

EDUCAÇÃO, GÊNERO E RAÇA

CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA E NÃO SEXISTA



RAQUEL DA SILVA GUEDES
FÁBIO RONALDO DA SILVA
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO, GÊNERO E RAÇA

CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE
ANTIRRACISTA E NÃO SEXISTA



RAQUEL DA SILVA GUEDES
FÁBIO RONALDO DA SILVA
ORGANIZADORES



2026 - Amplla Editora

Copyright © Amplla Editora

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Amplla Editora

Educação, gênero e raça: caminhos para uma prática docente antirracista e não sexista está licenciado sob CC BY 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Amplla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Amplla Editora.

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação, gênero e raça: caminhos para uma prática docente antirracista e não sexista / Organização de Raquel da Silva Guedes, Fábio Ronaldo da Silva. – Campina Grande/PB: Amplla, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-389-2

DOI 10.51859/amplla.egr6392-0

1. Educação antirracista. 2. Igualdade de gênero na educação. 3. Práticas pedagógicas. 4. Discriminação racial e sexual na educação. I. Guedes, Raquel da Silva (Organizadora). II. Silva, Fábio Ronaldo da (Organizador). III. Título.

CDD 370.1934

Índice para catálogo sistemático

I. Educação antirracista

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz
Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International
Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autônoma do Estado do México
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabrynnna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco
Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso
Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

PREFÁCIO

A educação constitui um espaço fundamental de formação humana, produção de conhecimentos e construção de valores sociais. Para além da transmissão de conteúdos curriculares, o processo educativo participa ativamente da formação de identidades, da constituição das relações sociais e da compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, refletir sobre as intersecções entre educação, gênero e raça significa reconhecer que a escola não está dissociada das desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira, mas também pode se constituir como um espaço de enfrentamento das discriminações, de valorização da diversidade e de promoção da justiça social.

Historicamente, as relações raciais e de gênero no Brasil foram constituídas em meio a processos de colonização, escravização, patriarcado e exclusão social, cujos efeitos permanecem presentes nas instituições, nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. O racismo e o sexismo, manifestados de diferentes formas, interferem nas oportunidades de aprendizagem, no reconhecimento das identidades e na participação dos sujeitos nos espaços educativos. Por essa razão, a construção de uma educação comprometida com a equidade exige o reconhecimento dessas desigualdades e a adoção de estratégias pedagógicas capazes de questionar estereótipos, desconstruir preconceitos e ampliar as possibilidades de representação dos diferentes grupos sociais.

Nesse contexto, a prática docente antirracista e não sexista assume papel central na construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Ser antirracista implica ir além da rejeição individual ao preconceito, compreendendo o racismo como um fenômeno estrutural que demanda ações intencionais, contínuas e coletivas. Da mesma forma, desenvolver uma prática não sexista requer problematizar as desigualdades de gênero, questionar padrões historicamente naturalizados e assegurar que meninas, meninos e pessoas de diferentes identidades de gênero tenham suas experiências, potencialidades e direitos respeitados no ambiente escolar.

Essa perspectiva pressupõe, ainda, uma análise crítica dos currículos, dos materiais didáticos, das metodologias de ensino e das relações pedagógicas. A seleção

dos conhecimentos, a escolha das referências teóricas e históricas, a linguagem utilizada em sala de aula e as expectativas construídas em relação aos estudantes não são ações neutras: elas podem tanto reproduzir hierarquias e silenciamentos quanto contribuir para a valorização de sujeitos e saberes historicamente marginalizados. Portanto, incorporar as questões de gênero e raça ao trabalho educativo significa reconhecer a pluralidade das experiências humanas e promover uma formação comprometida com os direitos humanos, a cidadania e o respeito às diferenças.

É igualmente necessário compreender que as desigualdades de raça e gênero não se manifestam de maneira isolada. Elas se articulam a outros marcadores sociais, como classe, território, geração e deficiência, produzindo experiências distintas de exclusão, resistência e pertencimento. Reconhecer essas intersecções amplia a capacidade de compreender as realidades dos estudantes e contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas necessidades, vivências e formas de participação. Dessa maneira, a escola pode fortalecer o sentimento de pertencimento, combater diferentes formas de violência simbólica e material e assegurar condições mais justas para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A construção de caminhos para uma prática docente antirracista e não sexista exige, portanto, reflexão crítica, responsabilidade ética e disposição para transformar concepções e procedimentos consolidados ao longo do tempo. Trata-se de um processo permanente, que envolve o questionamento de privilégios, a identificação de práticas discriminatórias, a valorização das vozes historicamente silenciadas e a criação de experiências educativas nas quais a diversidade seja compreendida como dimensão constitutiva da sociedade e fonte de enriquecimento do conhecimento.

É nessa direção que se insere a presente temática: **Educação, Gênero e Raça: caminhos para uma prática docente antirracista e não sexista**. Sua relevância reside na possibilidade de fomentar debates, ampliar repertórios teóricos e metodológicos e fortalecer o compromisso dos profissionais da educação com a transformação das relações sociais que atravessam o cotidiano escolar. Mais do que apresentar respostas definitivas, essa reflexão convida docentes, pesquisadores e demais agentes educacionais a reconhecer os desafios existentes, revisar suas práticas e construir, coletivamente, alternativas pedagógicas comprometidas com a equidade e a emancipação humana.

Que este trabalho contribua para o fortalecimento de uma educação que reconheça as diferenças sem convertê-las em desigualdades, que valorize a pluralidade de identidades e saberes e que enfrente, de maneira crítica e sistemática, o racismo e o sexismo. Afinal, educar para a igualdade exige mais do que discursos: exige práticas coerentes, conhecimentos fundamentados e compromisso cotidiano com a construção de uma sociedade democrática, plural e livre de discriminações.

Tenham ricas reflexões!

Raquel da Silva Guedes

Fábio Ronaldo da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO E BRANQUITUDE: UMA ANÁLISE DAS IMAGENS DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS.....	10
CAPÍTULO II. ESCREVER-SE NEGRO: IDENTIDADE RACIAL E CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA LITERATURA DE CUTI	25
CAPÍTULO III. RESISTÊNCIA FEMININA NAS NARRATIVAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS: DIÁRIO DE BITITA E QUARTO DE DESPEJO.....	41
CAPÍTULO IV. DISCRIMINAÇÃO RACIAL DOS POVOS INDÍGENAS: O RAP COMO LÓCUS DE (D)ENÚNCIA.....	52
CAPÍTULO V. CULTURAS MATEMÁTICAS DO ATLÂNTICO SUL: MEMÓRIA E DECOLONIZAÇÃO DOS SABERES NA AMÉRICA LATINA	64
CAPÍTULO VI. O POSSÍVEL DESENCADEAMENTO DE DISTÚRBIOS MENTAIS NA CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM PRODUTO DE SUJEIÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E PODER.....	82
CAPÍTULO VII. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (2025-2026): O NOVO MARCO NORMATIVO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	96
CAPÍTULO IX. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CASCAVEL-CE: O MARCO MUNICIPAL À LUZ DA PNEEI E DA RENEI (2025-2026)	113
CAPÍTULO X. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ESTADOS FÍSICOS DA MATÉRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES.....	129
CAPÍTULO XI. ENSINO DA TABELA PERIÓDICA POR MEIO DE UM QUEBRA-CABEÇA DE MATERIAL RECICLÁVEL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIAS ATIVAS.....	141
CAPÍTULO XII. A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTO, MUSICALIDADE E LUDICIDADE.....	156

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E BRANQUITUDE: UMA ANÁLISE DAS IMAGENS DE MULHERES NEGRAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

EDUCATION AND WHITENESS: AN ANALYSIS OF THE REPRESENTATION OF BLACK WOMEN IN DIDACTIC MATERIALS

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-1

Nicole Santos Mendes ¹

Fábio Ronaldo da Silva ²

¹ Pesquisadora de Iniciação Científica Jr. do Projeto Análise da representação das mulheres negras nos materiais didáticos do Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos - Codefas. Estudante do 3º ano ensino médio do CODEFAS.

² Doutor em História. Professor do curso de Jornalismo em Múltiplos Meios. DCH III – Juazeiro. Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO

O presente texto analisa a representação da mulher negra em materiais didáticos de Ciências Humanas e de Linguagens utilizados, no ano de 2024, por turmas do primeiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual de Tempo Integral Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), em Juazeiro (BA). O objetivo é identificar como as estruturas e os discursos da branquitude operam, de forma sutil e naturalizada, na reprodução de estereótipos que isolam, subalternizam ou desumanizam as mulheres negras no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, que articula procedimentos de análise de conteúdo e de análise iconográfica sobre um corpus de 786 imagens catalogadas em nove livros didáticos, das quais apenas 142 apresentam mulheres negras. Os resultados indicam que, mesmo quando presente, a imagem da mulher negra tende a ser subordinada a composições visuais que reafirmam hierarquias raciais e de gênero historicamente construídas, embora se observem também representações que valorizam sua liderança, autonomia e protagonismo.

Palavras-chave: Branquitude. Mulheres negras. Livro didático. Educação antirracista. Representação.

ABSTRACT

This study examines the representation of Black women in Human Sciences and Languages textbooks employed, in 2024, by first-year secondary education classes at Colégio Estadual de Tempo Integral Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), located in Juazeiro, Bahia, Brazil. The research aims to identify how whiteness—as both structure and discourse—operates, subtly and naturalized, in the reproduction of stereotypes that isolate, subalternize, or dehumanize Black women within the school setting. This qualitative, documentary-based study articulates procedures of content analysis and iconographic analysis applied to a corpus of 786 catalogued images distributed across nine textbooks, of which only 142 depict Black women. Findings indicate that, even when present, the image of the Black woman tends to be subordinated to visual compositions that reaffirm historically constructed racial and gender hierarchies, notwithstanding the presence of representations that foreground her leadership, autonomy, and agency.

Keywords: Whiteness. Black women. Textbooks. Anti-racist education. Representation.

1. INTRODUÇÃO

Estudar a representação da mulher negra na sociedade é, também, uma forma específica de abordar o racismo, ainda que a partir de uma perspectiva particular, voltada a compreender como a sua imagem se relaciona com os discursos da branquitude e como ambos se articulam na experiência social e escolar. Schwarcz (2024) define esse conceito, ao afirmar que:

Branquitude é quase um “conceito por omissão”, no sentido de que não corresponde a uma autodefinição, tampouco a um termo autoelevatório. Ao contrário, para muitos — sobretudo para aqueles que se opõem a seu uso — a palavra funciona apenas como uma forma de acusação; o que certamente não é. Branquitude corresponde a uma prática que tem sua realidade naturalizada na economia, na política, na sociedade, na saúde e na cultura (p. 169).

De forma análoga a esse entendimento, ao comparar branquitude e raça, percebe-se que a raça costuma ser entendida como um atributo imposto aos grupos não brancos, enquanto a branquitude tende a ser naturalizada e, por isso mesmo, invisibilizada como posição racial. A branquitude pode, então, ser compreendida como um conjunto de privilégios simbólicos e materiais associados a um grupo que os usufruiu historicamente às custas da escravização e da colonização de outros povos (Munanga, 2019).

Nesse sentido, o presente artigo busca compreender como se dá essa relação entre branquitude e representação, a partir da análise das imagens de mulheres negras nos materiais didáticos de Ciências Humanas e de Linguagens utilizados, em 2024, pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual de Tempo Integral Florentina Alves dos Santos (CODEFAS).

O CODEFAS é uma instituição de Ensino Médio em tempo integral com mais de 35 anos de história, inaugurada em 1989 na cidade de Juazeiro (BA). É nesse contexto que se insere o Encrespa, um dos projetos desenvolvidos pela escola, voltado à valorização e ao conhecimento da cultura afro-brasileira, no qual os próprios estudantes participam da elaboração e da realização das atividades, desenvolvendo pesquisas e produzindo apresentações que envolvem dança, música, pintura e outras formas de expressão. A existência desse projeto mostra que o colégio reconhece, em alguma medida, a necessidade de uma educação atenta às relações étnico-raciais, o que torna ainda mais relevante investigar

como esse compromisso dialoga, ou não, com o conteúdo dos livros didáticos efetivamente utilizados em sala de aula.

Ao analisar as imagens dos livros didáticos, buscamos compreender se, e de que forma, ainda ocorre a reprodução de estereótipos que colocam a mulher negra em posições que a subjugam e que, frequentemente de modo sutil, contribuem para afastá-la da vida social e desumanizá-la. Busca-se, ainda, compreender o papel da escola, como ambiente de convivência coletiva, na desconstrução desses estereótipos, uma vez que lhe cabe preparar e contribuir de forma positiva para a formação antirracista das novas gerações, compromisso reforçado pela Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (Brasil, 2003).

2. BRANQUITUDE, RACISMO E REPRESENTAÇÃO

2.1. A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO SOCIAL E RESISTÊNCIA

Patricia Hill Collins (2019) descreve o controle sobre a representação da mulher negra a partir do conceito de imagens de controle, destacando a capacidade que essas imagens têm de reforçar e justificar hierarquias sociais, naturalizando a objetificação do corpo negro e reduzindo-o a papéis impostos historicamente, como a posição de subserviência atribuída às mulheres negras no período da escravidão e a sexualização de seus corpos. Gonzalez (1984), por sua vez, discute o mito da democracia racial brasileira tomando o carnaval como exemplo emblemático: nele, a mulher negra é submetida a um “endeusamento carnavalesco” que a exalta de forma sexualizada, enquanto em outros contextos sociais, marcados pelo racismo estrutural, a mesma mulher é retratada como empregada doméstica. Trata-se, portanto, de atribuições contraditórias projetadas sobre o mesmo corpo, a depender da situação e da função social que dele se espera.

O contrário, no entanto, também é possível: é viável construir representações positivas que contribuam para a formação das estudantes negras, apresentando mais figuras femininas negras nas salas de aula por meio dos livros didáticos. Essa possibilidade é especialmente importante em uma sociedade na qual o racismo estrutural se manifesta em diversos campos e formas, de modo que sua perpetuação no contexto escolar limita ainda mais as oportunidades dessas estudantes (Ribeiro, 2019).

A consciência de si, para mulheres negras, pode acontecer e ser percebida justamente dentro do ambiente escolar, ao observarem quem são os professores e quem são os funcionários responsáveis pela limpeza, ou quais são as referências trazidas pelos livros didáticos. Como aponta Ribeiro (2019), a questão não é discutir a utilidade ou o prestígio de cada função, mas compreender o sistema estrutural que faz com que grupos se concentrem, de forma notória, em determinados espaços a depender de sua cor, gênero e raça:

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais — que são lugares de privilégio —, acabam por acreditar que esse é o único mundo possível (Ribeiro, 2019, p. 9).

A autora exemplifica, assim, o papel da escola para além da transmissão de conteúdos: essa autoconsciência de si e das colegas de sala tem um impacto que se manifesta já no início da vida estudantil. Por isso, é fundamental valorizar referências negras, sobretudo de mulheres negras, nos espaços educacionais, promovendo representação e, conseqüentemente, pertencimento, o que contribui para a construção de modelos de identificação nos quais as estudantes possam se ver e se reconhecer.

2.2. O LIVRO DIDÁTICO COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

O livro didático não é um objeto neutro. Além de veicular conteúdos curriculares, ele participa da produção de sentidos sobre quem pertence a determinados espaços sociais e quem deles é excluído. É essa a tese central da pesquisa de Ana Célia da Silva (2019), que, ao analisar dezenas de livros de Comunicação e Expressão do Ensino Fundamental, identificou um padrão persistente: a população negra costuma ser retratada como segmento minoritário, associado a papéis e funções estigmatizadas, enquanto os protagonistas, apresentados como referência de humanidade, inteligência e beleza, são majoritariamente brancos. Para a autora, o problema não está apenas na ausência ou na escassez de personagens negros, mas nas condições em que eles aparecem quando presentes: a forma como são enquadrados, as funções que exercem, a companhia com que são retratados.

Essa constatação é especialmente relevante para o presente estudo, pois desloca a pergunta de “quantas imagens de mulheres negras existem?” para “em que condições essas

imagens existem?”, ou seja, não basta que a mulher negra apareça no material didático; é preciso interrogar o lugar que ela ocupa na composição, sua relação com as demais figuras representadas e a função narrativa que a imagem cumpre dentro do conteúdo.

Cabe destacar que a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é resultado direto de décadas de mobilização do movimento negro e de pesquisadoras e pesquisadores, cujos primeiros estudos sobre o tema remontam à década de 1980. Passadas mais de duas décadas da promulgação da lei, a persistência dos padrões que a pesquisa aqui apresentada identifica sugere que a atualização legal ainda não se traduziu, de modo suficiente, na produção editorial destinada às escolas.

2.3. IMAGENS DE CONTROLE, CORPO E CABELO: A DIMENSÃO DE GÊNERO DA BRANQUITUDE

Se a branquitude naturaliza a posição do grupo branco como parâmetro de normalidade, ela o faz, no caso das mulheres negras, também por meio de mecanismos que atravessam o corpo e a estética. Nilma Lino Gomes (2019), em pesquisa sobre a relação entre corpo, cabelo e identidade negra, demonstra como o cabelo crespo funciona como um dos principais símbolos da identidade racial, historicamente alvo de desvalorização estética e, ao mesmo tempo, campo de resistência e reelaboração identitária. Segundo a autora, o cabelo não é apenas parte do corpo biológico, mas corpo social e linguagem, um veículo de expressão e um símbolo de resistência cultural, cuja apropriação estética pode contribuir para a reabilitação da autoimagem negra ou, ao contrário, reforçar padrões de embranquecimento.

Essa dimensão é central para compreender cenas, como as analisadas na seção seguinte, em que o cabelo de uma personagem negra é tocado, manuseado ou “autorizado” por uma personagem branca: o gesto, aparentemente banal, reatualiza uma gramática histórica de posse sobre o corpo negro, na qual a aprovação branca funciona como condição implícita para que a identidade negra se manifeste publicamente.

A esse mecanismo soma-se o conceito de pactos narcísicos, desenvolvido por Cida Bento (2002), segundo o qual a ligação emocional com o próprio grupo racial leva seus integrantes a defenderem, muitas vezes de forma inconsciente, os privilégios coletivos desse grupo:

A explicação desses vieses, segundo ela, diz respeito à necessidade do pertencimento social: a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos leva-nos a investir nele nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defender os seus valores. Assim, protegemos o “nosso grupo” e excluimos aqueles que não pertencem a ele [...]. No entanto, no contexto das relações raciais, eles revelam uma faceta mais complexa, porque visam justificar e legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos e a manutenção de privilégios (Bento, 2002, p. 6).

Kilomba (2019) oferece uma chave complementar de leitura ao descrever o racismo cotidiano como um conjunto de episódios “menores”, quase imperceptíveis, cuja repetição sistemática produz efeitos profundos sobre a subjetividade de pessoas negras. Para a autora, esse racismo cotidiano se manifesta justamente nos detalhes, no olhar, no toque, no comentário aparentemente inofensivo, o que o torna particularmente difícil de nomear e de combater, mas não menos estrutural. É a partir dessa perspectiva que a análise das imagens, na seção 4, buscará observar não apenas as representações explicitamente negativas, mas também os gestos sutis que naturalizam hierarquias raciais em cenas aparentemente harmônicas.

Carneiro (2011) acrescenta a essa discussão a noção de que o racismo brasileiro opera de forma articulada ao sexismo, produzindo, para as mulheres negras, uma posição de dupla subalternização: de raça e de gênero, que as coloca, simultaneamente, fora do lugar de “mulher” (associado historicamente à branquitude e à fragilidade) e fora do lugar de sujeito pleno de direitos. Essa articulação entre racismo e sexismo é o que torna a análise interseccional, e não apenas racial, indispensável para compreender as imagens examinadas neste estudo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental, e articula dois procedimentos complementares: a análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin (2016), e a análise iconográfica das imagens, fundamentada nos estudos de representação racial discutidos na seção anterior. Enquanto a análise de conteúdo permitiu organizar e quantificar o corpus, identificando frequências e distribuições, a análise iconográfica possibilitou interrogar o sentido produzido pela composição de cada imagem, o

enquadramento, a postura dos corpos, a relação entre as figuras representadas e o contexto textual em que a imagem se insere.

O corpus é constituído pelos livros didáticos utilizados no primeiro ano do Ensino Médio, em 2024, nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens do CODEFAS, adotados no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Foram analisados 13 volumes: três referentes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seis à área de Linguagens e suas Tecnologias, todos publicados pela Editora Moderna, na edição de 2020. O quadro a seguir sintetiza a composição quantitativa do corpus:

Quadro 1 — Composição quantitativa do corpus

Área do conhecimento	Nº de livros	Imagens catalogadas	Imagens de mulheres negras
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3	128	31
Linguagens e suas Tecnologias	6	658	111
Total	9	786	142

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para a realização do estudo, foram feitos fichamentos de cada material didático, procedimento que consistiu no registro sistemático de informações sobre cada imagem: página, seção do livro, tema abordado, personagens presentes, contexto de uso da imagem (ilustrativa, informativa ou complementar ao texto) e, quando disponível, a origem da fotografia, banco de imagens, autoria, fotógrafo e local de registro. A pesquisa foi realizada entre 2024 e 2026, compreendendo as etapas de catalogação e mapeamento das imagens, leitura e discussão de textos teóricos sobre raça e branquitude e, por fim, a análise crítica das imagens selecionadas.

O critério de seleção das imagens analisadas, privilegiou casos que permitissem observar, de modo mais evidente, os mecanismos discutidos no referencial teórico: isolamento espacial, contraste de posturas corporais, gestos de toque e aprovação e representações de liderança e protagonismo. Não se pretendeu, portanto, esgotar as 142 imagens catalogadas, mas selecionar casos exemplares e contrastantes, capazes de evidenciar tanto a reprodução quanto a ruptura dos padrões identificados.

A distribuição quantitativa das imagens foi organizada em um gráfico (Figura 1), elaborado com o apoio de uma ferramenta de inteligência artificial generativa, a partir dos

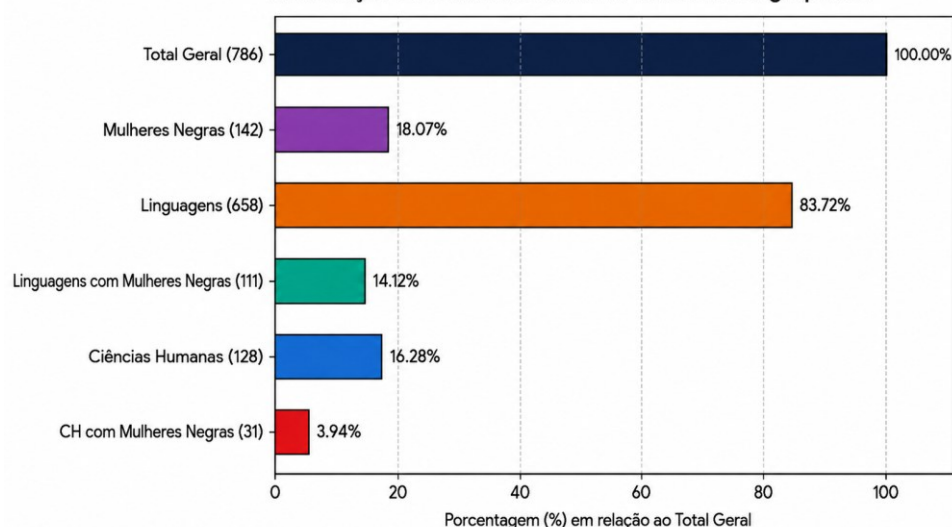
dados numéricos obtidos na catalogação manual. Registra-se, como procedimento de transparência metodológica, que a ferramenta foi utilizada exclusivamente para a representação visual de dados já coletados pela pesquisa, não havendo qualquer geração ou inferência de dados por parte do sistema.

4. ANÁLISE DAS IMAGENS

4.1. DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DO CORPUS

Figura 1 — Gráfico sobre distribuição das imagens

Distribuição Percentual com Totais e Recortes Agrupados



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2026).

Do total de 786 imagens catalogadas nos nove livros didáticos analisados, apenas 142 (18%) apresentam mulheres negras, o que significa que, a cada cinco imagens com pessoas nos materiais analisados, apenas uma retrata uma mulher negra. Esse dado, por si só, evidencia uma sub-representação expressiva, alinhada aos achados de Ana Célia da Silva (2019) sobre a persistência de padrões de exclusão editorial mesmo décadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Mais do que a quantidade, entretanto, importa investigar as condições em que essa presença ocorre, o que se desenvolve nas subseções seguintes, organizadas a partir de casos exemplares do corpus.

Figura 2 — Mulher negra no metrô



Fonte: Linguagens e suas tecnologias, Editora Moderna, 2020.

Esta imagem foi retirada de um livro didático de Linguagens utilizado no primeiro ano do Ensino Médio, em 2024, no CODEFAS. Pertence a um banco de imagens e ilustrações de diferentes autores e artistas, podendo também ser encontrada no site rawpixel/Shutterstock, no perfil do fotógrafo Teddy — Teerasak Anantanon.

A fotografia registra uma cena dentro do metrô ou do ônibus; a mensagem principal, intitulada “A dependência de telas é um transtorno comportamental causado pelo uso excessivo da tecnologia”, tem como objetivo informar sobre a dependência de telas entre os jovens. A figura central é uma mulher negra em pé, olhando para o celular, encostada a uma espécie de parede do veículo. Atrás dela está um grupo de pessoas brancas, dois homens e duas mulheres, sentadas e também mexendo no celular, aparecendo de forma um pouco desfocada, o que dá destaque à mulher negra à frente, sendo possível ver o vidro que os separa.

Trata-se de uma imagem interessante porque o registro não aconteceu de forma espontânea: não é uma cena habitual e despretensiosa do cotidiano, mas uma fotografia produzida com modelos profissionais contratados e posicionados deliberadamente, e não uma captura aleatória. Empresas de banco de imagens fornecem material visual planejado, destinado a atender objetivos específicos, que serão utilizados por editoras, como neste caso, publicidades, entre outros. A primeira problematização está no fato de a mulher negra ser a única em pé e, ao mesmo tempo, aparecer isolada do grupo de pessoas brancas, fomentando a ideia de que ela, mesmo em um espaço cheio, permanece separada e isolada fisicamente.

A isso se soma a maneira como a imagem foi construída: todas as pessoas brancas estão sentadas, confortáveis e em grupo. Ao analisar o lugar que cada figura ocupa na construção da imagem, percebe-se que, ao tirar a fotografia e inseri-la no material didático escolar, reproduziu-se e fomentou-se o isolamento da mulher negra, evidenciando como esse isolamento pode se apresentar em diferentes contextos e espaços. Esse tipo de composição

ilustra bem o que Kilomba (2019) descreve como racismo cotidiano: um gesto de enquadramento fotográfico, aparentemente neutro, que reitera, sem nomear, uma gramática espacial de separação entre corpos negros e brancos.

Seguindo o propósito informativo e pedagógico do livro, cria-se uma discordância entre o que é dito sobre a dependência de telas, para o qual a fotografia seria uma demonstração visual, e o que se observa quando a imagem é analisada de forma crítica: a construção quase invisível de posições sociais pela maneira como os corpos foram posicionados. A imagem é, assim, uma representação de como se processa a reprodução de lugares e de poder por meio de elementos sutis e “inocentes”, reforçando estereótipos sob outra perspectiva, mas reafirmando discriminações presentes no cotidiano, seja para o estudante que acessa o material em sala de aula, seja na própria realidade que a fotografia buscou retratar, ainda que não exatamente no metrô ou no ônibus, mas também em cargos de poder, por exemplo, isolando pessoas negras em diferentes espaços.

Figura 3 — Cena da novela *Bom Sucesso*



Fonte: Se liga nas linguagens, Editora Moderna, 2020.

A imagem refere-se a uma cena da novela *Bom Sucesso*, produzida pela TV Globo e exibida entre 2019 e 2020, presente no livro didático de Linguagens utilizado, em 2024, pelas turmas do 1º ano do Ensino Médio do CODEFAS.

A cena apresenta três mulheres, sendo duas negras e uma branca. O foco principal da câmera está direcionado a uma das mulheres negras, a personagem Alice (Bruna Inocência), que aparece sentada, olhando para um espelho à sua frente. Próxima a ela está a Paloma (Grazi Massafera), posicionada de costas, embora parte de seu rosto permaneça visível; um de seus braços toca o cabelo de Alice, criando uma interação central na estrutura da cena. Ao

fundo, em posição mais desfocada, está Lulu (Carla Cristina Cardoso), observando atentamente as duas personagens à frente.

Toda a composição da cena, a princípio, aparece de forma harmônica: trata-se de uma “cena representativa”, em que Alice solta o cabelo, acompanhada por um breve diálogo em que Paloma, mãe da personagem na trama, e Lulu, incentivam Alice a soltar os cabelos. Mostra-se, ainda, como a personagem reflete sobre a própria cena, reforçando a importância e o impacto simbólico do gesto.

Porém, os detalhes presentes na imagem, quando analisados de modo crítico, manifestam-se opostos a esse efeito suave e acolhedor sugerido pelo contexto narrativo. Ao registrar essa cena e transformá-la em imagem fixa, a proposta acolhedora assume algo oposto e quase invisível: a presença da branquitude. Schwarcz (2024) explica esse mecanismo no seguinte trecho:

O predomínio dos grupos de brancos é muitas vezes apresentado, porém, de maneira alusiva e indireta, ganhando um sentido dedutivo. Não por coincidência, também nesse contexto, a representação da branquitude é elevada a um lugar distinto, não apenas reunindo em si os ideais de liberdade e razão como resumindo a noção de beleza (p. 170).

Ou seja, a forma como a cena é construída, em que não é Alice quem toca o próprio cabelo, mas Paloma, reforça a posição da branquitude, associada historicamente à detenção do poder: é a personagem branca quem precisa permitir, aprovar ou tocar o cabelo da personagem negra. Reforça-se, assim, a ideia de que a manifestação da identidade negra depende do toque, da opinião ou da aprovação de uma pessoa branca, o que dialoga diretamente com a análise de Nilma Lino Gomes (2019) sobre o cabelo como símbolo de identidade e resistência: o gesto de posse simbólica sobre o cabelo de Alice reatualiza, em chave afetiva e aparentemente inofensiva, uma antiga gramática de controle sobre o corpo negro.

Ainda que, ao longo da novela, a cena tenha mostrado Alice manuseando os próprios cabelos com crescente confiança, a expressão registrada e congelada na imagem publicada no material didático é de certa insegurança e incerteza, o que acaba por reforçar a posição da branquitude em detrimento do sentido original da cena, que era afirmar a negritude e sua importância.

Figura 4 — Liderança feminina negra



Fonte: Ciências humanas e sociais aplicadas e matemática, Editora Moderna, 2020.

A imagem retrata um ambiente corporativo em que, ao redor de uma mesa, estão cinco pessoas: três mulheres, duas brancas e uma negra, posicionada ao centro, e dois homens, um negro e outro branco. Chama a atenção a centralidade da mulher negra, cuja postura confiante e expressão corporal evidenciam sua importância e a provável ocupação de um cargo de liderança, reforçada pela posição central à mesa e pelo foco fotográfico, direcionado a ela.

Essa imagem apresenta camadas de sentido relevantes, sobretudo por proporcionar uma representação positiva da mulher negra, associada ao empoderamento e à ruptura de estereótipos no mercado de trabalho. Reforça, também, a valorização da liderança feminina negra em espaços de poder historicamente ocupados, de forma majoritária, por pessoas brancas, sobretudo homens brancos, ocupação essa relacionada à posição privilegiada que esse grupo ocupou historicamente, naturalizada pela branquitude e associada ao poder e à posse do intelecto.

Como discutido a partir de Collins (2019) sobre as imagens de controle, a presença de imagens representativas como essa oferece uma outra perspectiva, na qual as estruturas de poder são questionadas, substituindo a identidade da mulher negra de um papel de subserviência pelo de protagonismo. Essa inversão dialoga, ainda, com a perspectiva interseccional de Carneiro (2011): ao situar uma mulher negra em posição central de liderança, a imagem tensiona simultaneamente as hierarquias de raça e de gênero, contrariando o duplo lugar de subalternidade historicamente atribuído a essas mulheres.

Ao trazer essa imagem, o livro valoriza e destaca a importância do feminismo negro nesses espaços, contribuindo de forma positiva para romper estereótipos associados à mulher negra e reforçando a importância da representatividade e da diversidade nas empresas.

Figura 5 — Interação e uso do celular



Fonte: Ciências humanas e sociais aplicadas, Editora Moderna, 2020.

A imagem, pertencente ao livro de Ciências Humanas, apresenta duas mulheres juntas: uma negra, com tranças, expressão sorridente, encarando o celular de outra mulher, branca, também sorridente, que segura o aparelho de modo que ambas o visualizem.

A princípio, a cena reflete uma interação agradável, um momento compartilhado entre as duas. Porém, a imagem pode assumir uma nova interpretação quando analisada a partir de outra perspectiva: a de quem detém o poder sobre o objeto e, por extensão, sobre a interação.

Ao relacionar esse cenário ao processo histórico de dominação de um grupo sobre outro, torna-se perceptível como essas interações cotidianas permeiam e revelam outras faces de um sistema estrutural mais amplo, o que Bento (2002) descreve como pactos narcísicos. A posse do aparelho, nesse caso, funciona como uma pequena metáfora visual de quem, na cena, ocupa o lugar de sujeito ativo e quem ocupa o lugar de espectadora: a mulher negra observa um conteúdo que não está sob seu controle, apresentando uma dicotomia sutil entre proximidade afetiva e assimetria de posições, que passa despercebida quando o material não é analisado criticamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das análises, foi possível perceber diferentes faces do racismo e a importância do estudo dessas representações no contexto escolar a partir de uma leitura crítica e objetiva. A pesquisa concentrou-se em imagens nas quais mulheres negras são colocadas em representações negativas de forma sutil, seja em contextos que as isolam da sociedade, seja em situações de representatividade que, mesmo com esse propósito, ainda carregam traços de branquitude. Essa naturalização, decorrente da sutileza com que tais imagens são construídas, fomenta ainda mais o sistema racista estrutural.

Do ponto de vista quantitativo, os resultados mostraram uma presença reduzida de mulheres negras nesses materiais, 142 das 786 imagens catalogadas, o equivalente a uma em cada cinco imagens com pessoas. Do ponto de vista qualitativo, a análise iconográfica revelou que essa presença, quando ocorre, é frequentemente atravessada por mecanismos sutis de isolamento espacial, de posse simbólica do corpo negro e de subordinação da negritude à aprovação branca, mecanismos que só se tornam visíveis a partir de uma leitura teoricamente informada.

Conclui-se, portanto, que a presença de mulheres negras nesses materiais é reduzida e que as análises críticas dos livros didáticos são indispensáveis, pois nos mostram como as estruturas de poder da branquitude operam nesse contexto, permitindo identificar reproduções sutis de desigualdade que passam despercebidas. Mais do que um exercício de denúncia, espera-se que este estudo contribua, de forma concreta, para a desconstrução dessas reproduções e para a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista, em consonância com o que determina a Lei nº 10.639/2003 e com o compromisso já sinalizado pela própria escola por meio de projetos como o Encrespa.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao professor Fábio Ronaldo, que, ao longo desses dois anos, tanto me ensinou. Tive o prazer de fazer parte do Programa de Iniciação Científica Júnior e de compartilhar tantos aprendizados com ele e com Eduarda Moret, integrante do Programa de Iniciação Científica, que contribuiu fortemente, com seus posicionamentos precisos e brilhantes, ao longo das discussões teóricas sobre os livros analisados. Foi, sem dúvida, um processo que contribuiu grandemente para minha formação como estudante e como pessoa, deixando aprendizados que carregarei comigo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1984. (Ciências Sociais Hoje, 2).
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. **Imagens da branquitude**: a presença da ausência. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

CAPÍTULO II

ESCREVER-SE NEGRO: IDENTIDADE RACIAL E CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA LITERATURA DE CUTI

WRITING ONESELF BLACK: RACIAL IDENTITY AND THE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY IN CUTI'S LITERATURE

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-2

Samuel Almeida Damaceno ¹

¹ Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

RESUMO

O presente capítulo analisa a construção da identidade racial e da subjetividade negra na literatura de Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, tomando como corpus central os poemas “Quebranto”, “Torpedo” e “Crespa Cantiga”, em diálogo com as formulações críticas do próprio autor em Literatura negro-brasileira. Parte-se da hipótese de que a escrita de Cuti desloca a personagem negra da condição histórica de objeto de representação para a posição de sujeito do discurso, capaz de nomear os efeitos do racismo, interrogar os mecanismos de branqueamento simbólico e reinscrever positivamente corpo, memória e pertencimento. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, fundamentada nos estudos sobre literatura negro-brasileira, identidade racial e educação das relações étnico-raciais. A análise evidencia que a subjetividade, na poética de Cuti, não aparece como interioridade isolada, mas como território atravessado por instituições, discursos e imagens raciais. Em “Quebranto”, o racismo é dramatizado como vigilância incorporada; em “Torpedo”, a identidade negra surge figurada como corpo encarcerado; em “Crespa Cantiga”, o cabelo crespo converte-se em arquivo de memória, afeto e resistência. Ao final, discute-se a potência dessa literatura para a formação antirracista de leitores, especialmente no ensino de Literatura, em consonância com a Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Literatura negro-brasileira. Cuti. Identidade racial. Subjetividade. Educação antirracista.

ABSTRACT

This chapter analyzes the construction of racial identity and Black subjectivity in the literature of Cuti, the pen name of Luiz Silva, focusing on the poems “Quebranto”, “Torpedo” and “Crespa Cantiga” and placing them in dialogue with the author’s own critical formulations in *Literatura negro-brasileira*. The central hypothesis is that Cuti’s writing moves the Black character from the historical condition of an object of representation to the position of a speaking subject capable of naming the effects of racism, questioning mechanisms of symbolic whitening, and positively reinscribing body, memory, and belonging. Methodologically, this is a qualitative, bibliographical, and interpretive study grounded in scholarship on Black-Brazilian literature, racial identity, and ethnic-racial education. The analysis shows that subjectivity in Cuti’s poetics does not emerge as an isolated interiority, but as a territory crossed by institutions, discourses, and racial images. In “Quebranto”, racism is dramatized as internalized surveillance; in “Torpedo”, Black identity appears as an imprisoned body; in “Crespa Cantiga”, kinky hair becomes an archive of memory, affection, and resistance. Finally, the chapter discusses the potential of this literature for anti-racist reader education, particularly in Literature teaching, in accordance with Brazilian Law No. 10.639/2003.

Keywords: Black-Brazilian literature. Cuti. Racial identity. Subjectivity. Anti-racist education.

1. INTRODUÇÃO

A literatura brasileira foi constituída, durante largo período, por mecanismos de seleção que não atuaram apenas sobre obras, gêneros e estilos, mas também sobre os sujeitos autorizados a falar, a representar e a ser reconhecidos como produtores de imaginação. No interior desse processo, personagens negras compareceram com frequência, porém nem sempre como sujeitos de interioridade complexa. A presença do negro no texto literário não significou, automaticamente, a presença de uma perspectiva negra: muitas representações reiteraram estereótipos, reduziram personagens a funções sociais e corporais ou converteram a diferença racial em signo de inferioridade, exotismo, comicidade e violência. Por isso, discutir autoria negra e subjetividade implica examinar não apenas quem aparece na literatura, mas de que lugar enunciativo se fala, que memória é mobilizada e que relações de poder estruturam a possibilidade de narrar a si mesmo.

É nesse horizonte que a obra de Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, ocupa posição decisiva. Poeta, contista, dramaturgo, ensaísta e um dos fundadores da série *Cadernos Negros*, Cuti desenvolveu uma produção que articula criação literária, reflexão crítica e intervenção no debate racial brasileiro. Sua trajetória evidencia uma característica particularmente produtiva para este estudo: o autor não apenas escreve personagens, vozes e experiências negras, mas teoriza sobre as condições de existência da literatura negro-brasileira. A convergência entre criação e crítica permite ler sua obra como espaço em que o sujeito negro não é somente tematizado; ele disputa a linguagem, reelabora imagens historicamente produzidas sobre si e transforma a escrita em campo de autodefinição.

Em *Literatura negro-brasileira*, Cuti observa que a entrada de personagens, autores e leitores negros modifica a própria compreensão da formação literária brasileira, fazendo emergir, entre outros aspectos, “traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso” (CUTI, 2010, p. 11). A formulação desloca o debate do simples inventário temático para a posição do sujeito que fala. Não se trata de supor uma essência racial homogênea, mas de reconhecer que a experiência social da racialização interfere nas formas de perceber o mundo, construir personagens, organizar conflitos, produzir imagens e estabelecer interlocuções com o leitor.

Neste capítulo, a expressão “escrever-se negro” é empregada como formulação analítica para designar o movimento pelo qual a escrita assume a identidade negra não como

marca imposta de fora, mas como posição de enunciação, investigação de si e elaboração crítica das relações raciais. Não se trata de atribuir a Cuti um conceito que ele próprio não nomeia nesses termos. O que se propõe é aproximar sua reflexão sobre o “dizer-se negro” da análise de uma poética em que o eu se confronta com imagens racializadas que lhe foram dirigidas e, ao mesmo tempo, busca produzir outras formas de presença. A expressão encontra respaldo na própria afirmação do autor de que “Dizer-se implica revelar-se e, também, revelar o outro na relação com o que se revela” (CUTI, 2010, p. 51). Assim, dizer-se negro envolve simultaneamente autoconhecimento e exposição crítica da estrutura social que produz a negritude como diferença hierarquizada.

O objetivo geral é analisar como identidade racial e subjetividade são construídas na literatura de Cuti, com atenção especial aos poemas “Quebranto”, publicado em *Negroesia*, “Torpedo”, inicialmente publicado em *Cadernos Negros* 27, e “Crespa Cantiga”, de Kizomba de vento e nuvem. O corpus foi escolhido por apresentar três movimentos complementares: a interiorização da vigilância racial; o aprisionamento e a possível libertação da identidade negra; e a reinscrição positiva do corpo e do cabelo como memória e herança. Em diálogo com esses poemas, recorrem-se às reflexões de Cuti sobre literatura negro-brasileira, bem como a estudos de Eduardo de Assis Duarte, Francys Cavalcante, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon e outros autores que permitem compreender a relação entre racismo, representação e subjetivação.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, baseada em leitura cerrada dos poemas e em estudos da literatura negro-brasileira, articulando procedimentos formais à discussão de raça, representação, subjetividade e educação antirracista.

2. LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA: AUTORIA, SUJEITO E IDENTIDADE

A noção de literatura negro-brasileira proposta por Cuti parte de uma tensão central: a literatura produzida no Brasil é atravessada pelas relações raciais do país, ainda que a historiografia literária tenha frequentemente tratado a branquitude de seus critérios de seleção como se fosse neutra. A necessidade de uma nomeação específica não nasce, portanto, da vontade de separar artificialmente uma parcela da literatura nacional, mas do esforço de tornar visíveis experiências, tradições, formas e posições enunciativas que foram

subordinadas por um campo literário organizado sob referências eurocêntricas. Quando a autoria negra reivindica o direito de dizer-se, o que se altera não é somente o elenco de temas; desloca-se o centro a partir do qual a experiência é significada.

Duarte (2008) compreende a literatura afro-brasileira como um conceito em construção e destaca elementos como temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor. Embora Cuti prefira a expressão literatura negro-brasileira e problematize a amplitude de termos derivados de “afro”, ambos os percursos críticos convergem em um aspecto decisivo: uma literatura racialmente marcada não se define apenas pela cor da pele do autor nem pela presença de personagens negros. Importa observar a perspectiva construída pelo texto, a relação com uma memória histórica, o modo como a linguagem responde às hierarquias raciais e a inscrição de um sujeito que não aceita ser apenas objeto do olhar alheio.

Cuti formula esse problema de maneira particularmente aguda ao insistir na importância do sujeito étnico do discurso. A categoria chama atenção para as marcas de posicionamento inscritas na própria organização textual. O “eu” que fala não precisa transformar o poema em testemunho biográfico para carregar uma experiência histórica racializada. O sujeito poético pode condensar memórias coletivas, contradições sociais e afetos produzidos em relações racialmente estruturadas. É justamente por isso que a subjetividade, em Cuti, não se confunde com intimismo. O interior é social: nele chegam a polícia, a portaria, o tribunal, a escola, o espelho, o padrão estético e as imagens produzidas pelo olhar branco.

Fanon (2008), ao analisar os efeitos psíquicos do colonialismo e do racismo, demonstra que o sujeito negro é forçado a se perceber em um mundo que previamente codificou seu corpo. A experiência do olhar racializante produz um conflito entre a existência vivida e a identidade projetada pelo outro. Em vez de tomar essa fratura como problema individual, a reflexão fanoniana permite compreendê-la como efeito de uma estrutura. Essa chave é especialmente fecunda para a leitura de Cuti: seus poemas dramatizam o momento em que a violência externa se infiltra na consciência, mas também o movimento contrário, pelo qual o sujeito identifica essa invasão, nomeia seus mecanismos e reabre a possibilidade de reconstrução de si.

O ponto é importante porque uma leitura simplificadora poderia reduzir a literatura negra a uma estética de afirmação positiva. A obra de Cuti é mais complexa. Ela não elimina conflitos internos em nome de uma identidade resolvida. Ao contrário, frequentemente

encena culpa, medo, desejo de embranquecimento, recusa do próprio corpo, cansaço e ambivalência. A afirmação racial só ganha densidade porque passa pelo reconhecimento dessas fissuras. A identidade não é apresentada como dado pronto a ser recuperado intacto; constitui-se como trabalho, confronto e escolha continuamente renovada. Cavalcante (2017), ao estudar a poesia de Cuti, destaca justamente a relação entre afirmação identitária e resistência, mostrando que o poeta ressignifica imagens negativas e transforma a linguagem em espaço de contestação.

Essa dinâmica explica por que “escrever-se negro”, tal como empregado aqui, não corresponde a uma celebração automática do eu. Trata-se antes de um processo de descolonização da percepção de si. O sujeito precisa reconhecer a presença do olhar racista dentro de suas próprias formas de autoavaliação; precisa separar a experiência negra das definições depreciativas sedimentadas pela sociedade; e precisa produzir vínculos de pertencimento que não dependam da autorização do discurso dominante. Os poemas analisados nas seções seguintes percorrem exatamente esse arco: do eu que se torna seu próprio policial ao corpo-identidade encarcerado e, por fim, ao cabelo que guarda vivências, afetos e ancestralidade.

3. ESCREVER-SE NEGRO: SUBJETIVIDADE SOB O RACISMO

O racismo atua não apenas pela exclusão visível, pela injúria ou pela desigualdade material. Ele também organiza imagens de humanidade, beleza, inteligência, perigo, desejo e pertencimento. Sua eficácia depende, em grande medida, de tornar suas classificações aparentemente naturais. Nesse sentido, a subjetividade é um dos territórios de sua reprodução: o sujeito pode aprender a vigiar o próprio corpo, censurar a própria fala, rejeitar traços físicos, desconfiar de sua capacidade ou procurar aproximações simbólicas com a branquitude como forma de proteção. A literatura de Cuti expõe esse nível íntimo da violência racial sem individualizá-lo.

Em sua obra, o pronome pessoal frequentemente se converte em palco de conflito. O “eu” não é apenas aquele que fala; é também aquele sobre quem recaem vozes sociais contraditórias. Há momentos em que o sujeito se vê com os olhos que o discriminam, e outros em que se dirige a um “irmão” para quebrar o isolamento produzido pelo racismo. Em outros poemas, o corpo aparece como arquivo de uma memória que excede o indivíduo. A

subjetividade é, assim, relacional: forma-se no embate entre imposição e recusa, medo e solidariedade, apagamento e memória.

Nilma Lino Gomes (2017a) demonstra, ao discutir corpo e cabelo, que a identidade negra é produzida em processos históricos tensos, nos quais marcas corporais podem ser simultaneamente alvos de negação e suportes de resignificação. Essa compreensão ajuda a evitar uma leitura puramente psicológica dos poemas de Cuti. Quando o sujeito lírico rejeita a si ou quando o cabelo é afirmado como lugar de memória, não estamos diante de escolhas privadas isoladas; estamos diante de uma política do corpo. A estética é atravessada pela história racial brasileira.

A partir dessas premissas, os três poemas selecionados podem ser lidos como diferentes cenas de subjetivação. “Quebranto” dramatiza a incorporação das instituições discriminatórias no interior do eu. “Torpedo” constrói a identidade negra como prisioneira e transforma a voz poética em mensagem de solidariedade e convocação. “Crespa Cantiga” desloca o foco para a materialidade do cabelo e inscreve nele vivência, maternidade, axé e continuidade da luta. Juntos, os textos mostram que escrever-se negro significa enfrentar a violência que pretende definir o sujeito e, simultaneamente, produzir outras imagens para habitar.

3.1. “QUEBRANTO”: O EU SITIADO

“Quebranto”, de Negroesia, é um dos textos mais incisivos de Cuti para pensar a interiorização do racismo. O poema se estrutura pela repetição de “às vezes”, expressão que recusa transformar o estado descrito em essência permanente, mas evidencia sua recorrência. O eu poético apresenta sucessivas metamorfoses: torna-se policial, porteiro, delito, corpo de jurados, punição, amor que se recusa, violência e dedo acusador. Em vez de localizar os agentes da opressão apenas fora do sujeito, o poema mostra o modo como eles podem ser reproduzidos internamente. O racismo, nesse sentido, torna-se tecnologia de autovigilância.

A abertura condensa o mecanismo:

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo
e me dou porrada

(CUTI, 2007, p. 53)

A força do fragmento nasce de uma inversão sintática e semântica. Verbos normalmente distribuídos entre dois sujeitos — suspeitar, pedir documentos, prender, agredir — são reunidos em uma única pessoa gramatical. A violência institucional transforma-se em ação reflexiva. O eu simultaneamente ocupa o lugar daquele que é racialmente suspeito e o lugar da autoridade que produz a suspeição. A ausência de um agente externo não absolve a estrutura; pelo contrário, evidencia seu grau de penetração. A instituição já não precisa estar fisicamente presente para produzir disciplina: ela foi convertida em voz interior.

O poema prossegue mobilizando outras figuras sociais. O porteiro, por exemplo, remete à seleção dos corpos autorizados a ocupar determinados espaços e às hierarquias entre entrada principal e “porta de serviço”. Quando o eu assume esse papel contra si mesmo, Cuti transforma uma cena cotidiana de discriminação em metáfora da subjetividade racializada: o sujeito impede a própria entrada em si. A imagem sugere uma identidade cuja relação consigo foi mediada por classificações sociais que atribuem lugares distintos aos corpos. O problema não é apenas não poder entrar em um edifício; é aprender a imaginar que determinados espaços de dignidade, beleza ou pertencimento não lhe pertencem.

Essa autoexclusão não é apresentada como falha moral do indivíduo. O poema acumula referências históricas e políticas — abolição, império, república, constituição — para inscrever o drama íntimo no interior da história brasileira. O sujeito lírico se torna, por instantes, acontecimentos e instituições nacionais, como se o corpo individual carregasse as promessas e frustrações de um país que aboliu juridicamente a escravidão sem desmontar as estruturas de inferiorização racial. A subjetividade passa a condensar a contradição entre cidadania formal e desigualdade vivida.

Outro procedimento decisivo é o uso reiterado da primeira pessoa como agente e paciente da mesma ação. A língua é forçada a representar um sujeito fraturado. Em vez de explicar conceitualmente o racismo internalizado, Cuti o encena na gramática: “me” e “eu” entram em circuito, e o indivíduo aparece simultaneamente como alvo e executor. A solução formal impede que o poema seja lido como simples denúncia sociológica. O conteúdo racial não está apenas no tema; encontra-se na própria organização da voz.

Fanon (2008) ajuda a compreender essa cisão ao mostrar que o olhar racista introduz no sujeito negro uma consciência corporal mediada por significados sociais previamente construídos. “Quebranto” torna literariamente perceptível esse processo. O policial interior, o porteiro interior e o tribunal interior são figuras do olhar do outro que passou a funcionar

dentro do eu. A violência mais profunda está justamente na capacidade de fazer o sujeito colaborar com sua própria desvalorização.

No entanto, a repetição de “às vezes” também preserva uma brecha. O poema não diz “sou”, de forma absoluta, mas “às vezes sou”. Essa temporalidade impede a identificação total do sujeito com as figuras que o oprimem. Há consciência do mecanismo, e essa consciência já é uma forma de distanciamento. Ao escrever aquilo que o divide, o eu transforma a autovigilância em objeto de linguagem. O que antes operava de modo silencioso pode ser visto, nomeado e criticado. Escrever-se negro, aqui, não é apresentar uma identidade pacificada; é reconhecer a guerra instaurada dentro da subjetividade e retirar dela o caráter de destino individual.

3.2. “TORPEDO”: IDENTIDADE, CÁRCERE E SOLIDARIEDADE

Se “Quebranto” constrói o eu como espaço invadido por instituições racistas, “Torpedo” projeta a identidade negra para fora do sujeito e a transforma em personagem encarcerada. O poema organiza-se como mensagem enviada por um “irmão” a outro. Desde o início, a metáfora prisional desloca o debate da identidade para o campo da privação de liberdade:

irmão, quantos minutos por dia
a tua identidade negra toma sol
nesta prisão de segurança máxima?

(CUTI, 2004, p. 28)

A pergunta produz estranhamento porque separa, provisoriamente, o destinatário de sua identidade negra. Ela existe, mas está confinada. O sujeito não a perdeu; mantém-na sob vigilância, permitindo-lhe apenas momentos restritos de exposição. A imagem é particularmente produtiva para pensar sociedades em que a assimilação à norma branca se apresenta como condição de aceitação. A identidade racial pode ser tolerada desde que não ocupe plenamente os espaços públicos, não altere códigos de comportamento, não confronte padrões estéticos e não transforme pertencimento em reivindicação política.

A escolha do vocabulário carcerário — prisão, solitária, grades, pena, corredor — associa o apagamento identitário a uma punição. A negritude aparece como algo que foi condenado. O poema sugere que o cárcere não se limita à proibição externa: o próprio destinatário administra a cela. Há, portanto, continuidade com “Quebranto”, mas com uma diferença fundamental. Em “Torpedo”, outra voz atravessa o isolamento. O chamamento

“irmão” estabelece uma comunidade de interlocução e impede que o drama da identidade se feche no indivíduo.

Essa fraternidade é um componente importante da subjetividade construída na literatura de Cuti. O eu negro não se constitui apenas por introspecção; constitui-se na relação com outros sujeitos negros, com uma memória coletiva e com formas históricas de resistência. A assinatura simbólica atribuída a Zumbi dos Palmares, no desfecho do poema, amplia temporalmente a conversa: a mensagem não vem apenas de um contemporâneo, mas de uma memória política que atravessa gerações. A identidade negra encarcerada recebe, assim, não um conselho abstrato de autoestima, mas um chamado vindo de uma tradição de luta.

O título “Torpedo” reforça a ambivalência do texto. No uso cotidiano, a palavra pode designar uma mensagem breve enviada a alguém; em seu sentido bélico, designa uma arma. A linguagem é simultaneamente comunicação e intervenção. O poema envia palavras para dentro da “prisão” da identidade e procura romper seu isolamento. Isso ajuda a compreender a centralidade da literatura para Cuti: a escrita não age magicamente sobre a estrutura racial, mas produz linguagem capaz de atingir as zonas de silêncio em que a dominação se naturaliza.

Moema Parente Augel, ao analisar “Torpedo”, observa que o texto estabelece um pacto de solidariedade e procura despertar a consciência do interlocutor. Essa leitura é relevante porque afasta a interpretação moralista. O destinatário não é censurado por manter sua identidade encarcerada. A voz poética reconhece o peso da estrutura e aproxima-se com cuidado, recorrendo inclusive à fórmula “sem querer te forçar”. O processo de afirmação identitária não aparece como ordem imposta de fora, mas como possibilidade que precisa ser aberta pelo próprio sujeito.

A metáfora da “overdose de brancura”, presente em outro momento do poema, explicita o risco de uma subjetividade organizada pela negação racial. A branquitude deixa de ser apenas posição social externa e torna-se substância excessiva, capaz de adoecer a identidade. O gesto poético não propõe substituir um essencialismo por outro, mas denunciar a assimetria de um sistema que transforma a aproximação da norma branca em requisito de segurança social. A doença não está na mistura ou no trânsito cultural; está na obrigação de apagar-se para ser aceito.

“Torpedo” constrói, assim, um movimento de saída do isolamento. A identidade negra é inicialmente figurada como prisioneira, mas a própria existência da mensagem demonstra que a prisão não é total. Há comunicação, memória e vínculo. Escrever-se negro significa,

nesse poema, abrir uma passagem entre a experiência individual e uma coletividade que oferece linguagem para compreender aquilo que o sujeito talvez vivenciasse como inadequação privada. A literatura transforma a solidão racial em interlocução.

3.3. “CRESPA CANTIGA”: CORPO, MEMÓRIA E REINSCRIÇÃO DE SI

Em “Crespa Cantiga”, publicado em Kizomba de vento e nuvem, o corpo deixa de aparecer prioritariamente como espaço de vigilância e passa a funcionar como arquivo. O cabelo crespo é o centro imagético do poema, mas sua significação ultrapassa a aparência. Cuti associa textura, memória, vento, segredo, afeto materno e axé, produzindo uma cadeia semântica que retira o cabelo do regime colonial da desvalorização e o reinscreve como forma de conhecimento e pertencimento.

O início do poema estabelece a chave dessa transformação:

meus cabelos condensam vivências que nenhuma
chapinha alisa
[...]
não há chapéu que abafe
o axé plantado
por cafunés

(CUTI, 2013, p. 32)

A oposição entre “vivências” e “chapinha” é decisiva. A chapinha pode alterar temporariamente a forma visível do cabelo, mas não alcança aquilo que ele “condensa”. O verbo atribui densidade histórica ao corpo: o cabelo guarda experiência. A imagem recusa a ideia de que a manipulação estética seja gesto puramente individual, sem história. Em sociedades marcadas pelo racismo, padrões de beleza também são pedagogias sociais; ensinam quais corpos devem ser corrigidos para aproximar-se do ideal valorizado.

Nilma Lino Gomes (2017a) demonstra que corpo e cabelo são linguagens sociais e podem expressar tanto processos de opressão quanto movimentos de ressignificação identitária. Essa perspectiva ajuda a perceber que “Crespa Cantiga” não estabelece uma proibição moral sobre práticas estéticas. O foco do poema é outro: nenhuma transformação da superfície consegue apagar a memória inscrita na experiência negra. Ao afirmar que as vivências não são alisadas, Cuti produz uma metáfora da resistência da subjetividade diante das pressões de assimilação.

O “axé plantado por cafunés” introduz ainda a dimensão do afeto. A identidade não é constituída somente pela confrontação com o racismo, mas também por gestos de cuidado, vínculos familiares e transmissão cultural. O cafuné, gesto íntimo realizado sobre o cabelo, inscreve no corpo uma memória positiva. Essa escolha é relevante porque amplia a representação da experiência negra para além da dor. A literatura antirracista não precisa organizar-se exclusivamente em torno da violência sofrida; pode recuperar prazer, ternura, beleza, humor, desejo, espiritualidade e continuidade.

A presença da mãe intensifica essa dimensão geracional. Ela é apresentada como “sabedora de histórias antigas”, expressão que desloca o conhecimento para fora dos circuitos institucionalizados e reconhece a transmissão oral e familiar como fonte de saber. A memória materna conecta o sujeito lírico a uma temporalidade anterior ao presente, enquanto a referência ao útero projeta a transmissão para o começo da vida. O corpo da mulher torna-se espaço de passagem da memória e da luta. Assim, a subjetividade do eu poético não é autossuficiente: ela é produzida por relações, histórias e afetos que a antecedem.

A palavra “crespa” no título também merece atenção. O adjetivo, frequentemente submetido a hierarquias estéticas, é aproximado de “cantiga”, termo associado a musicalidade, memória e repetição. O resultado é uma espécie de poética da textura: o crespo não aparece como problema a ser corrigido, mas como forma capaz de cantar. A linguagem acompanha essa operação por meio de verbos e imagens que transformam o cabelo em agente — ele condensa, sabe segurar, guarda. O corpo deixa de ser superfície passivamente observada e passa a produzir sentido.

Esse deslocamento sintetiza um dos movimentos mais importantes da literatura de Cuti. Se a tradição racista construiu o corpo negro como objeto de descrição, “Crespa Cantiga” restitui ao sujeito a possibilidade de significar o próprio corpo. O que antes podia ser usado como índice de inferiorização converte-se em arquivo de vivências e signo de continuidade. Escrever-se negro, nesse caso, significa devolver linguagem ao corpo, permitindo que ele deixe de ser apenas aquilo que o olhar do outro classifica e se torne lugar a partir do qual o sujeito fala.

A comparação com “Quebranto” evidencia a amplitude desse percurso. No primeiro poema, o olhar racializante havia sido interiorizado a ponto de o eu tornar-se seu próprio policial. Em “Crespa Cantiga”, a interioridade não é mais organizada exclusivamente por esse olhar; ela pode apoiar-se em outra memória, formada por cafunés, histórias antigas, axé e

luta. Não há ingenuidade: o poema sabe que existem dispositivos de apagamento. Mas sua resposta não é apenas negar a violência; é construir uma gramática afetiva capaz de sustentar outra relação consigo.

4. LITERATURA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE LEITORES

A leitura conjunta dos poemas permite compreender por que a obra de Cuti apresenta grande potência para a educação das relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indicou explicitamente a Literatura entre as áreas responsáveis por esse trabalho. A exigência legal, entretanto, não deve produzir uma abordagem em que textos de autoria negra sejam reduzidos a documentos sociológicos ou utilizados apenas em datas comemorativas. A contribuição específica da literatura está justamente em fazer o leitor experimentar conflitos de linguagem, pontos de vista, imagens e formas de subjetividade que não se esgotam na informação histórica.

No caso de Cuti, ensinar literatura em perspectiva antirracista implica observar como o texto constrói o racismo, e não apenas reconhecer que ele o denuncia. Em “Quebranto”, uma leitura literária pode explorar o efeito da repetição, a reflexividade dos verbos e a fusão entre sujeito e instituição. Em “Torpedo”, pode-se analisar o vocabulário prisional, o emprego do vocativo “irmão”, a metáfora da mensagem e o diálogo entre identidade individual e memória coletiva. Em “Crespa Cantiga”, o trabalho pode se concentrar nas metáforas do cabelo, na personificação, na memória materna e na transformação de um traço corporal historicamente estigmatizado em fonte de linguagem e pertencimento.

Esse procedimento é importante porque uma educação antirracista não se resume à transmissão de conteúdos “sobre o negro”. Ela envolve a revisão dos próprios modos de leitura. Quando o currículo apresenta autores negros apenas como testemunhas do racismo, corre o risco de manter a literatura canônica branca como espaço universal da estética e reservar à autoria negra o lugar particular do problema social. A obra de Cuti exige outra postura: reconhecer que a reflexão sobre raça está incorporada a escolhas formais, invenções linguísticas, construção de voz e elaboração metafórica. A dimensão política não diminui a literariedade; é trabalhada por meio dela.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas em 2004, apontam para a necessidade de valorização da história e da cultura afro-

brasileira e de enfrentamento das desigualdades raciais no processo educativo. Nessa perspectiva, a seleção do repertório literário é também uma decisão curricular. Incluir Cuti significa ampliar o conjunto de sujeitos reconhecidos como produtores de pensamento estético e crítico, mas significa sobretudo permitir que estudantes tenham contato com uma literatura na qual o sujeito negro fala de dentro das contradições da experiência racial brasileira.

Gomes (2017b), ao compreender o Movimento Negro como educador e produtor de saberes emancipatórios, oferece uma chave útil para pensar essa presença no currículo. Parte importante do conhecimento sobre raça no Brasil foi produzida em movimentos, associações, coletivos, jornais, grupos culturais e projetos editoriais negros. Cadernos Negros é exemplo emblemático dessa produção cultural que também educa: cria circulação, forma leitores, oferece repertório, preserva memórias e interfere nos critérios de legitimidade literária. Estudar Cuti em sala de aula pode, portanto, incluir não apenas os poemas isolados, mas a história das redes intelectuais e editoriais que possibilitaram sua circulação.

A formação antirracista de leitores também depende de criar condições para que a identificação não seja confundida com universalização. Leitores negros podem encontrar em Cuti experiências, conflitos e formas de pertencimento historicamente rarefeitos no currículo; leitores não negros podem ser deslocados da posição de tomar sua própria experiência racial como neutra. Em ambos os casos, a literatura amplia a capacidade de perceber como o racismo atravessa relações aparentemente banais — uma portaria, um documento pedido, um padrão de cabelo, um modo de olhar o próprio corpo — e como essas cenas participam da construção de subjetividades.

A obra de Cuti também ajuda a romper com uma pedagogia exclusivamente traumática da experiência negra. “Quebranto” e “Torpedo” encenam violência e confinamento, mas “Crespa Cantiga” acrescenta cuidado, axé e memória. A formação antirracista precisa trabalhar essa multiplicidade. Se o repertório escolar apresenta pessoas negras apenas em situações de escravização, pobreza e sofrimento, mesmo com intenção crítica, pode reproduzir uma associação restritiva entre negritude e dor. A literatura de Cuti oferece a possibilidade de discutir a violência sem apagar desejo, beleza, humor, criatividade e agência.

Dessa forma, a leitura de Cuti no espaço escolar não deve ser pensada como cumprimento burocrático da Lei nº 10.639/2003. Ela pode contribuir para uma transformação

mais profunda do currículo literário: deslocar o cânone de sua aparência de neutralidade, reconhecer tradições negro-brasileiras de produção estética e oferecer instrumentos para que os estudantes percebam a própria subjetividade como atravessada por discursos sociais. A educação antirracista, nessa perspectiva, não é um apêndice da formação literária; é uma maneira de ampliar a qualidade e a criticidade da leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a literatura de Cuti constrói a subjetividade negra como processo histórico, relacional e conflitivo. O sujeito não aparece encerrado em uma interioridade autônoma; sua relação consigo é atravessada por instituições, discursos, memórias e padrões raciais. Em “Quebranto”, essa condição se expressa pela incorporação da vigilância: o eu torna-se policial, porteiro, tribunal e punição de si mesmo. A forma reflexiva da linguagem evidencia que o racismo pode operar mesmo quando o agente discriminador não está fisicamente presente, porque suas classificações já foram transformadas em mecanismos de autopercepção.

Em “Torpedo”, a identidade negra é figurada como prisioneira, mas o poema introduz a possibilidade de ruptura por meio da interlocução e da memória coletiva. O vocativo “irmão” recusa a solidão e oferece ao sujeito uma comunidade de sentido. Já “Crespa Cantiga” desloca o corpo do campo da correção para o da memória: o cabelo crespo condensa vivências, guarda axé e recebe, pelo cafuné e pela presença materna, uma inscrição afetiva que desafia a pedagogia social do embranquecimento.

Nesse percurso, “escrever-se negro” designa a possibilidade de transformar em linguagem a disputa pelo direito de definir-se. Não significa alcançar uma identidade pura ou definitiva, mas reconhecer os discursos que tentam organizar a percepção de si, confrontá-los e construir outras formas de pertencimento. A poética de Cuti demonstra que a afirmação racial pode ser simultaneamente crítica, estética e afetiva. Sua escrita expõe feridas sem reduzir o sujeito à ferida.

Para a educação antirracista, essa literatura oferece uma contribuição decisiva. Ao trabalhar Cuti, a escola pode ultrapassar abordagens informativas da questão racial e explorar como o racismo se inscreve na linguagem, nos corpos, nos espaços e nas formas de subjetivação. Em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a presença de autores negros no ensino de Literatura

deve significar não apenas ampliação de repertório, mas revisão dos critérios pelos quais se decide quem pode ser reconhecido como sujeito de imaginação, reflexão e criação estética.

Cuti escreve contra o confinamento da identidade e contra a redução do negro a objeto. Ao fazer da poesia um espaço em que o sujeito se observa, denuncia as vozes que o sitiavam e reencontra memória e comunidade, sua obra transforma a escrita em prática de existência. Ler essa produção é entrar em contato com uma literatura que não pede autorização para ser centro de sua própria experiência.

REFERÊNCIAS

- AUGEL, Moema Parente. Os herdeiros de Zumbi: representação de identidades negras na literatura afro-brasileira contemporânea. Literafro – Portal da Literatura Afro-Brasileira, Belo Horizonte, [s. d.]. Disponível em: <https://www.letas.ufmg.br/literafro/>. Acesso em: 6 set. 2026.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.
- CAVALCANTE, Francys Carla Arraiz Lindoso. Literatura afro-brasileira: um processo de afirmação identitária e de resistência negra na poesia de Cuti. Opiniões, São Paulo, n. 10, p. 86-102, 2017. DOI: 10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2017.122432.
- CUTI. Negroesia. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- CUTI. Torpedo. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org.). Cadernos Negros 27: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2004. p. 28-30.
- CUTI. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.
- CUTI. Kizomba de vento e nuvem. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 31, p. 11-23, jan./jun. 2008.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017b.

CAPÍTULO III

RESISTÊNCIA FEMININA NAS NARRATIVAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS: DIÁRIO DE BITITA E QUARTO DE DESPEJO

FEMALE RESISTANCE IN THE NARRATIVES OF CAROLINA MARIA DE JESUS: *DIÁRIO DE BITITA* AND *QUARTO DE DESPEJO*

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-3

Francisca Nilma da Silva Sousa ¹

Felipe Rosário Rodrigues da Silva ²

Ronaldo Rodrigues da Silva Barreto ³

¹ Possui Mestrado profissional pelo Programa PROFLETRAS (2024). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1999). Especialista nas áreas de Gestão da Educação Pública (UFJF), Docência do Ensino Superior (FIJ) e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA). Professora Temporária da Rede Estadual de Ensino e Diretora Escolar entre janeiro de 2005 até junho de 2013 (E.E.M. José Francisco de Moura). Estatutária na Prefeitura Municipal de Palhano/ CE.

² Graduando em Direito pela Universidade Potiguar - UNP (2022). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público. <http://lattes.cnpq.br/1683964849534079>

³ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras/ PPGL (2025). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN. Campus Avançado de Pau do Ferros/ RN. Mestre em Ciências da Linguagem PPCL/ UERN em 2024. Bolsista de apoio à pesquisa CAPES. E-mail: ronaldorodrigues97@gmail.com/ ORCID: 0000-0002-4138-4595.

RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem crítica e decolonial das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) e *Diário de Bitita* (1986), de Carolina Maria de Jesus, abordando a escrita da autora como espaço de resistência epistêmica frente às estruturas de colonialidade que atravessam a formação social brasileira. Parte-se do pressuposto de que a literatura verdade produzida por Carolina não apenas testemunha a fome, a violência e a exclusão vividas na favela do Canindé e na infância mineira, mas também instaura uma crítica situada ao racismo estrutural, ao sexismo e à exploração de classe. Articulando-se principalmente ao conceito de *escrevivência* pela professora Conceição Evaristo (1996) em relação à escrita feita pelas mulheres negras. Abordando as contribuições de Sueli Carneiro (2003), bell hooks (2019) e Djamila Ribeiro (2017). Além dos aportes teóricos pós-coloniais de Frantz Fanon (1968) e Gayatri Spivak (1994). Como resultado, defende-se que Carolina Maria de Jesus produz, a partir de uma posição subalternizada, uma contra-narrativa que desestabiliza o cânone literário brasileiro e evidencia os mecanismos de apagamento e cooptação que a crítica e o mercado editorial impuseram à sua obra.

Palavras-chave: Carolina. Decolonialidade. *Escrevivência*. Literatura verdade. Colonialismo.

ABSTRACT

This article proposes a critical and decolonial approach of *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) and *Diário de Bitita* (1986) by Carolina Maria de Jesus, taking the writing of author as a space of epistemic resistance against the structures of coloniality that cross Brazilian social formation. It is assumed that the truth-literature produced by Carolina not only testifies to the hunger, violence and exclusion experienced in the Canindé favela and in her childhood in Minas Gerais, but also establishes a situated critique of structural racism, sexism and class exploitation. It is aligning mainly with *Escrevivência* concept from Conceição Evaristo (1996) regarding the writing of black women. This study approaches the contributions of Sueli Carneiro (2003), bell hooks (2019) and Djamila Ribeiro (2017). Beyond the post-colonial theoretical contributions of Frantz Fanon (1968) and Gayatri Spivak (1994). As a result, it is argued that Carolina Maria de Jesus produces, from a subalternized position, a counter-narrative that destabilizes the Brazilian literary canon and reveals the mechanisms of erasure and co-optation imposed on her work by criticism and the publishing market.

Keywords: Carolina. Decoloniality. *Escrevivência*. Truth literature. Colonialism.

1. INTRODUÇÃO

A escritora, poetisa, compositora e cantora brasileira Carolina Maria de Jesus (1914-1977) nasceu na cidade mineira de Sacramento. Era uma menina negra de origem pobre em uma cidade do interior no início do século XX. Em um país que havia promulgado há poucos anos e com muitas lutas a sua abolição geral da Escravidão. A jovem Carolina teria que crescer e aprender a enfrentar os desdobramentos que esse regime econômico e estruturante no qual perdurou por mais de três séculos havia deixado graves consequências na sociedade brasileira até hoje.

Por se encontrar em uma família humilde e de maioria não alfabetizada, a mãe de Carolina pode com muito sacrifício custear por dois anos sua matrícula em uma escola primária. Mesmo que a instituição básica fosse considerada um ambiente formador, a futura autora teria que enfrentar o preconceito racial e social que se perpetuava naquele lugar de conhecimento, espaço destinado ideologicamente para os cidadãos brancos.

Com o tempo, a nossa autora começa a entender a importância de saber ler, escrever e como esse ato seria peculiar em várias etapas de sua trajetória. Mesmo sendo obrigada a abandonar os estudos à revelia para trabalhar, ela pensava com carinho em seus livros adquiridos tornando-se a leitura um recorrente hábito em sua vida. Apesar de, algumas vezes, a prática da leitura na presença de familiares e vizinhos causaria um estranhamento por parte destes, como se aquele exercício cultural não pudesse pertencer a uma mulher negra.

Em tenra idade, Carolina passa a ser considerada pela própria mãe como prodígio e pelos outros membros da família e vizinhos era vista como louca por sua curiosidade aguçada e pelas reflexões que ela fazia sobre a realidade a sua volta. Criticada por se revoltar contra aquele espaço naturalmente reservado para seu destino: o da invisibilidade social como mulher negra e pobre, sofrendo rejeição por sua aparência, restando-lhe à subalternidade diante dos outros, principalmente as pessoas brancas.

Quarto de despejo: diário de uma favelada foi publicado em 1960 com a mediação do jornalista Audálio Dantas tornou-se *best-seller* quase imediato, traduzido para mais de uma dezena de idiomas. O sucesso editorial, contudo, não garantiu a Carolina permanência no campo literário: a efemeridade do reconhecimento foi corroída por críticas da elite intelectual, que questionava sua autoria ou reduzia o valor do texto aos desvios ortográficos em relação

à norma culta, num gesto que reitera a hierarquia colonial entre oralidade popular e escrita legítima.

De uma literatura verdade contundente, de frases impactantes e mensagens diretas, Carolina abre o diálogo sobre fome, morte, dor e violência sem os filtros da estilização literária convencional: "O desgosto que tenho é residir em favela" (Jesus, 1960, p. 13), sintetiza a autora, em registro que recusa tanto o pitoresco quanto a vitimização passiva. Sua insubordinação ultrapassou o texto escrito: a partir da notoriedade conquistada, Carolina passou a proferir opiniões públicas em entrevistas e discursos, o que gerou reações adversas inclusive entre vizinhos que rejeitavam se reconhecer nas cenas narradas no diário, produzindo um ambiente de inveja, desprezo e, por vezes, violência direta contra a autora.

Já *Diário de Bitita*, publicação póstuma organizada a partir de cadernos manuscritos, narra a difícil infância e juventude da escritora até sua chegada a São Paulo. Segundo a pesquisadora Maria Clara Machado (2018, p. 12), da Universidade de Brasília, os manuscritos foram entregues ainda em vida pela própria Carolina às jornalistas francesas Maryvonne Lapouge e Clélia Pisa, que os organizaram e publicaram na França, em 1982, sob o título *Journal de Bitita*; a edição brasileira, de 1986, resultou de uma tradução da versão francesa, o que Machado (2018, p. 12) aponta como obstáculo ao acesso direto aos procedimentos composicionais da autora, impondo a urgência de uma revisão filológica dos originais. Esse dado é, em si, revelador de uma dupla mediação colonial: uma escritora negra brasileira que precisou ser primeiro validada e traduzida pela França para, só então, ser publicada em seu próprio país.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que articula fortuna crítica literária e teoria social decolonial. Recorre-se ao conceito de escrevivência, de Conceição Evaristo (1996), às contribuições de Sueli Carneiro (2003), bell hooks (2019) e Djamila Ribeiro (2017) para pensar a escrita de mulheres negras como lugar de fala e de disputa política. No plano da teoria literária pós-colonial, recorre-se às reflexões de Frantz Fanon (1968) e Gayatri Spivak (1994) sobre subalternidade, hibridismo cultural e representação. Argumenta-se, ao final, que Carolina Maria de Jesus representa uma voz que questiona, pelo discurso literário, o contexto de subalternização e subserviência em que estava inserida, deslocando-o de posição de objeto para a de sujeito enunciator da própria história.

2. ÁRDUAS ENCRUZILHADAS DA VIDA DE CAROLINA: ENTRE AS NARRATIVAS REAIS E O APAGAMENTO CULTURAL

O romance *Quarto de despejo: diário de uma favelada* é considerado a obra-prima da escritora brasileira Carolina de Jesus, ultrapassando mais de seis décadas após a sua primeira publicação. A obra e a autora passaram por um grande “boom” literário vendendo milhares de cópias. Carolina obteve reconhecimento e pode como desejava, sair da favela do Canindé para uma casa de alvenaria em um bairro da classe média paulista.

Contudo, esse efêmero reconhecimento foi apagado pelas ácidas críticas da elite editorial do país, alguns não consideravam que Carolina fosse a real autora da obra ou a criticavam impiedosamente pelos erros ortográficos apresentados no livro, por ser distante da linguagem culta padrão.

Nas linhas de léxico simples de cada página do diário encontramos registros marcantes diante de situações complexas a qualquer indivíduo quando tem que lutar contra a fome, morte, dor e violência. Na comunidade do Canindé, logo no início do reconhecimento de Carolina como a escritora vinda da favela, essa fama repentina devido ao diário provocou descontentamento de alguns moradores ao se reconhecerem como personagens daquelas histórias, desencadeando desprezo e até hostilidade contra a autora e vizinha.

Enquanto a obra *Diário de Bitita* narra também como uma literatura biográfica da difícil infância da mesma escritora, trazendo suas memórias de resistência até a sua juventude, sua trajetória, a experiência da escola, as andanças por trabalho e sustento até a autora chegar ainda jovem em São Paulo. Pelos espaços percorridos por Bitita, apelido usado em sua infância enfrentou junto a sua mãe diversas formas de exploração social e profissional. Em um contexto de violência e exclusão das mulheres negras, lutava abertamente por seus direitos e sob uma falsa acusação de bruxaria acabou Carolina e a mãe sendo presas injustamente na cidade de Sacramento - MG em 1933: “Ficamos presas dois dias sem comer. No terceiro dia o sargento nos obrigou a carpir a frente da cadeia...” (1986, p.179)

O livro *Diário de Bitita* foi uma publicação póstuma da obra de Carolina Maria de Jesus, conforme nos informa a pesquisadora Maria Clara Machado em seu artigo (2018) da Universidade de Brasília. Os cadernos com os manuscritos do romance foram entregues em vida por Carolina às jornalistas francesas Maryvonne Lapouge e Clélia Pisa. Segundo Maria Clara, as jornalistas organizaram e publicaram o material na França em 1982, sob o nome *Journal de Bitita*. E que o livro foi lançado em 1986 no Brasil a partir da tradução francesa, “o

que nos impede até o momento de ter acesso aos recursos usados por Carolina de Jesus para compor seu texto original e impõe aos estudiosos e à crítica a urgência de uma revisão desses textos manuscritos. ” (Machado, 2018, p. 12)

Sua peregrinação por trabalho e sobrevivência começou na infância, junto com sua mãe. Trabalhavam e moravam em fazendas do interior mineiro, as duas eram lesadas por seus patrões e contratantes, muitas vezes sendo expulsas das propriedades sem receber seus devidos direitos. Mesma situação elas vivenciavam nas pequenas cidades próximas a Sacramento. Tornavam-se empregadas domésticas realizando muitas tarefas sob a tutela dos patrões sem poder reclamar, desrespeitadas, humilhadas sendo despedidas sem nenhum direito.

3. A COLONIALIDADE BRASILEIRA ATRAVÉS DA LITERATURA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Para entendermos de forma aprofundada a trajetória de resistências dessa mulher negra, sobrevivente de sua realidade de violência e que despertou a curiosidade da sociedade brasileira a partir do seu lançamento como escritora é necessário analisarmos o contexto histórico, social, ideológico e político que a atravessava.

Carolina Maria de Jesus foi uma criança considerada curiosa e que se tornaria questionadora de sua realidade. Na descrição da dura rotina e ou na pausa de seus pensamentos narrados por ela mesma nas duas obras, observamos uma mulher negra, batalhadora, mãe de três filhos sem nenhuma ajuda dos genitores destas, catadora de papéis e outros materiais, que lia jornais, livros e revistas encontrados no lixo e que separava alguns cadernos, destinados ao seu projeto de escritora mesmo diante da realidade de exclusões e preconceitos.

Sobre o anseio que Carolina tinha em escrever no papel suas batalhas e opiniões recorremos à escritora e professora aposentada da UFRJ Conceição Evaristo, quanto a sua obra *Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face* (1996). A docente reflete sobre o fazer literário produzido pelas mulheres afrodescendentes, defendendo sobretudo, que os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam ressignificar para um outro ideal, visto como um lugar que sustenta as lutas dessas mulheres, transformando esse espaço da escrita em direito e resistência.

A professora e crítica literária nos explica que ao passo que a Literatura Brasileira constar um apagamento da identidade da escritora negra, buscaram-se através de suas memórias a sua autorrepresentação. Ainda sobre esse aspecto, a crítica literária e poetisa mineira declara que as mulheres negras escreveriam suas memórias a partir da dupla condição decorrente dessa inferiorização sofrida por elas: ser mulher e ser negra.

Pois, diante do poder representativo falocêntrico branco e de suas idealizações a serem dissipados, sugeriram a ficcionalização de estereótipos destinados ao corpo da mulher negra: ora a mulata sensualizada, objeto sexual de seu senhor. Ora a mucamba, a escrava que cuidaria da família do senhor, dos seus descendentes, obrigando-se a se separar do convívio de seus próprios filhos.

Sobre a construção de uma identidade social e humana para a mulher negra encontramos no artigo *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero* (2009), pela filósofa Sueli Carneiro. A pensadora brasileira nos questiona: “Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? (Carneiro, 2011, p. 01).

A partir das pesquisas da filósofa brasileira em relação à submissão das mulheres, principalmente das mulheres negras a partir da colonização brasileira, analisando os processos de objetificação de seus corpos tanto em relação à exploração trabalhista bem como a hipererotização com intuito sexual. Nesse ínterim, podemos perceber aspectos desse retrospecto social construído por Carneiro ligados à ideia de inferioridade vivenciada por Bitita/ Carolina.

Pois nesse sentido, construir uma prosa que denuncia o racismo, a violência, a violência de gênero, a estrutura de dominação traduz-se muitas vezes num ato de resistência, em práticas decoloniais contra todas essas adversidades, sejam elas econômicas, epistêmicas, políticas e culturais, conforme Silva e Barreto (2023). Carolina, resistiu sobretudo, às diversas opressões do colonialismo interno, à segregação social e racial.

Lutando pela sobrevivência dos três filhos, mais que por si mesma, vinha resistindo e escrevendo nas poucas horas de descanso da lida. Aproveitando o silêncio de seu barraco para transcrever nas folhas de papel que conseguia a vida sofrida em seus diários pessoais. Aqueles registros feitos a lápis em simples cadernos representavam milhões de mulheres brasileiras chefes de suas famílias.

4. DECOLONIDADE E RESISTÊNCIA DE CAROLINA: ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS ESCOLHIDAS

Em um contexto social de preconceito e solidão, aquela mulher negra, trabalhadora, mãe solo e pouco escolarizada mantinha seus sonhos e inicia um projeto de escrita que representaria a fuga daquela realidade tão cruel e desafiante. O ato de escrever, denunciar as mazelas impostas às favelas e tentar mudar de vida, tudo isso quando externado tanto por sua voz quanto no papel passa a ser visto pelos próprios vizinhos como desrespeito ou arrogância. Carolina desabafa: “Tomei o ônibus e quando cheguei no ponto final a jornalista disse que as negrinhas da favela havia me chingado, que eu estava desmoralizando a favela” (p. 148).

Gayatri Spivak, professora indiana e referência nos estudos pós-coloniais, avalia sobre os meios de produção cultural e seu poder a partir dos padrões de submissão. Spivak contesta que, no cenário da pós-colonialidade, tal padrão poderia ser criticamente da culturalismo político, no qual opera a escritura de histórias legíveis, ora do discurso dominante, ora das narrativas alternativas (1994). Encontra-se nesse interstício entre discurso dominante e história alternativa que se localiza a escrita de Carolina: legível o suficiente para ser publicada e consumida pelo mercado, mas alternativa o bastante para desestabilizar as convenções estéticas então vigentes.

Mesmo diante desses entraves, Carolina não desiste de seus objetivos ao refletir na página 50: “Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol” (2014). Pensamento que foi registrado no diário que acaba demonstrando suas habilidades textuais, criatividade e fomento estético para sua criação.

Contudo, o leitor acompanha as poucas oportunidades que aparecem e que poderiam trazer um pouco de melhoria daquela situação insalubre. Ao receber uma visita inesperada, ela se envergonha da situação em que vivia e naturalmente, a visita do senhor Dário, homem que conheceu na eleição também iria se chocar: “Ele olhava tudo com assombro. Mas ele deve aprender que a favela é o quarto de despejo de São Paulo. E que eu sou uma despejada” (p. 126)

Durante a sua juventude, Bitita ou Carolina possuía uma visão imposta pela sociedade de não se reconhecer como uma cidadã propriamente, mas como um objeto a ser usado. Nesse ínterim, tornava-se vulnerável à exploração vinda de figuras racistas, machistas e

sexistas apoiadas pela sociedade estruturada na colonialidade na qual estava inserida através das formas de dominação exercidos pela polícia, patrões, políticos e pela justiça. Algumas dessas experiências opressoras sofridas na adolescência de Carolina e descritas nas suas narrativas, podem ser explicadas na obra *Lugar de fala* da filósofa Djamila Ribeiro. De acordo com a pesquisadora: “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas... (Ribeiro, 2017, p. 69).

Realidade que não será muito diferente a ser vivenciada pela autora na grande metrópole brasileira. Um exemplo ocorre no *Diário de Bitita*, a cena relata a jovem refletindo sobre um engano a respeito do seu salário cometido pela patroa Maria Cândida. O capítulo descreve o momento cruel de humilhação vivenciada por Carolina na fazenda de uma família branca onde trabalhou. Bitita faz ponderações sobre o aviltamento: “Olhei as minhas mãos negras, acariciei o meu nariz chato e o meu cabelo pixaim e decidi ficar como nasci. Eu não pedi nada a dona Maria Cândida, ela é quem usou um ardil para me espoliar” (Jesus, 1986, p.134).

Os casos de violências física, social, moral e psicológica descritos no dia 19 de julho do *Quarto de despejo*, a narradora demonstra sua insatisfação a realidade imposta na favela do Canindé. Principalmente, quando Carolina precisava sair para trabalhar e alguns vizinhos xingavam seus filhos sem nenhum motivo: “(...) a Vera contou-me que a baiana havia lhe chingado. Uma mulher de 32 anos brigar com uma criança de 5 anos! (p. 80). Esse momento difícil lhe causava revolta e preocupação, necessitava, portanto, se mudar com seus filhos da favela diante do medo de sofrer represálias.

As narrativas chamam a atenção do leitor para cada dia descrito nos capítulos dos dois diários. A cada situação de violência, de desespero, preconceito e principalmente de fome se torna angustiante saber se a mãe e mantenedora da família conseguiria se alimentar e a alimentar seus três filhos. Assim como o sentimento de angústia sobre o leitor na expectativa ao Quarto de despejo ou se Bitita e sua mãe conseguiriam um emprego que lhes pudessem trazer melhores condições de sustento, construir uma casa que fosse de alvenaria e não mais de barro e palha.

Ainda que pertencesse a uma família de maioria não alfabetizada, Carolina frequentou um colégio por alguns anos, por insistência da mãe, tendo de enfrentar o preconceito racial e social presente num espaço historicamente pensado para a população branca. Aprendeu,

ainda assim, a dimensão estratégica da leitura e da escrita, o que lhe custou estranhamento e reprovação por parte de familiares e vizinhos, para quem uma mulher negra lendo era anomalia a ser corrigida.

Essa reação hostil ilustra, em microescala, revela o que Frantz Fanon (1979) descreveu como a introjeção, pelo próprio colonizado, dos valores que o colonizador lhe impôs: o saber letrado seguia codificado como propriedade branca, e a transgressão dessa fronteira epistêmica era lida como loucura ou atrevimento. Na favela ou na fazenda, Carolina seguia sua trajetória semelhante à classe negra trabalhadora no Brasil no começo do século XX: invisível pelo poder público e pela sociedade elitista, sendo vitimizada por diversas violências e sobrevivendo pouquíssimas oportunidades e recursos financeiros.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebemos o relevante cunho subversivo nas obras analisadas em nosso estudo Quarto de despejo e Diário de Bitita diante dos diversos desafios encarados pela escritora mineira Carolina Maria de Jesus quanto à sua subsistência e a de seus filhos, além dos problemas sociais enfrentado por toda sua família como o racismo, machismo e aporofobia.

A autora encontrava na contação escrita da narrativa de sua realidade um “fazer literário” em meio às dificuldades diversas, contudo, aprofundava a sua identificação como escritora, desenvolvendo a sua estética e de maneira sólida. Gostava de ler e de escrever, de criticar e apontar caminhos para os problemas sociais os quais enfrentava, assim como muitos brasileiros negros, pobres, excluídos e marginalizados. Pessoas invisibilizadas politicamente, com voz e escrita amordaçadas pelos grandes donos do capital, dos meios e das mídias comunicativas.

Em ambas as obras abordadas a literatura confessional produzida por Carolina revela nas narrativas elementos estruturais complexos nos aspectos sociais, políticos e ideológicos da vida da escritora e da história do Brasil no início do século passado. Por diversos locais por onde Carolina/ Bitita passou ela foi vítima de diversos preconceitos, principalmente o racismo por sua cor de pele, aporofobia por sua condição social e sobretudo, os dois romances denunciam veementemente as condições de trabalho tão cruéis para os negros em nosso país.

As duas obras apresentam as trajetórias e as memórias dessa autora negra de forma realista e crítica de duas realidades vividas por Carolina, tanto na infância quanto na fase adulta. Embora, em muito de seus capítulos trazem o lirismo poético e sua esperança no

futuro incerto. Sobretudo, a literatura verdade de Carolina revela um projeto de escritora a longo prazo atrelado à sobrevivência e ao ofício de mãe, no qual, perante as gigantescas dificuldades e perseverante em seus objetivos, culminou na primeira publicação aos cinquenta anos da autora.

Ressaltamos também o apagamento cultural que a autora sofreu no Brasil após da significativa recepção da obra narrativa de estreia. Depois do “boom” literário algumas obras postumamente foram publicadas fora do país, ocorrendo junto a esse fato graves impasses na obtenção dos direitos autorais por estas obras. As últimas pesquisas da fortuna crítica de Carolina revelam que após seu rápido crescimento no mercado veio uma trajetória de desinteresse pelas editoras, de apagamento social e cruel esquecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo financiamento da pesquisa mediante a concessão de bolsa de doutorado para o terceiro autor do artigo.

REFERÊNCIAS

- SILVA, Aylana Paula dos Santos. BARRETO, Ronaldo Rodrigues da Silva. Quarto de despejo: a decolonialidade e a atemporalidade literária em Carolina Maria de Jesus. In: *Multiplicidades corpóreas 2: atravessamentos político-culturais em literaturas de língua portuguesa* / Org.: SANTOS, Concísia Lopes dos Santos, NASCIMENTO, Lucas Paulino do. Mossoró/ RN: Editora PODES, 2023. v. 2. p. 148-160.
- CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero* (2003). Portal Geledés, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acessado em 03 de nov. 2023.
- EVARISTO, Conceição. *Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face*. Texto apresentado na mesa de escritoras convidadas do Seminário Nacional X Mulher e Literatura - I Seminário Internacional Mulher e Literatura/ UFPB, 2003.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1ª ed. 1968. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Círculo do Livro. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MACHADO, Maria Clara. Identidade narrativa e decolonialismo em Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus. *Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política* Volume 10, número 1, janeiro a junho de 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Quem reivindica alteridade? Tradução de Patrícia Silveira de Farias. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica à cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CAPÍTULO IV

DISCRIMINAÇÃO RACIAL DOS POVOS INDÍGENAS: O RAP COMO LÓCUS DE (D)ENÚNCIA

RACIAL DISCRIMINATION AGAINST INDIGENOUS PEOPLES: RAP AS A LOCUS OF DENUNCIATION

DOI: 10.51859/ampla.egr6392-4

Joelma de Jesus Chaves ¹

Icléia Caires Moreira ²

¹ Graduanda do curso de Letras, Bolsista PIBIC-Cnpq. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas – UFMS/CPTL.

² Professora Adjunta dos Cursos de Letras, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas – UFMS/CPTL.

RESUMO

Este texto tem como objetivo geral de problematizar as representações dos povos indígenas nas canções da *rapper* indígena Katú Mirim, a partir de uma letra de *rap*, que oferece uma versão não hegemônica da história dos povos originários. Para tanto, partimos, teórico e metodologicamente, da Análise do Discurso de linha Francesa, da perspectiva Discurso-desconstrutiva e as Epistemologias Decoloniais para compreender o *rap* como contra-discurso ao poder de exclusão a que os indígenas são submetidos. Da canção intitulada “Aguyjevete”, segmentamos um recorte para análise. Por meio deste gesto interpretativo, o obtivemos como resultado efeitos de sentido de exclusão e apagamento cultural, decorrentes da colonização e seu desdobramento na contemporaneidade.

Palavras-chave: Discurso. Representação. *Rap* indígena. Exclusão

ABSTRACT

This text aims to critically examine representations of Indigenous peoples in the songs of Indigenous rapper Katú Mirim, focusing on a specific rap lyric that presents a non-hegemonic version of Indigenous history. To this end, we adopt a theoretical and methodological approach grounded in French Discourse Analysis, along with the Discourse-Deconstructive perspective, and decolonial epistemologies to understand rap as a counter-discourse to the exclusionary power structures to which Indigenous peoples are subjected. We selected a specific excerpt from the song “Aguyjevete” for analysis. Through this interpretive process, we identified meanings associated with exclusion and cultural erasure, which are consequences of colonization and its ongoing manifestations in contemporary society.

Keywords: Discourse. Representation. Indigenous rap. Exclusion.

1. INTRODUÇÃO

Desde o processo de colonial, da imposição de uma lógica eurocêntrica, da deslegitimação dos saberes (Foucault, 1997, 2014) e modos de vida, os povos indígenas foram, sistematicamente, alocados à margem do projeto de nação. Conforme Moreira (2020), as representações destes sujeitos nascem, simbolicamente, do agenciamento entre o linguístico, o histórico e o social, sob a lógica da exclusão e do racismo estrutural. Segundo a autora, aos moldes foucautianos, os povos indígenas são produzidos e (re)produzidos, em sua representação, a partir de estratégias microcapilares de poder e de saber, cuja repercussão induz o lugar social que estes devem, ou não, ocupar. A partir disso, muitos discursos foram gestados e postos em circulação gerando efeitos de sentido (Orlandi, 2013) de exclusão dos povos encontrados no Brasil. Essa herança gera diferentes formas de preconceito na contemporaneidade.

Assim, artistas indígenas têm, não sem luta e persistência, encontrado na música um espaço para a ressignificação de identidades e a desconstrução de significados para si e para seu povo, de forma que, por meio de suas composições, nos mais variados estilos musicais, têm se valido deste lócus de enunciação para discutir, (d)enunciar e informar a sociedade sobre o racismo e a exclusão vivida a 526 anos. No caso desta pesquisa, a artista eleita trabalha com o *Rap*. Neves (2021) salienta que o *rap*, definido como um gênero musical caracterizado pela declamação ritmada de suas letras sobre batidas marcantes, assume um papel fundamental enquanto forma de resistência e (d)enúncia social. Por isso, trata-se de instrumento por meio do qual aqueles, cujos discursos foram historicamente marginalizados pela sociedade hegemônica, reivindicam visibilidade.

Em face do exposto, este texto, parte de uma pesquisa de iniciação científica, tem por objetivo geral problematizar a representação dos povos indígenas em canções interpretadas e compostas pela *rapper* indígena Katú Mirim. Especificamente, interessou:

- a. Perscrutar como a estereotipação dos sujeitos indígenas, advinda da ferida colonial, tem sido desconstruída com vistas a construção de representações respeitadas por meio do gênero musical *rap*.
- b. Compreender, a partir da noção de interdiscurso/memória, o modo como o *rap* tem servido de ancoragem para o fluxo produtivo de informações que cantam uma versão outra da história;

- c. Analisar, via perspectiva discursiva e decolonial como são as representações de exclusão/marginalidade e sua desconstrução viabilizada pelo sujeito indígena, artista, que ao falar de si, nas materialidades eleitas, simultaneamente, fala de inúmeros povos e culturas na voz de um eu-coletivo e perpassado de ancestralidade;

Conforme o apontado, temos por hipótese que o *rap*, como gênero musical de (d)enúncia social, parte da cultura *hip-hop*, permite a esta artista indígena um lugar de fala e de escuta, por parte da hegemonia, que desconstrói estereótipos e permite a circulação de informação a respeito da condição de existência dos povos autóctones hoje. Katú Mirim promove um gesto de resistência (Foucault, 2013), a partir da retomada de sua identidade indígena, visto que foi adotada por um casal da sociedade hegemônica, aos 11 meses. Pela arte, retoma a versão originária de sua história e a dos povos indígenas como um todo em suas composições, sua produção combate o racismo contra as populações indígenas de diferentes etnias.

Teórico e metodologicamente, este texto se baseou, de forma transdisciplinar, da Análise do Discurso de origem francesa (Pêcheux, 1988, 2008; Orlandi, 1984, 2008, 2007, 2013), da perspectiva Discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2007; Moreira, 2020, 2025), os estudos Foucaultianos (1997, 2010, 2013, 2014) e das Epistemologias Decoloniais (Mignolo, 2003, 2005; Grosfoguel, 2008; Santos, 2007). Conforme Moreira (2020), há aqui o entrelaçamento de fios epistemológicos de modo a formar uma trama teorico-metodológica capaz de alicerçar os gestos de interpretação que serão gerados por meio da análise discursiva do objeto de pesquisa (canção), seus respectivos sujeitos (os sujeitos indígenas), *corpora* coletado e *corpus* segmentado (Orlandi, 1984) para a concatenação de estudos, no âmbito eleito.

Sendo assim, esse texto justifica-se pela necessidade de se debater sobre essa situação e contribuir para a desconstrução de discursos excludentes veiculados e construtores de assimetria, de falta de justiça social. Resultados obtidos apontam que os povos indígenas são, sistematicamente, marginalizados na e pela sociedade patriarcal e capitalista que, em seus discursos, ocupa espaços simbólicos e materiais de superioridade e de elitização que os invisibiliza (Moreira, 2020). Nesse contexto, descolonizar o discurso sobre os povos indígenas, é uma tarefa que implica enfrentar os rastros da colonialidade (Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2008) ainda presentes nas instituições e repensar os modos de produção de conhecimento,

de modo a garantir que esses sujeitos tenham seus direitos, mas também sejam ouvidos em seus próprios termos e saberes.

2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DIZER

De acordo com Moreira (2020, 2025), a condição dos povos indígenas como minoria no Brasil deve-se às políticas de extermínio e aos pensamentos abissais (Santos, 2007) desde a chegada dos portugueses até a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Essas ações resultaram na violência física e cultural contra eles, consequências que ainda os mantêm nesta condição de discriminação.

Assim, as condições de produção, em sentido amplo e estrito (Orlandi, 2013), vão ajudar a compreender a conjuntura eleita. É nesse quadro que situamos o *rap* indígena enquanto prática discursiva marcada por um gesto político de reinscrição do sujeito indígena em um campo discursivo do qual foi historicamente excluído (Moreira, 2020). Para Pinto (2006), o *rap*, enquanto gênero musical periférico, emergiu como prática contra-hegemônica nos grandes centros urbanos, sendo apropriado por sujeitos subalternizados como forma de denúncia. Tendo em vista seu significado e estrutura marcado por batidas rítmicas e linguagem direta, o *rap*, sigla para *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) emerge como uma expressão artística para tratar de violências vividas.

O *rap*, nesse sentido, torna-se uma prática discursiva que rompe com a normatividade hegemônica e eurocêntrica (Moreira, 2020, 2025), ao mesmo tempo em que dá visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados, como os povos originários (Ajzenberg, 2020). A partir dessa conjuntura, surge Katú Mirim, *rapper* indígena do povo Boe Bororo, que atua como sujeito de resistência ao usar o *rap* como ferramenta política. Suas composições denunciam o apagamento, o genocídio e o silenciamento das populações indígenas, ao mesmo tempo em que reinscrevem memórias, reafirmam identidades e tensionam os discursos hegemônicos.

A partir de Souto (2020), em uma entrevista concedida pela artista ao universo Uol, a filha de uma mulher preta e de um pai indígena, enfrentou muitas adversidades para encontrar a via pela qual pudesse ser quem é. Adotada aos onze meses por um casal hegemônico, no interior de São Paulo, Campo Limpo, teve de lidar com o disciplinamento de uma família crista-evangélica, reencontrando suas origens apenas na adolescência, quando conheceu seu pai biológico, na época, pessoa em situação de rua, pessoa que lhe falou de seu povo e ancestralidade. A partir daí, começou a busca pela sua história, que hoje é a história

de muitos indígenas assimilados e destituídos de suas culturas em busca de identificação e pertença.

Ocupando as margens existenciais de diferentes formas, por ser: indígena, lésbica, artista de um gênero musical ainda periférico na mídia, Katú Mirim que significa “coisa boa” e a faz lembrar que precisa ser e fazer coisas boas pelos povos autóctones. Desse modo, segue em seu trabalho de resistência aos saberes hegemônicos que teimam em marginalizar os indígenas, mesmo nas ocasiões em que leis estabelecem que é preciso tratar de suas histórias e culturas. Dessa forma, ser indígena no Brasil, nesse contexto, não se reduz a uma origem étnica, mas envolve um processo contínuo de afirmação e resistência frente a um Estado-nação que traz ecos da colonização. Katú Mirim, ao ocupar os espaços urbanos com sua arte, desafia esse imaginário colonizador, por meio da sua música, a partir da qual essa potência política e cultural presente (re)existe nas brechas da exclusão institucionalizada.

O *rap* indígena, portanto, se configura como uma prática discursiva de resistência (Foucault, 2013) e enfrentamentos aos efeitos históricos do racismo estrutural e da colonialidade dentro da República Federativa do Brasil (Moreira, 2020). Em síntese, a presença de vozes como da Katú Mirim permite que o discurso artístico funcione como forma de reinscrição simbólica daqueles que ainda estão à margem do preconceito. Dessa forma, o *rap* indígena não apenas denuncia o racismo, mas também reconfigura os modos de existir, resistir e narrar o mundo através de epistemologias próprias (Mignolo, 2005), transformando o campo artístico em território de luta e afirmação.

3. TRAÇADO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Teórico-metodologicamente, este texto se baseou, de forma transdisciplinar, na Análise do Discurso de origem francesa (Pêcheux, 1988, 2008; Orlandi, 1984, 2008, 2007, 2013), na perspectiva Discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2007; Moreira, 2020, 2021, 2025), nos estudos Foucaultianos (1997, 2010, 2013, 2014) e nas Epistemologias Decoloniais (Mignolo, 2003, 2005; Grosfoguel, 2008; Santos, 2007), este enlace foi estabelecido para problematizar, sob a forma de gesto de interpretação, a condição de margem, de vulnerabilidade social, de apagamento, de exclusão dos sujeitos indígenas, denunciados nas canções da *rapper* indígena Katú Mirim. Conforme Moreira (2020), há aqui o entrelaçamento de fios epistemológicos, de modo a formar uma trama capaz de alicerçar o gesto de interpretação da canção “Aguyjevete”.

O trabalho com a Análise do Discurso de origem francesa permitiu trabalhar com a materialidade linguística e produzir um gesto de interpretação (Orlandi, 2013), a partir das condições de produção, em face dos efeitos de sentido possíveis. Somada a perspectiva discursivo-desconstrutiva essa mobilização pensa nas questões de desconstrução das bases de um dizer, sem pô-lo abaixo, para compreensão de suas condicionantes e meios de manutenção/circulação social (Moreira, 2020).

Nesse limiar, a arqueogenealogia foucaultiana trabalhou com ideia de verdade e a construção de saberes e poderes (Foucault, 2014) que normalizam ou anormalizam os sujeitos. Por fim, o arcabouço Decolonial ajudou a refletir sobre uma forma outra de se lidar com a diferença, de forma a entender a pluriversalidade das formas de significar e existir local e globalmente (Grosfoguel, 2008), para além da colonialidade do poder e do saber (Mignolo, 2003, 2005).

Metodologicamente, este texto desenvolveu-se por meio da análise discursiva de um recorte, de uma música “Aguyjevete” da artista indígena Katú mirim, do álbum Nós (2020), disponível no *youtube* e *spotify*. A seleção foi orientada pelo critério de recorrência dos enunciados que traziam em sua materialidade a emergência de processos de exclusão, resistência e afirmação identitária (Moreira, 2020, 2025). A partir do recorte selecionado, realizou-se o levantamento de regularidades discursivas, dispersões do dito (Foucault, 2014), fundamentais para organização do gesto interpretativo (Moreira, 2025).

4. PROCESSO ANALÍTICO

Para a realização desta análise foi selecionado e segmentado um recorte da canção, a que denominamos “R1”, escolhido com base em sua relevância temática: “o silenciamento” (Orlandi, 2007). Ele trabalha sentidos recorrentes ligados à resistência e à denúncia de violências históricas que permitem observar os novos sentidos produzidos, a partir da reapropriação da linguagem, da memória ancestral e da denúncia ao pensamento eurocentrado.

Vejamos:

Aguyjevete – Álbum Nós

R1: **índios esclarecidos** como eu que levantará sua voz

Em prol da sua **raça**

Nós reclamamos a **injustiça**, a **calúnia**, a **pobreza**, a **fome** que a **civilização nos trouxe**. (Mirim, 2020, s.p)

O movimento de silenciamento (Orlandi, 2007) não se dá apenas pela ausência de fala, mas pela negação do direito de significar, de produzir sentidos. De acordo com Moreira (2025), no caso dos povos indígenas, o silenciamento ocorre historicamente por meio de políticas e culturais que desautorizam seus saberes, suas memórias e suas formas de existência. É nesse cenário que práticas discursivas como o *rap* indígena, analisado nesta pesquisa, funcionam como enfrentamento a esse silêncio.

Como se pode ver, conforme (Orlandi, 2013), as palavras carregam consigo não apenas significados convencionais, mas também memórias de violência simbólica, como em “aguyjevete”, a *rapper* indígena usa o termo pejorativo, R1 “índio”, observa-se que ela não usa autodenominação dos povos originários (indígena), mas uma nomeação atribuída pelo colonizador, desde o período da invasão América. Essa escolha permite a emergência de um gesto de resistência (Foucault, 2013), pois, ao reapropriar-se do termo, ela também denuncia sua carga histórica e tenta, mais uma vez, chamar a atenção do colonizador.

Conforme Moreira (2020), o termo foi historicamente construído como um marcador de alteridade que simplificou e reduziu a complexa diversidade étnica e cultural dos povos indígenas a uma identidade homogênea, subalterna e inferiorizada. Ser “índio” é diferente de ser indígena, de acordo com Moreira e Guerra (2021), esta categorização não é meramente semântica, mas política e identitária, pois revela as tensões entre a autodefinição dos sujeitos originários e as nomeações coloniais. Tal enunciação carrega uma história de violência simbólica, na medida em que atualiza produções de sentido marcadas por uma lógica de apagamento.

Desse modo, a nomeação “índio”, atribuída pelo colonizador, ofende milhares de anos de existência e saberes dos povos originários, revelando como as palavras não são neutras, mas representações que nascem de uma perspectiva histórica situada. Assim, este recorte denuncia o modo como os discursos instituem sentidos e identidades, a partir de relações de poder e dominação. Assim, quando a enunciativa e compositora Katú Mirim convoca esse interlocutor, um “branco colonizador”, a estrutura do Estado, ou mesmo o cidadão médio que reproduz estereótipos, ela tensiona a memória que sustenta essa nomeação e denuncia o movimento de silenciamento e apagamento (Orlandi, 2007) a que os povos indígenas continuam sendo submetidos, inclusive nos espaços onde deveriam ser reconhecidos e respeitados.

Ao recorrer a termos que carregam marcas de colonização e exclusão, permite a emergência da prática do racismo, denuncia a condição de existência dos povos originários, na contemporaneidade, a partir da letra do *rap* eleito. O uso do termo “índio”, adjetivado pela palavra “esclarecido”, vai de encontro com a categorização “índio ignorante/não civilizado” que circula na história, a partir de ditos preconceituosos do branco. Isso aponta para um cenário em que as marcas da opressão são, inevitavelmente, reatualizadas na fala, mesmo quando o objetivo é subverter o sentido histórico imposto e afirmar uma identidade própria (Orlandi, 2007).

Nesse sentido, há, ainda, um ponto relevante em R1: a escolha do item lexical “raça”, a enunciativa vai no conceito antropológico de divisão de grupos humanos historicamente construído (Moreira, 2020), de modo a, novamente, chamar a atenção do interlocutor branco para a diferença étnica. Conforme registrado no Dicionário Houaiss (2009, p.652), a definição de “raça” fundamentou-se “na identificação de características como cor da pele, tipo de cabelo e outras particularidades fenotípicas, o que serviu para sustentar hierarquias raciais e práticas discriminatórias”. Entretanto, hoje, se sabe que biologicamente, há apenas uma raça: a humana, mesmo assim, essa noção que classificou as pessoas em grupos exploradores e grupos a serem explorados (Quijano, 2005) ainda ecoa na sociedade e produz práticas racistas de diferentes ordens. Nesse contexto, o termo é mobilizado como uma referência identitária, empregada para designar o povo indígena enquanto coletivo unido por laços de ancestralidade, territorialidade e por uma história comum de opressão.

De forma complementar, ainda sobre essa noção de raça, articulados a Foucault (2010) e a Moreira (2025), cabe destacar que, enquanto materialidade discursiva, “raça” carrega as marcas de uma construção social que visou separar sujeitos considerados “normais”, em específico os europeus brancos, daqueles classificados como inferiores/anormais, como negros e indígenas. Essa lógica de separação foi amplamente sustentada por discursos pseudocientíficos que, a partir do século XIX, basearam-se em critérios biológicos para legitimar hierarquias sociais, servindo como justificativa para práticas racistas, coloniais e escravistas (Moreira, 2025). Nesse sentido, o uso desse termo carrega um caráter pragmático, dada a necessidade desses sujeitos de se enquadrar no vocabulário institucional, mesmo que tal conceito já tenha sido amplamente contestado.

De acordo com Orlandi (2007), a linguagem é um lugar de circulação de sentidos sociais que ultrapassam a consciência individual, fazendo com que sujeitos reproduzam formulações

ideológicas. Sua utilização não se dá de forma passiva, mas como uma tentativa de subverter seu sentido original, uma vez que, ao usar a expressão R1 “índios esclarecidos como eu que levantará sua voz”, a artista desloca o sentido do termo, reposicionando-se discursivamente, de posse do conhecimento de si e do outro, das práticas de exclusão. Nesse sentido, a enunciativa “levantará a sua voz”, a voz de artista, para cantar contra o preconceito. Nesse gesto, observa-se uma tentativa de ressignificação, onde o termo historicamente marcado pela opressão é apropriado e reinscrito em uma perspectiva de resistência e afirmação identitária ao poderio hegemônico vigente (Foucault, 2013).

Essa ressignificação também ecoa um movimento coletivo de denúncia, em que os povos originários expõem as marcas de colonialidade que, ainda hoje, condicionam suas existências. Isso pode ser visto em R1 “nós reclamamos a injustiça, a calúnia, a pobreza, a fome que a civilização nos trouxe”. Observa-se que há uma gradação estabelecida pelos substantivos eleitos “injustiça”, “calúnia”, “pobreza” e “fome” que reforçam na materialidade cada sofrimento vivido pelos povos originários. Essa sequência de itens lexicais que a enunciativa traz, como ela mesma diz “reclama”, permite observar que o coletivo indígena “clama inúmeras vezes” (Houaiss, 2009, p.660), sentido dado pelo prefixo “re” junto ao verbo clamar que significa pedir pelo fim da sua dor e exclusão social em território brasileiro.

Observa-se que, em R1 “a civilização nos trouxe”, mobiliza a noção eurocêntrica de um discurso hegemônico, que o branco é o povo civilizado, que foi usada como critério de superioridade, para subjugar os povos indígenas. Aqui, temos a emergência da ideia de que não foi bem assim, visto que a civilização trouxe não foi avanço, mas violência e apagamento, conforme os itens anteriormente analisados. Essa consideração pode ser articulada aos estudos de Quijano (2005) que descreve a ideia de civilização que foi usada para hierarquizar esses povos, associando os indígenas ao atraso e a selvageria, de modo a criar uma ambiência propícia a usurpação e exploração do território que, hoje, conhecemos como Brasil (Moreira, 2020). Situação que ainda se perpetua, segundo Moreira (2020), como eco colonial, que estereotipa o indígena como “selvagem”, o desprovido de humanização e civilização.

Katú Mirim, enquanto voz que enuncia em seu *rap*, gênero musical de resistência ao sofrimento periférico, ao usar esse discurso, tenta desconstruir (Coracini, 2007) o discurso racista reescrevendo a outra versão da história em suas canções, aquela que ficou silenciada (Orlandi, 2007). Segundo Orlandi (2013), o discurso carrega marcas históricas e ideológicas, disso decorre a relevância da contribuição da *rapper* indígena para a composição de um

movimento antirracista no Brasil. Como se pode ver é uma materialidade potente que precisa ecoar em diferentes contextos artísticos, culturais e, inclusive, o escolar, como assevera a pesquisa de Moreira (2020, 2025) quando salienta a importância de se ensinar história e cultura indígena a partir das vozes indígenas, para ajudar a desconstruir estereótipos sobre os povos originários e contar versões outras da história aos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos traçados e do aporte teórico-metodológico utilizado, ancorado na análise do Discurso de linha francesa em diálogo com as epistemes necessárias para compreender nosso objeto e sujeito, esta pesquisa permitiu ver os mecanismos pelos quais os sujeitos indígenas continuam sendo, historicamente, estereotipados e colocados em condições de exclusão e silenciamento. Como destaca Orlandi (2007) deste efeito de sentido de interdição, nasce uma memória que se tenta apagar, nascem vozes que não encontram lugar para significar dentro do discurso.

Os sujeitos indígenas, no Brasil, constituem povos historicamente enraizados na terra, em uma relação de pertencimento que vai além do território físico. Suas raízes com a terra não são apenas simbólicas, mas estruturam modos de vida que foram sistematicamente violados, desde a colonização. Conforme Moreira (2025), apesar de resistirem ao longo dos séculos, esses povos continuam a sofrer com processos de exclusão social e marginalização, que também chamamos de racismo étnico. Eles são, frequentemente, retratados sob estereótipos, ou são apagados das políticas públicas, que, quando existem, são negligentes, pontuais ou descontinuadas. O descaso do Estado manifesta-se na falta de acesso a direitos básicos como saúde, educação de qualidade e demarcação de terras, perpetuando um ciclo de desigualdade.

Dessa forma, esta a canção de Katú Mirim, cujo recorte foi selecionado e analisado, neste texto, permitiu ponderar os modos como o discurso artístico, em específico o *rap*, pode operar como espaço de resistência e (re)significação identitária. A partir da ideia de silenciamento, emergiram sentidos de resistência e denúncia às violências históricas sofridas pelos povos indígenas. Também foi possível observar como a *rapper* constrói uma enunciação marcada pela confrontação dos discursos hegemônicos e pela afirmação de uma identidade indígena contemporânea e autônoma.

Em síntese, nos liames dos estudos de Moreira (2020, 2025), esta proposta coloca-se como um ato de resistência, frente às estratégias de poder que, tornam a cidadania e a justiça social direitos de poucos, dentro do nosso estado-nação. Afinal, é necessário reconhecer a exclusão, o racismo praticado contra os povos indígenas não como ponto final, mas como ponto de partida para a construção de novas formas de presença e escuta. Isso é tarefa ética, política e educativa necessária à desconstrução deste preconceito de ordem estrutural no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Cnpq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que tornou possível a construção desta pesquisa de iniciação científica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

AJZENBERG, G. P. **O rap é compromisso para quem quer seus direitos**: a luta dos povos originários através do rap. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**: línguas (materna e estrangeira). Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Vozes (des)ordenadas e (in)fames. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. (Orgs). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p.105-126.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**: com a nova ortografia da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamentos liminares. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 33-49.

MIRIM, K. **Aguyjevete.** In: Nós [CD]. São Paulo: Independente, 2020. Faixa 1.3 min 35s.

MOREIRA, I.C. **O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias.** Araraquara: Letraria, 2020.

MOREIRA, I.C; GUERRA, V. M. L. Representações: marcas abissais da in-exclusão em material didático sobre povos indígenas. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1241-1272, 2021.

MOREIRA, I. C. **Os (des)caminhos da in-exclusão:** histórias e culturas indígenas no cenário educacional brasileiro. Araraquara, SP: Letraria, 2025.

NEVES, E. F. das. Rap indígena – uma nova forma de visibilidade e denúncia do indígena no século XXI. **E-cadernos CES**, n. 36, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/6695>. Acesso em: 10 março de 2024.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? **Série Estudos**, N°. 10. Faculdades Integradas de Uberaba (linguística: questões e controvérsias), p. 9-26, 1984.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 227-278.

SANTOS, B de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007.

CAPÍTULO V

CULTURAS MATEMÁTICAS DO ATLÂNTICO SUL: MEMÓRIA E DECOLONIZAÇÃO DOS SABERES NA AMÉRICA LATINA

MATHEMATICAL CULTURES OF THE SOUTH ATLANTIC: MEMORY AND THE DECOLONIZATION OF KNOWLEDGE IN LATIN AMERICA

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-5

Claudia de Oliveira Lozada ¹
Anneliese de Oliveira Lozada ²
Dunia Gissel Martínez Fúnez ³

¹ Pós-Doutora (UFABC). Doutora em Educação (USP). Professora do IM/FAL e dos Programas PPGEICIM e Renoen – UFAL.

² Doutora em Ensino e História das Ciências e da Matemática (UFABC).

³ Licencianda em Matemática. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Tegucigalpa, Honduras.

RESUMO

Este artigo analisa, a partir de uma perspectiva decolonial, os processos históricos de apagamento, subalternização e invisibilização dos conhecimentos produzidos por povos indígenas e africanos no contexto da formação da América Latina, com particular atenção às diferentes formas de produzir, organizar, transmitir e utilizar saberes matemáticos. Parte-se da compreensão de que a colonização não promoveu apenas a ocupação territorial, a exploração econômica e a dominação política, mas também estabeleceu hierarquias epistemológicas que legitimaram determinados modos de conhecer enquanto desqualificaram, silenciaram ou tornaram invisíveis outros conhecimentos. Trata-se de um estudo de natureza teórico-conceitual e bibliográfica, desenvolvido a partir de quatro eixos articulados. A discussão aproxima esses eixos dos princípios da Etnomatemática, da Educação Matemática Crítica e da Educação Libertadora, buscando compreender a Matemática como uma produção humana histórica, cultural, social e politicamente situada. Argumenta-se que as práticas de quantificação, medição, localização, classificação, construção, organização espacial, agricultura, navegação, comércio e manejo dos territórios constituem formas de conhecimento que precisam ser compreendidas em seus próprios contextos culturais, e não avaliadas exclusivamente a partir dos parâmetros da Matemática acadêmica ocidental. Defende-se, ainda, que a invisibilização dos saberes matemáticos indígenas e africanos está relacionada a processos mais amplos de colonialidade do saber e que sua reconstrução exige

reconhecer essas comunidades como produtoras de conhecimento, fortalecendo sua voz, autonomia, participação e legitimidade. Conclui-se que decolonizar a Educação Matemática ultrapassa a simples inclusão de conteúdos culturais no currículo, constituindo um processo de justiça epistemológica, diálogo, autonomia e emancipação, capaz de confrontar hierarquias históricas e ampliar o reconhecimento da pluralidade dos modos humanos de produzir conhecimentos matemáticos.

Palavras-chave: Decolonialidade de Saberes; Emancipação; Etnomatemática; Educação Matemática Crítica; Saberes Indígenas e Africanos.

ABSTRACT

This article analyzes, from a decolonial perspective, the historical processes of erasure, subalternization, and invisibilization of knowledge produced by Indigenous and African peoples in the context of the formation of Latin America, with particular attention to the different ways of producing, organizing, transmitting, and using mathematical knowledge. It is based on the understanding that colonization involved not only territorial occupation, economic exploitation, and political domination, but also established epistemological hierarchies that legitimized certain ways of knowing while disqualifying, silencing, or rendering other forms of knowledge invisible. This is a theoretical-conceptual and bibliographic study developed around four interconnected axes. The discussion relates these axes to the principles of Ethnomathematics, Critical Mathematics

Education, and Liberatory Education, seeking to understand Mathematics as a human production that is historically, culturally, socially, and politically situated. It is argued that practices of quantification, measurement, location, classification, construction, spatial organization, agriculture, navigation, trade, and territorial management constitute forms of knowledge that need to be understood within their own cultural contexts rather than evaluated exclusively according to the parameters of Western academic Mathematics. It is further argued that the invisibilization of Indigenous and African mathematical knowledge is related to broader processes of coloniality of knowledge and that its reconstruction requires recognizing these communities as producers of knowledge, strengthening their voice, autonomy, participation, and legitimacy. It is concluded that decolonizing

Mathematics Education goes beyond the mere inclusion of cultural content in the curriculum, constituting a process of epistemic justice, dialogue, autonomy, and emancipation capable of challenging historical hierarchies and broadening the recognition of the plurality of human ways of producing mathematical knowledge. Articles that do not follow the guidelines present in this template will not be sent for evaluation. To save time and better adapt to the rules, write your work in this document, following all the information in this template.

Keywords: Decoloniality of Knowledge; Emancipation; Ethnomathematics; Critical Mathematics Education; Indigenous and African Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

A história da formação da América Latina pode ser compreendida não apenas como um processo de ocupação territorial, exploração econômica e reorganização política, mas também como uma profunda transformação dos regimes de produção, circulação e legitimação do conhecimento. A colonização europeia instaurou uma ordem na qual territórios, riquezas, corpos, culturas e saberes passaram a ser submetidos a relações assimétricas de poder. Como evidencia Galeano (2021), a história latino-americana foi marcada pela exploração sistemática de seus territórios e de suas populações, inserindo a região em uma dinâmica de dependência na qual suas riquezas foram apropriadas em benefício de interesses externos. Entretanto, essa apropriação não se limitou aos recursos materiais: ela também alcançou os modos de conhecer, narrar e representar o mundo. Ao mesmo tempo em que territórios eram conquistados e riquezas eram extraídas, determinadas formas de conhecimento eram elevadas à condição de legítimas, enquanto outras eram desconsideradas, subordinadas ou silenciadas.

Essa dimensão permite compreender que a colonização produziu simultaneamente uma ordem material e uma ordem epistemológica. Povos indígenas e populações africanas foram submetidos a processos de dominação que atingiram não somente suas terras e formas de organização social, mas também suas memórias, cosmologias, linguagens e modos de produzir conhecimento. A imposição de uma racionalidade colonial estabeleceu classificações e hierarquias entre povos e saberes, fazendo com que conhecimentos locais fossem

frequentemente interpretados como inferiores, atrasados ou desprovidos de estatuto científico. Desse modo, a exploração econômica e a subalternização epistemológica não constituem processos independentes, mas dimensões articuladas de uma mesma estrutura histórica de poder. É justamente essa permanência das hierarquias coloniais nos modos de conhecer, classificar e interpretar a realidade que a noção de colonialidade permite evidenciar (Quijano, 2000).

Essa discussão torna-se particularmente significativa quando deslocada para a história da Matemática. A narrativa tradicional da Matemática escolar e acadêmica frequentemente apresenta o conhecimento matemático como universal, abstrato, neutro e desvinculado dos contextos históricos e culturais nos quais diferentes formas de quantificar, medir, localizar, construir, ordenar, comparar, calcular e representar foram produzidas. Ao privilegiar determinados centros históricos de produção do conhecimento, essa narrativa contribui para tornar menos visíveis outras comunidades que desenvolveram conhecimentos relacionados ao território, à agricultura, à arquitetura, à astronomia, à navegação, ao comércio, aos sistemas de contagem e à organização social. O problema, portanto, não está apenas na ausência desses conhecimentos nos currículos, mas na própria construção histórica de uma narrativa que definiu quais formas de conhecimento poderiam ocupar o lugar de referência universal.

É nesse ponto que a Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio assume relevância epistemológica e política. Para o autor, o conhecimento matemático não pode ser separado das práticas culturais por meio das quais diferentes grupos humanos respondem às necessidades de sua existência. O Programa Etnomatemática constitui, assim, uma perspectiva de investigação sobre conhecimento e comportamento humanos, articulando História, Filosofia, Cultura e Educação Matemática (D'Ambrosio, 2018). Em outro momento de sua produção, D'Ambrosio relaciona explicitamente Etnomatemática, Educação, Paz e Justiça Social, ampliando a discussão matemática para questões sociais, culturais e ambientais (D'Ambrosio, 2017). Essa perspectiva aproxima-se da Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose, especialmente quando o autor questiona a suposta neutralidade da Matemática e discute seu papel na organização da sociedade. A Matemática pode participar de processos de inclusão, mas também pode operar como instrumento de seleção, classificação e exclusão. Por isso, uma Educação Matemática comprometida com a justiça social precisa considerar as

relações entre matemática, poder, democracia, ética e sociedade (Skovsmose, 2001; 2014; 2023).

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva decolonial, os processos históricos de apagamento, subalternização e invisibilização das culturas matemáticas produzidas por povos indígenas e africanos no contexto da colonização da América Latina, discutindo, à luz da Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio, Paulo Freire e a Pedagogia da Autonomia e da Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose, possibilidades de reconhecimento dessas comunidades de conhecimento e de seus modos plurais de produzir, organizar e transmitir saberes matemáticos.

2. O TECIDO DA MEMÓRIA, DO IMAGINÁRIO E DA UTOPIA: RECUPERAR O QUE FOI APAGADO

A discussão sobre a decolonização dos saberes exige, inicialmente, uma reflexão sobre a memória. Não se trata apenas de recuperar informações sobre sociedades do passado, mas de questionar quais experiências foram consideradas dignas de registro, quais conhecimentos foram preservados e quais foram relegados ao esquecimento. A memória é, portanto, também um território de disputa epistemológica.

Benjamin (2012) permite pensar a história a partir da necessidade de recuperar aquilo que foi interrompido, silenciado ou derrotado pelas narrativas dominantes. Sua crítica à concepção linear e progressiva da história possibilita deslocar o olhar para sujeitos e experiências que não aparecem nas grandes narrativas oficiais. Nesse movimento, o passado deixa de ser um conjunto encerrado de acontecimentos e passa a atuar como campo de possibilidades para a compreensão crítica do presente. Essa perspectiva encontra aproximação com Ginzburg (2007), especialmente com sua atenção às experiências de sujeitos comuns e às formas pelas quais vestígios aparentemente pequenos podem revelar estruturas culturais mais amplas. A chamada história “por baixo” desloca a atenção dos grandes protagonistas para sujeitos cujas experiências foram frequentemente excluídas das narrativas dominantes. Essa mudança metodológica é particularmente significativa para uma investigação sobre culturas matemáticas, pois permite perguntar não apenas quem produziu os conhecimentos reconhecidos pela história oficial da Matemática, mas também quais práticas matemáticas foram produzidas por sujeitos e comunidades que não tiveram seus saberes inscritos nos cânones científicos.

A questão da memória pode ainda ser articulada às reflexões sobre imaginário e utopia. Ricoeur e Castoriadis (2016) permitem compreender que a sociedade não se constitui apenas por estruturas materiais, mas também por representações, significações e formas de imaginar o mundo. O imaginário social participa da construção daquilo que uma sociedade considera possível, legítimo e desejável. Nesse sentido, a própria ideia de uma Matemática universal, única e culturalmente neutra pode ser compreendida como parte de um determinado regime de significação.

Löwy (2019), ao dialogar com a tradição crítica e com o pensamento de Benjamin, permite recuperar a dimensão utópica como possibilidade de interrupção das formas dominantes de compreender o tempo histórico. A utopia, nessa perspectiva, não significa uma fuga da realidade, mas a capacidade de imaginar outras formas de sociedade e outras possibilidades de futuro.

Aplicada à Educação Matemática, essa discussão permite formular uma pergunta fundamental: que futuros podem ser imaginados quando diferentes culturas matemáticas deixam de ser tratadas como conhecimentos periféricos e passam a ser reconhecidas como parte da história intelectual da humanidade? A recuperação da memória matemática de povos indígenas e africanos não significa, portanto, construir uma coleção de curiosidades culturais para serem acrescentadas ao currículo. Significa questionar a própria narrativa que determinou quais conhecimentos poderiam ocupar o centro da história da Matemática. A memória torna-se, assim, uma ferramenta de enfrentamento da colonialidade.

3. EPISTEMOLOGIAS DESCOLONIAIS E CONTRA-HEGEMÔNICAS: QUEM DEFINE O QUE É CONHECIMENTO?

A colonialidade do saber constitui uma dimensão fundamental para compreender por que determinadas formas de conhecimento alcançaram reconhecimento institucional enquanto outras foram classificadas como crença, tradição, costume ou superstição. Quijano (2000) demonstra que a formação do padrão moderno-colonial de poder esteve associada à classificação hierárquica das populações e à consolidação do eurocentrismo como racionalidade dominante.

Essa estrutura não atuou somente sobre corpos e territórios. Ela também interferiu nos modos de produzir conhecimento. A constituição da modernidade colonial implicou uma ordenação dos saberes segundo critérios que privilegiaram determinados modelos de

racionalidade e marginalizaram outros. Nesse sentido, a pergunta “quem produz conhecimento?” é inseparável de outra: quem possui autoridade para definir o que será reconhecido como conhecimento?

Césaire (2020) contribui para essa crítica ao evidenciar as dimensões violentas do colonialismo e a desumanização produzida pela experiência colonial. A crítica ao colonialismo permite compreender que a dominação não se limita à apropriação econômica dos territórios, mas envolve também a construção de representações que inferiorizam os povos colonizados. Em perspectiva semelhante, Chakrabarty (2025) problematiza a centralidade das categorias históricas produzidas a partir da experiência europeia e contribui para o questionamento da pretensão de universalidade de determinadas narrativas históricas. A descentralização da Europa como medida exclusiva da experiência histórica permite pensar a América Latina e seus povos a partir de suas próprias experiências, temporalidades e formas de produção de conhecimento.

Cusicanqui (2021), por sua vez, radicaliza a crítica às formas abstratas de descolonização quando chama atenção para a necessidade de considerar práticas, memórias e experiências concretas dos sujeitos. A decolonização não pode ser apenas uma mudança terminológica no discurso acadêmico; ela precisa produzir deslocamentos efetivos na maneira de olhar, pesquisar, ensinar e reconhecer os saberes. É justamente nesse ponto que a Etnomatemática de D’Ambrósio (2017; 2018) adquire uma dimensão contra-hegemônica. Ao investigar as diferentes maneiras pelas quais grupos culturais produzem estratégias para explicar, compreender, organizar e transformar suas realidades, o Programa Etnomatemática desloca a Matemática de uma posição exclusivamente formal e abstrata para situá-la em contextos históricos e culturais. A Etnomatemática não deve, portanto, ser entendida como uma tentativa de criar “outras matemáticas” isoladas da Matemática acadêmica. Seu potencial está em questionar a narrativa segundo a qual somente uma determinada tradição histórica possui legitimidade para definir o que conta como conhecimento matemático.

Essa concepção também se aproxima da Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2001). Para o autor, a Matemática possui poder de formatação: modelos, algoritmos, estatísticas, sistemas de classificação e estruturas matemáticas participam da organização de diferentes dimensões da sociedade. A Matemática, portanto, não está fora das relações de poder. A Educação Matemática Crítica procura justamente tornar essas relações visíveis e possibilitar que os sujeitos desenvolvam capacidade de análise e participação social

(Skovsmose, 2023). Assim, D’Ambrósio e Skovsmose podem ser aproximados sem serem confundidos. D’Ambrósio permite questionar a hegemonia epistemológica a partir da pluralidade cultural dos modos de produzir conhecimento; Skovsmose permite analisar criticamente como a Matemática atua nas estruturas sociais e políticas. O primeiro desloca a pergunta para a pluralidade das culturas matemáticas; o segundo enfatiza as relações entre matemática, poder, crítica e ação social.

4. ECOLOGIA, TERRA E SABERES ANCESTRAIS NEGROS E INDÍGENAS

A discussão sobre culturas matemáticas não pode ser dissociada das relações estabelecidas pelos povos com seus territórios. Antes e durante os processos de colonização da América Latina, diferentes comunidades desenvolveram conhecimentos relacionados à agricultura, aos ciclos naturais, à localização espacial, à arquitetura, à produção de artefatos, à navegação, à observação dos astros, à organização territorial, às formas de troca e aos sistemas de contagem e classificação.

Esses conhecimentos não podem ser reduzidos à aplicação de conceitos matemáticos previamente definidos pela tradição escolar. Eles constituem formas próprias de interpretar e organizar a realidade. É nesse sentido que a Etnomatemática possibilita aproximar Matemática, cultura, território e modos de vida.

A contribuição de Ailton Krenak é particularmente importante nesse eixo. Em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), o autor indígena questiona a separação entre humanidade e natureza e problematiza a concepção de desenvolvimento que transforma a Terra em objeto de exploração. Essa perspectiva amplia a própria compreensão do que significa “saber matemático”. Se uma comunidade organiza sua agricultura considerando ciclos ambientais, estabelece relações espaciais para construir suas moradias, desenvolve formas de orientação territorial, classifica espécies ou administra coletivamente recursos, não estamos diante de práticas desprovidas de racionalidade. Estamos diante de formas culturalmente situadas de produzir conhecimento.

Davi Kopenawa (2015), ao apresentar a cosmologia Yanomami em diálogo com Bruce Albert, também desloca a oposição entre natureza e cultura que marcou parte do pensamento ocidental moderno. A relação com a floresta não é apresentada como uma relação meramente utilitária, mas como uma dimensão constitutiva da existência. Essa concepção

pode contribuir para uma leitura ampliada das práticas de conhecimento, na qual medir, ordenar, localizar, classificar e administrar recursos não são operações isoladas de um sistema matemático abstrato, mas componentes de relações mais amplas entre seres, território e comunidade.

A reflexão de Korap Munduruku e Chaves (2020) também permite aproximar conhecimento, território, memória e resistência indígena. Nesse horizonte, a luta pelo território é igualmente uma luta pelo direito de preservar formas próprias de existência e de conhecimento.

Federici (2022) acrescenta outra dimensão importante ao debate ao discutir os processos históricos de cercamento dos bens comuns e a centralidade do trabalho das mulheres na reprodução social. Sua contribuição permite perceber que a produção e transmissão de conhecimentos não ocorreram somente nos espaços reconhecidos pelas instituições formais. Muitas práticas de cultivo, cuidado, alimentação, medicina, manejo e organização comunitária foram historicamente produzidas e transmitidas por mulheres, frequentemente sem reconhecimento institucional.

Charbonnier (2021), ao problematizar as relações entre modernidade, natureza e política, também contribui para questionar a separação entre desenvolvimento econômico e condições ecológicas de existência. A crise ambiental contemporânea revela os limites de uma racionalidade que transforma a natureza em recurso ilimitado.

Nesse sentido, aproximar Ecologia, Terra e Etnomatemática permite reconhecer que existem formas matemáticas incorporadas a práticas de sobrevivência, organização territorial, produção agrícola e gestão dos recursos naturais. Essas formas não precisam ser artificialmente traduzidas para serem consideradas legítimas; precisam, antes, ser compreendidas em seus próprios contextos culturais. A questão central deixa de ser “onde está a Matemática escolar nesses conhecimentos?” e passa a ser: quais formas de quantificação, organização, classificação, localização, previsão, construção e tomada de decisão esses povos desenvolveram para viver em seus territórios?

Essa mudança de pergunta é fundamental para a decolonização da Educação Matemática. No caso dos saberes matemáticos de matriz africana, essa mudança é ainda mais necessária, uma vez que a história da Matemática ensinada nos espaços escolares latino-americanos pouco evidencia as contribuições de povos africanos e afrodescendentes para a produção de conhecimentos matemáticos. A escravização e a diáspora africana foram

acompanhadas por processos de desumanização e apagamento cultural que também atingiram os conhecimentos trazidos e reelaborados pelas populações africanas no continente americano. Práticas relacionadas à geometria, aos padrões, à simetria, à construção de artefatos, à organização espacial, aos sistemas de contagem e às técnicas de produção foram frequentemente desvinculadas de seus contextos históricos e culturais, quando não completamente ignoradas pelas narrativas hegemônicas da Matemática.

Nesse sentido, os estudos de Paulus Gerdes constituem uma contribuição fundamental para evidenciar a existência de ideias matemáticas incorporadas em práticas culturais africanas. Ao investigar produções artesanais, construções, jogos, padrões geométricos, técnicas de cestaria e outros artefatos culturais, Gerdes demonstra que conhecimentos matemáticos podem estar incorporados às atividades cotidianas de diferentes comunidades, mesmo quando não são nomeados ou formalizados segundo a linguagem da Matemática acadêmica. Sua produção contribui, portanto, para deslocar o olhar da matemática como sistema exclusivamente formal para os processos pelos quais diferentes grupos elaboram estratégias de organização, construção, representação e resolução de problemas (Gerdes, 1985; 2010).

Essa contribuição é particularmente relevante para pensar a diáspora africana na América Latina. Se os conhecimentos africanos foram historicamente transportados, transformados e recriados em diferentes contextos da diáspora, seu reconhecimento exige superar uma narrativa que associa a produção matemática exclusivamente aos centros europeus de conhecimento. A invisibilização desses saberes não significa necessariamente que eles tenham deixado de existir, mas que muitos deles foram descontextualizados, deslegitimados ou excluídos dos registros considerados autorizados pela história da ciência e pela escolarização formal.

A perspectiva Etnomatemática permite, assim, investigar não somente aquilo que foi preservado em documentos escritos, mas também aquilo que permanece inscrito em práticas, objetos, técnicas, padrões, construções, jogos, formas de organização comunitária e outros modos de fazer e conhecer. Nesse movimento, a cultura material e as práticas cotidianas tornam-se fontes importantes para a reconstrução de histórias matemáticas que foram pouco registradas pelas instituições coloniais.

A discussão de Gerdes (1985; 2010) também contribui para problematizar uma questão epistemológica central: a ausência de determinado conhecimento nos registros oficiais não

significa ausência de conhecimento na história. Muitas vezes, o que desaparece da narrativa histórica não é a prática cultural em si, mas sua interpretação como produção intelectual. Reconhecer essa produção significa enfrentar uma das consequências da colonialidade do saber: a atribuição de estatuto de conhecimento legítimo a determinadas formas de racionalidade, enquanto outras são classificadas como técnicas, artesanato, costume, tradição ou simples prática cotidiana.

No contexto latino-americano, essa problematização ganha ainda maior importância diante da presença histórica das populações africanas e afrodescendentes e de suas contribuições para a formação econômica, social, cultural e tecnológica da região. Pensar a Matemática a partir da diáspora africana significa, portanto, ampliar a memória epistemológica do continente e reconhecer que a produção de conhecimentos matemáticos também ocorreu em espaços que a narrativa acadêmica tradicional frequentemente deixou à margem.

Desse modo, a Etnomatemática não apenas possibilita identificar ideias matemáticas presentes em diferentes práticas culturais, mas também questiona os mecanismos históricos que determinaram quais dessas práticas seriam reconhecidas como conhecimento matemático. A contribuição de Gerdes (1985; 2010), articulada às perspectivas decoloniais discutidas neste trabalho, permite compreender que recuperar saberes matemáticos africanos e afrodescendentes não consiste em atribuir retrospectivamente a essas práticas uma matemática que lhes seria exterior. Trata-se, antes, de reconhecer os processos intelectuais presentes nessas práticas e compreender seus significados nos contextos culturais em que foram produzidos, transmitidos e transformados.

5. NARRATIVAS, INSTITUIÇÕES E ESCRIVIVÊNCIAS: QUEM CONTOU A HISTÓRIA?

Se a colonialidade produziu processos de apagamento dos conhecimentos, a reconstrução dessas histórias exige também uma atenção às formas de narrativa. Não basta recuperar informações produzidas por instituições coloniais sobre os povos indígenas e africanos; é necessário considerar as narrativas produzidas pelos próprios sujeitos e comunidades. É nesse ponto que a noção de escrevivência, desenvolvida por Conceição Evaristo, assume força epistemológica. A escrevivência ultrapassa a dimensão de uma escrita individual para articular experiência, memória, coletividade e história. O conceito tem sido

compreendido como uma forma de inscrição das experiências negras e como possibilidade de reivindicação de memórias e histórias frequentemente silenciadas. Aproximar Evaristo (2016) da discussão sobre culturas matemáticas não significa transformar a literatura em fonte direta para identificar conceitos matemáticos. Significa reconhecer que as formas pelas quais os sujeitos narram suas próprias experiências também participam da produção e preservação do conhecimento.

Adichie (2019) contribui para esse debate por meio da crítica ao “perigo da história única”. Uma única narrativa sobre povos indígenas e africanos na América Latina pode reduzir experiências complexas a imagens produzidas pelo olhar dominante. A história única transforma diversidade em homogeneidade e pode reproduzir relações de poder. Couto (2011), por sua vez, oferece possibilidades de pensar memória, oralidade, ancestralidade e identidade a partir das experiências africanas. Sua literatura contribui para tensionar as fronteiras entre oralidade e escrita e para reconhecer a importância das narrativas como espaços de produção de sentidos.

Essa discussão é particularmente importante para a história das culturas matemáticas. Grande parte dos conhecimentos produzidos por comunidades tradicionais não foi registrada originalmente na forma de tratados matemáticos. Eles podem estar presentes em objetos, técnicas, desenhos, construções, artefatos, jogos, sistemas de organização, práticas agrícolas, narrativas orais, grafismos, calendários, formas de orientação espacial e outras práticas culturais.

Assim, uma perspectiva decolonial precisa ampliar o próprio conceito de fonte. O conhecimento não está somente no livro acadêmico. Ele também pode estar no território, no corpo, no objeto, na oralidade, na memória, na prática e na experiência coletiva. Nesse sentido, as “comunidades de conhecimento” precisam ser compreendidas não como grupos que simplesmente possuem informações diferentes, mas como coletividades que desenvolveram modos próprios de produzir, organizar, validar, transmitir e utilizar conhecimentos. A disputa pela memória torna-se, portanto, também uma disputa pelo direito de narrar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro eixos discutidos convergem para uma questão central: como reconstruir uma Educação Matemática que não reproduza a hierarquia colonial dos saberes?

A resposta exige mais do que acrescentar conteúdos sobre povos indígenas e africanos aos currículos. É necessário questionar a própria estrutura epistemológica que determina o que deve ser considerado conhecimento matemático, quem pode produzi-lo, quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem invisibilizados. Nesse movimento, a decolonização da Educação Matemática demanda não apenas uma revisão epistemológica, mas também uma transformação das relações pedagógicas e sociais que atravessam o processo educativo.

D'Ambrosio oferece uma contribuição fundamental ao deslocar a Matemática de uma concepção exclusivamente universalizante para compreendê-la como produção humana situada culturalmente. Seu Programa Etnomatemática reconhece a existência de diferentes modos de conhecer, explicar, organizar e transformar a realidade, relacionando essa diversidade às dimensões históricas, culturais, sociais e políticas da educação matemática (D'Ambrosio, 2018). Essa perspectiva permite compreender que práticas de contagem, medição, localização, classificação, organização espacial, construção e resolução de problemas não podem ser dissociadas dos contextos culturais nos quais são produzidas. Sua reflexão sobre paz e justiça social aprofunda essa perspectiva. A Educação Matemática não pode ser indiferente às desigualdades e às formas de exclusão presentes na sociedade. A Matemática precisa ser pensada em relação às condições concretas de existência e às possibilidades de construção de sociedades mais justas, nas quais diferentes grupos possam produzir conhecimento e participar das decisões que afetam suas vidas (D'Ambrosio, 2017).

É nesse ponto que o pensamento de Paulo Freire amplia a discussão. Se a colonialidade do saber estabelece relações assimétricas entre aqueles que são autorizados a produzir conhecimento e aqueles cujos saberes são deslegitimados, a educação pode tanto reproduzir essas relações quanto contribuir para sua transformação. A crítica freireana à educação bancária permite compreender que o conhecimento não deve ser simplesmente depositado nos estudantes por uma autoridade que se coloca como única detentora do saber. Em uma perspectiva libertadora, educador e educando participam de um processo dialógico de

produção de conhecimento, reconhecendo os sujeitos como seres históricos, capazes de interpretar e transformar a realidade (Freire, 2019).

A contribuição freireana é particularmente importante para uma perspectiva decolonial porque desloca a discussão da simples presença ou ausência de conteúdos culturais para as próprias relações de poder que estruturam o processo educativo. Não basta incluir no currículo referências às culturas indígenas e africanas se essas culturas continuarem sendo apresentadas como objetos de estudo produzidos pelo outro, enquanto o conhecimento acadêmico permanece como único parâmetro de legitimidade. A educação libertadora exige que os sujeitos historicamente silenciados sejam reconhecidos como produtores de conhecimento e como participantes ativos da construção do processo educativo.

Nesse sentido, a noção de autonomia ocupa lugar central. Para Freire (2019), educar implica criar condições para que os sujeitos desenvolvam sua capacidade de pensar, questionar, posicionar-se e intervir no mundo. A autonomia não corresponde a uma ação individual isolada, mas constitui-se nas relações sociais e no exercício da reflexão crítica sobre a realidade. Em uma Educação Matemática decolonial, isso significa possibilitar que os estudantes não apenas aprendam procedimentos matemáticos, mas possam questionar os usos sociais da Matemática, reconhecer diferentes formas de produção de conhecimento e compreender-se como sujeitos capazes de produzir interpretações e soluções para os problemas de seu contexto.

A perspectiva freireana também permite aprofundar a discussão sobre a relação entre opressor e oprimido. As relações de opressão não se manifestam somente pela força física ou pela exploração econômica; podem também operar por meio da negação da voz, da cultura, da memória e dos conhecimentos de determinados grupos. Quando apenas uma forma de conhecimento é apresentada como legítima e universal, enquanto outras são classificadas como inferiores, primitivas ou não científicas, estabelece-se uma relação assimétrica de poder que precisa ser problematizada. A educação libertadora, portanto, constitui-se como possibilidade de conscientização e de enfrentamento dessas estruturas.

Essa dimensão política aproxima Freire de Skovsmose. Enquanto Freire (2019) enfatiza a educação como prática de liberdade e a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente e transformar sua realidade, Skovsmose (2014; 2023) questiona o papel social da Matemática e evidencia que conhecimentos, modelos, estatísticas, algoritmos e sistemas quantitativos participam da organização da sociedade e dos processos de tomada de decisão.

A crítica à chamada ideologia da certeza por Skovsmose (2001) evidencia que a Matemática não é neutra em suas formas de utilização social. Quando resultados matemáticos e estatísticos são apresentados como verdades absolutas e irrefutáveis, podem conferir autoridade a decisões políticas, administrativas e técnicas, funcionando como uma linguagem de poder. Essa perspectiva também pode produzir exclusão, pois o domínio dos conhecimentos matemáticos e das informações quantificadas nem sempre está igualmente acessível a todos os grupos sociais. A ideologia da certeza consiste, portanto, em compreender a Matemática como um sistema perfeito, infalível e independente de interesses sociais, políticos e ideológicos, considerando ainda que soluções matematizadas seriam necessariamente superiores a outras formas de interpretação da realidade. Uma Educação Matemática crítica e comprometida com a democracia precisa questionar essa concepção, evidenciando os limites, as hipóteses e os interesses presentes nos modelos matemáticos e criando espaços para diferentes interpretações, soluções e formas de conhecimento. Essa problematização aproxima-se da perspectiva decolonial ao questionar não apenas como determinado conhecimento matemático é produzido, mas quem pode produzi-lo, quem tem acesso a ele, quais conhecimentos são legitimados e quais são silenciados, contribuindo para uma educação voltada à participação, à autonomia e à democratização do conhecimento. A Educação Matemática Crítica, portanto, busca criar condições para que os estudantes compreendam não apenas como fazer Matemática, mas também como a Matemática atua no mundo e quais relações de poder podem estar envolvidas em seus usos (Skovsmose, 2023).

A aproximação entre D'Ambrosio, Freire e Skovsmose permite, assim, construir uma perspectiva de decolonização da Educação Matemática sustentada em três dimensões complementares. A primeira é epistemológica. D'Ambrosio permite questionar a ideia de que existe apenas uma forma culturalmente legítima de produzir conhecimentos matemáticos, reconhecendo diferentes maneiras pelas quais grupos humanos elaboram estratégias para compreender e transformar a realidade. A segunda é pedagógica e emancipatória. Freire permite compreender a educação como prática dialógica e libertadora, na qual os sujeitos não são receptores passivos de conhecimentos, mas participantes de sua produção. A autonomia, a conscientização e a possibilidade de superar relações de opressão tornam-se elementos fundamentais de uma educação comprometida com a transformação social. A terceira é política e crítica. Skovsmose (2001, 2014; 2023) evidencia que a Matemática participa da organização da vida social e pode tanto contribuir para a reprodução de estruturas de

desigualdade quanto possibilitar sua problematização. Aprender Matemática implica, portanto, desenvolver condições para interpretar criticamente os usos sociais do conhecimento matemático.

A articulação desses três pensamentos produz uma compreensão ampliada da decolonização da Educação Matemática. D'Ambrosio permite perguntar quais conhecimentos matemáticos foram invisibilizados; Freire permite perguntar quem teve sua voz e sua autonomia negadas; e Skovsmose permite perguntar como a própria Matemática participa das relações de poder que estruturam a sociedade. Essa articulação também impede que a decolonização seja reduzida a uma simples operação de inclusão curricular. Não se trata somente de adicionar um conteúdo sobre determinado povo, uma prática cultural ou uma forma diferente de contar. Trata-se de modificar o próprio modo de compreender o conhecimento e as relações estabelecidas entre aqueles que ensinam, aqueles que aprendem e aqueles que historicamente foram silenciados.

Nesse sentido, decolonizar a Educação Matemática não significa rejeitar a Matemática acadêmica. Significa romper com a ideia de que ela possui o monopólio da racionalidade matemática e criar condições para o diálogo entre diferentes comunidades de conhecimento. A Matemática acadêmica passa, assim, a ser compreendida como uma importante produção histórica da humanidade, mas não como a única possibilidade de interpretar, quantificar, medir, localizar, construir, ordenar e transformar o mundo.

Uma Educação Matemática decolonial pode, portanto, perguntar aos estudantes: quem produziu este conhecimento? Em que contexto? Para responder a quais necessidades? Quem teve seu conhecimento reconhecido? Quem foi silenciado? Que outras formas de resolver, medir, contar, localizar, construir ou organizar poderiam existir? Quem se beneficia quando determinado conhecimento é considerado legítimo? E quem permanece excluído desse processo?

Essas perguntas deslocam a aula de Matemática de uma perspectiva exclusivamente procedimental para um espaço de investigação histórica, cultural, epistemológica e política. O estudante deixa de ser compreendido apenas como alguém que precisa dominar técnicas e passa a ser reconhecido como sujeito capaz de interpretar criticamente os conhecimentos que recebe, relacioná-los à sua realidade e participar de sua produção.

É nesse sentido que autonomia, emancipação, diálogo, reconhecimento da diversidade epistemológica e consciência crítica tornam-se elementos fundamentais de uma Educação

Matemática comprometida com a decolonização. A articulação entre Etnomatemática, Educação Libertadora e Educação Matemática Crítica permite compreender que ensinar Matemática pode também significar disputar memórias, enfrentar silenciamentos, reconhecer sujeitos historicamente subalternizados e criar condições para que diferentes comunidades de conhecimento tenham voz, participação e legitimidade.

Assim, a decolonização da Educação Matemática não constitui apenas uma mudança de conteúdos, mas uma mudança na própria concepção de conhecimento, de sujeito e de educação. Trata-se de transformar a sala de aula em um espaço no qual conhecer, questionar, dialogar e agir sobre a realidade sejam dimensões indissociáveis de uma formação matemática voltada à autonomia, à justiça social e à emancipação humana.

Diante das discussões realizadas, compreende-se que a reconstrução e a valorização das comunidades de conhecimento indígenas e africanas exigem uma Educação Matemática que seja, simultaneamente, epistemologicamente plural, pedagogicamente dialógica e politicamente crítica. A Etnomatemática de D'Ambrosio (2017; 2018) contribui para reconhecer que diferentes povos produzem, organizam e transmitem conhecimentos matemáticos a partir de suas experiências culturais e históricas; a perspectiva de educação libertadora de Freire possibilita compreender esses sujeitos como produtores de conhecimento, fortalecendo autonomia, consciência crítica e emancipação diante de relações históricas de opressão; e a Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2001; 2014; 2023) amplia essa discussão ao evidenciar que a Matemática está imbricada nas relações de poder e na organização da sociedade. Em conjunto, essas perspectivas permitem deslocar o olhar de uma Matemática apresentada como universal e única para uma compreensão plural dos modos de conhecer, sem negar os conhecimentos acadêmicos, mas questionando seu pretensão monopólio epistemológico.

Reconstruir e valorizar as comunidades de conhecimento indígenas e africanas na América Latina, portanto, não significa apenas recuperar práticas matemáticas esquecidas e incorporá-las ao currículo, mas restituir-lhes voz, historicidade, legitimidade e lugar na produção do conhecimento. Trata-se de enfrentar os processos de apagamento produzidos pela colonialidade, reconstruir memórias e criar, por meio da educação, condições para que sujeitos e comunidades historicamente subalternizados possam não apenas ser reconhecidos, mas participar como autores de seus próprios conhecimentos e de suas próprias histórias.

Nesse sentido, decolonizar a Educação Matemática constitui também um ato de justiça epistemológica, autonomia e emancipação.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano? e outras interinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e a busca pela paz e justiça social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 653-666, 2017.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- CHARBONNIER, P. **Abundância e liberdade: uma história ambiental das ideias políticas**. Tradução de Fábio de Paula e Silva. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CHAKRABARTY, D. **O global e o planetário: a história na era da crise climática**. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Ubu Editora, 2025.
- CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- FEDERICI, S. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. São Paulo: L&PM, 2021.
- GERDES, P. **Sobre o conceito de etnomatemática**. Maputo: ISP/KMU, 1985.
- GERDES, P. **Cultura e o despertar do pensamento geométrico**. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 2010.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- KORAP MUNDURUKU, A.; CHAVES, K. A. Precisamos estar vivos para seguir na luta: pandemia e a luta das mulheres Munduruku. **Mundo Amazónico**, v. 11, n. 2, p. 179–200, 2020.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LÖWY, M. **A revolução é o freio de incêndio: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.
- RICOEUR, P.; CASTORIADIS, C. **Diálogos sobre a história e o imaginário social**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014.
- SKOVSMOSE, O. **Critical mathematics education**. New York: Springer, 2023.

CAPÍTULO VI

O POSSÍVEL DESENCADEAMENTO DE DISTÚRBIOS MENTAIS NA CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM PRODUTO DE SUJEIÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E PODER

THE POTENTIAL TRIGGERING OF MENTAL DISORDERS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY: A PRODUCT OF SUBJECTION, SUBJECTIVATION, AND POWER

DOI: 10.51859/ampla.egr6392-6

Raquel da Silva Guedes¹

Fábio Ronaldo da Silva²

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mestra, bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Atua nas áreas de Gênero, Ciência e Tecnologia.

² Professor do curso de Jornalismo em Multimeios da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mestre e licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Atua nas áreas de Gênero, Mídia, Ciência e Tecnologia, Velhices.

RESUMO

A Ciência e Tecnologia (C&T) culturalmente, politicamente e socialmente foi colocada como uma área majoritariamente masculina, de modo que, hoje, poucas mulheres ocupam esse espaço. Os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que em 2019 apenas 3.9 milhões de mulheres estão matriculadas no ensino superior no Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura informam que apenas 3,7% de cientistas mulheres estão na Área de Ciência e Tecnologia no mundo. Existe, pois, uma evidente diferença de gênero no setor que pode ser justificada como uma estratégia política baseada em espaços de poder e dominação que produzem subjetivação e sujeição nos corpos e mentes das mulheres que escolhem a C&T como profissão. A partir de entrevistas com alunas e profissionais da área no estado da Paraíba, analisaremos como essa relação é desenvolvida na prática nesses espaços e observaremos que as consequências têm afetado a saúde mental dessas mulheres, provocando patologias que rodeiam distúrbios mentais como a Crise de Ansiedade Generalizada e a Depressão.

Palavras-chave: Saúde Mental. Mulheres. Ciência e Tecnologia. Modos de Subjetivação.

ABSTRACT

Culturally, politically and socially, Science and Technology (S&T) was considered a predominantly male area, so that today, few women occupy this space. Statistical data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) informs that in 2019 only 3.9 million women are enrolled in higher education in Brazil and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization informs that only 3.7% of female scientists are in the area of Science and Technology in the world. There is, therefore, an evident gender difference in the sector that can be justified as a political strategy based on spaces of power and domination that produce subjectivation and subjection in the bodies and minds of women who choose S&T as a profession. Based on interviews with students and professionals in the field in the state of Paraíba, we will analyze how this relationship is developed in practice in these spaces and we will observe that the consequences have affected the mental health of these women, causing pathologies surrounding mental disorders such as Generalized Anxiety Crisis and Depression.

Keywords: Mental Health. Women. Science and Technology. Modes of Subjectivation.

1. UMA NAVEGAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA

“A questão é que eu não suportava mais entrar na universidade. Todos os dias que eu sabia que vinha para cá, acordava suando, me sentindo mal e tremendo, era como uma crise pânico” (SOUZA, 2018). O fragmento discursivo é fruto de um relato de uma das alunas do curso de graduação em Engenharia de Minas no estado da Paraíba e revela uma problemática comum no setor da Ciência e Tecnologia no Brasil, trata-se do desencadeamento de distúrbios mentais desenvolvidos devido à pressão exercida para com as mulheres nos espaços de profissões ditas culturalmente masculinas, são atos que revelam o processo do exercício de poder que produzem subjetivações e alargam a sujeição de corpos e mentes.

Historicamente, a inserção das mulheres na Ciência e Tecnologia é um tema que enfrenta dificuldades de estudo e/ou desenvolvimento devido a produção cultural, social e política que normalizou espaços pela diferença de gênero. Tais localidades foram sendo modificadas a partir do século XX e XXI, quando temas ligados aos movimentos feministas trouxeram para foco de debate a necessidade de reconhecimento da mulher como sujeito atuante nos ambientes públicos, reconhecendo, assim, o protagonismo de mulheres nos mais diversos espaços sociais. O gênero então, como nos informa Joan Scott (1995), passou a ser uma categoria analítica das ciências sociais que visavam entender a história das mulheres levando em consideração as posições políticas e as relações sociais.

Sabe-se que foi a partir de 1990 que o debate sobre gênero e suas diferenças foram entendidos como categorias de articulações e interseccionalidades, situado em uma análise crítica que fala sobre as práticas de poder, a centralidade no gênero masculino e os exercícios de opressão, como afirma Piscitelli (2008). É nesse momento que será lançado novos olhares às mulheres, visualizando-as como sujeitos fundantes e contribuintes dos espaços públicos, o que permitirá o questionamento dentro de pesquisas científicas sobre os motivos pelos quais os números de mulheres na Ciência e Tecnologia são escassos. Entende-se, como nos diz Citeli (2000), que a negação da participação feminina nas ciências tem sido historicamente constitutiva de uma peculiar definição de ciência como indiscutivelmente objetiva, universal e masculina, o que serve para diferenciar masculino de feminino e ciência de não ciência, cabendo a mulher os conhecimentos não científicos. Essa construção de saber que determina os lugares a partir do gênero foi sendo cristalizada por se tratar de um desdobramento de interesse político que se tornou uma formação cultural.

Tal construção cultural se tornou um meio de não aceitação e resistência a presença das mulheres na Ciência e Tecnologia, de modo que, em 2019, no Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, nas universidades públicas, dos 11 milhões de jovens matriculados, apenas 3,9 milhões são mulheres, sendo dessas, 1 milhão e 190 mil mulheres negras. Já há nível global, nos informa a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)² que 30% dos cientistas no mundo são mulheres e, desse percentual, apenas 3,7% estão na Ciência e Tecnologia. Quando observamos nas nossas pesquisas pessoais as universidades paraibanas, percebemos, a partir de dados quantitativos da pró-reitoria de ensino não só essa discrepância entre o número de homens e mulheres nos cursos da C&T, como percebemos também um alto número de desistência por parte de alunas dos cursos de graduações nas engenharias, afinal para cada turma de 60 alunos tinham apenas 9 mulheres matriculadas. Questiona-se então: o que tem afastado as mulheres da Ciência e Tecnologia? Como estão sendo mapeados esses espaços de conhecimento e poder?

Para entender essa problemática, fazemos uso de relatos de mulheres que estão inseridas no espaço da Ciência e Tecnologia no estado da Paraíba. Conhecer a realidade dessas mulheres nos ajuda a analisar os espaços de poder e os modos de sujeição que são operacionalizados no ambiente. A História Oral enquanto metodologia nos permite trabalhar com a prática de entrevistas, elas ativam as memórias, essas que mexem intimamente com o ato de lembrar, entendido em Ecléa Bosi (1994) como o ato de refazer, de reconstruir com imagens e ideias de hoje o passado. Isso é possível através da recordação, que para Durval Muniz (2007) é um trabalho de organização de fragmentos da própria pessoa que se articulam criando um mundo novo. Trata-se de pontos de interseções de várias séries que montam memórias como unidades subjetivas que quando analisadas resultam em novos olhares e interpretações sobre uma temática.

Daphne Patai (2010) nos lembra em suas reflexões que não há histórias de vida sem significado, existem apenas aquelas histórias com as quais ainda não nos preocupamos ou não tivemos contato. Portanto, é importante lançar análises históricas, sociais e políticas sobre os

¹ Ver: [https://abres.org.br/estatisticas/#:~:text=Dos%20mais%20de%208.450.755,anos%20\(0%2C27%25\).](https://abres.org.br/estatisticas/#:~:text=Dos%20mais%20de%208.450.755,anos%20(0%2C27%25).)

² Ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-03/mulheres-sao-46-do-total-de-pesquisadores-da-america-latina-e-caribe#:~:text=Para%20chegar%20%C3%A0%20paridade%2C%20%C3%A9,mulheres%20investigadoras%20era%20de%2033%25.>

espaços ainda não trabalhados e podemos fazer isso através de uma abordagem centrada na fala. Desse modo, é necessário escutar o que é dito, observar o significante repetido e desenvolver percepções sobre o que é importante para os depoentes até que seja possível entender as realidades subjetivas. Alessandro Portelli (2016) coloca que as fontes orais são utilizadas como eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas à memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam o historiador, sendo, dessa forma, uma arte de escuta, produzindo um lugar de significado que nos permite analisar realidades, construções culturais, o dito e o não dito.

Temos a intenção, como menciona Daphne Patai (2010), de aprender como a vida dessas pessoas se apresenta para elas mesmas e é a partir dos relatos subjetivos e desse movimento que podemos alcançar uma percepção das questões culturais e sociopolíticas. Para isso, entramos em contato com a memória, essa que, para Chartier (2002), não se apresenta de forma pura, já que ao retornarmos ao passado lemos nossas experiências de forma diferente, afinal, temos uma lembrança das nossas memórias. Assim, nos informa Pierre Nora (1993), que podemos privilegiar a memória marcante na pergunta, já que há seletividade nos percursos da memória na anamnese.

Tal procedimento, exige uma reflexão sobre a operação historiográfica devido ao entrelaçamento da memória (testemunho) e a história (documento), essa dança para Ricoeur (2007) seria a passagem de uma memória individual para uma coletiva, sobrevivendo para um domínio social. Rememorar as lembranças das entrevistadas para dissolver e redefinir rupturas se faz importante porque, como coloca Durval Muniz (2007), o passado se configura e reconfigura adquirindo forma para dar consistência e suporte para projetos, utilizando de astúcias e estratégias que apontam para a construção de verdades possíveis sobre o ser homem no tempo.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os nomes dados às nossas fontes são fictícios, decisão que nos permite manter a integridade da identidade das mulheres entrevistadas que ainda frequentam os espaços que narram em suas histórias de vida, bem como, de garantir que elas se sintam à vontade para narrar suas experiências pessoais nas entrevistas, sem cortes abruptos, medo ou censuras prévias que pudessem lançar ao passado.

2. APROFUNDANDO CONCEITOS IMPORTANTES A PARTIR DO DESDOBRAMENTOS DELES SOBRE O OBJETO

Construções culturais são raízes informativas, performáticas, dotadas de costumes e ideologias que são pensadas e implementadas na sociedade. Acredita-se no senso comum que a cultura sempre esteve presente e, por isso, seria algo difícil de modificar, já que se trata de modos de pensar, agir e representar que passam entre pais e filhos ao longo dos anos. Porém, a construção cultural é derivada de um projeto político e social imposto pela governamentalidade, essa que é entendida por Foucault como:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143- 144).

Dessa forma, o período de Idade Média foi responsável por implementar costumes culturais e políticos sociais que modificaram a formação social. Nesse processo, houve o fortalecimento das diferenças entre homens e mulheres a partir do patriarcado, ditando regras de convivência e espaços para homens e mulheres. A governamentalidade é um conceito que denomina o regime de poder e as características de sua tecnologia que, após o século XVIII, terá como alvo principal a população, a saber, a biopolítica. Entretanto, tal conceito, apesar de estar interligado às técnicas de governo subjacentes à formação do Estado Moderno, irá no decorrer das obras foucaultianas referir-se também à maneira como foram conduzidas a conduta dos homens, versando assim todas as relações de poder existentes.

A partir disso, os espaços serão delimitados entre saberes e poderes que serão, no caso de homens e mulheres, usados para delimitar muros para a atuação feminina no espaço público. Sabe-se que o saber se constitui a partir dos instrumentos de poder, esse que, para José Albuquerque (1995), ao explicar a teoria hobbesiana, seria o conjunto de recursos, de

natureza psicológica, material ou econômica, existentes na sociedade, que os indivíduos põem a serviço de uma autoridade suprema, para manter a ordem pública. Nesse sentido, o espaço da Ciência e Tecnologia tem sido dominado por homens que têm autoridade cultural e social para utilizar de recursos que afastam as mulheres do setor. Pensemos então na fala de Ana Souza no início desse texto, ela alega que não suportava mais frequentar e/ou pensar em ir à universidade, pois sentia-se mal, nota-se que existe nessa fala a evidência de que algo naquele ambiente desencadeou sintomas/sentimentos na aluna de graduação, provavelmente estabelecido dentro de uma relação de poder. Deleuze indica que:

O poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso, ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de força, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongando Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento (DELEUZE, 2008 p. 112).

Quando pensamos no poder como uma relação de força, podemos observar nas práticas cotidianas ele se desenhando e sendo articulado por grupos dominantes. A prática de poder pode ser feita de forma sutil ou enfática, privada ou pública, velada ou expositiva, e, em todas essas formas, causam um efeito naquele que é subjetivado nessa relação. Pensemos essa análise a partir do fragmento do relato de Carla Oliveira (2018), também aluna de graduação do curso de Engenharia de Minas, ela coloca que sentia que o professor a tratava diferente, ora com descaso, outrora com agressividade e que a estratégia de poder utilizada por ele a neutralizava, pois ela passou a se sentir “inadequada” naquele espaço em que frequentava para estudar:

O que aconteceu foi que tive um professor lá que me tratava diferente, era uma coisa muito perceptível, porque se eu fosse perguntar para ele “Professor o que é isso?”, ele alterava o tom de voz ou fingia que não ouvia, e aquilo foi (...) Eu disse, eu já tinha um pré-conhecimento daquilo que eu tinha visto nessa disciplina em um curso técnico, também tinha visto em outros cursos que tinha feito. Mas assim, eu não conseguia me sair bem porque eu me senti inadequada, a palavra é essa. (OLIVEIRA, 2018, p.19)

A prática de descaso contínuo visualizado no tratamento do professor para com a aluna apresenta uma forma de subjetividade. Nas análises de Margareth McLaren (2016), a subjetividade é produzida dentro das relações de poder, sendo necessário mapear quem é dominador e quem está sendo dominado. Nesse caso, o ator da ação dominadora é o professor que tenta dominar a aluna, produzindo nela um sentimento de incapacidade,

resultado de práticas abusivas. A subjetividade é entendida como algo singular, porém, nos alerta Flávia da Silva (2009), que isso não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo, afinal a gênese dessa parcialidade está justamente nas relações sociais do indivíduo, quando ele se apropria ou subjetiva de tais relações de forma única. Ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo entre o interno e o externo, sendo um processo que deve ser considerado na constituição do psiquismo.

Nesse sentido, McLaren (2016) coloca que Foucault faz a crítica às instituições sociais que produzem subjetividade, pois são as normas, práticas sociais/institucionais e políticas que produzem o sujeito, afinal, não há um sujeito em nós, como nos informa Foucault (2016), ele é produzido através da subjetividade, verdade e codificação das condutas através das práticas e discursos que as acompanham, sendo necessário ao sujeito estar sempre em busca da verdade, levando em consideração que essa também é produzida. Entendemos assim que as atitudes tomadas em sala de aula para com as mulheres produzem sujeitos femininos abalados em decorrência da produção discursiva que produziu a subjetividade das mulheres em um espaço de saber e poder masculino, pois Margareth McLaren (2016) nos indica que as políticas do corpo e as práticas de si não começam e terminam com o indivíduo, elas são sociais, culturais e históricas, resultado de implicações políticas que modificam as técnicas de si, essa que, Foucault (2016) entende como a fabricação pessoal da própria vida, justificando assim, os motivos pelos quais a aluna se sentiu inadequada mesmo obtendo conhecimento prévio sobre o assunto da disciplina.

Sabe-se que a subjetividade abre margem a subjetivação, onde a primeira é o resultado da ação e a segunda a prática do movimento que domina e modifica sujeitos. Dessa forma, a subjetivação é refeita em movimentos contínuos e tem como resposta a resistência de parte dos grupos que se sentem ameaçados nesse processo. Assim, o controle das práticas de si se iniciam a partir da determinação da substância ética, que para Foucault (1984) é a forma como o sujeito deve constituir ele mesmo como matéria principal da conduta moral. Entende-se que essas condutas éticas são produzidas em discursos políticos, sociais e culturais, estabelecendo normas do que é correto a ser seguido, como uma espécie de regra que levam aos modos de sujeição, visualizada como a maneira com que o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece na obrigação de pô-la em prática.

Pâmela Soares (2019), Engenheira Mecânica, em entrevista, pontua a interpretação do que vivenciou: “percebo que fui tratada com diferença na universidade e no mercado de

trabalho, foi muito difícil, mas se eu for dizer que foi porque sou mulher, não vivo, acho isso exagero, besteira, não dá pra viver pensando nisso” (p.12) Existe nesse fragmento de fala uma prática de sujeição pela engenheira, afinal, ela apresenta um estágio de negação aos motivos que a fizeram receber tratamento diferencial, além disso, coloca que debater as questões de diferenças de gênero na Ciência e Tecnologia pode ser um exagero e que não devemos pensar isso, comprovando os abusos que sofreu. Assim, a sujeição ocorrida pode ser vista no fragmento como um estágio de negação e resistência ao que foi vivido. De acordo com a Psicanálise, no entendimento freudiano (1987), em um mecanismo sintomático de um trauma, a forma como subjetivamos informações e experiências tem raízes traumáticas quando trazem forte impacto, gerando assim consequências no aparelho psíquico, esse que, inibe ou nega situações para evitar sofrimento, Pâmela acaba por negar-se o que viveu como defesa para inibir o sofrimento, cedendo assim ao mecanismo de sujeição.

Vivenciar um ambiente assolado pelas relações de poder em estruturas relacionais que resultam em modos de subjetivação e sujeição demandam um desgaste psíquico durante o processo. Manter a via de resistência e/ou transgressão em ambientes culturais é ir de encontro ao sistema e, por isso, lidar com modelos estratégicos de sujeição, realidade essa que pode ser enxergada no relato da então engenheira de minas Carla Oliveira (2018) ao relatar que: “os professores são muito machistas, desmotivam a gente. Tem professor que persegue as alunas, a gente sofre muito com isso em Engenharia, acho que a universidade nem sabe o quanto a gente sofre lá dentro. Porque eles são muito opressores”. (p. 25)

A opressão exercida acaba desgastando o corpo e a mente dessas mulheres, de modo que patologias emocionais acabam surgindo. Em uma rápida pesquisa quantitativa, constatou-se que de acordo com Organização Mundial de Saúde¹, 9,3% da população brasileira manifesta sintomas de ansiedade, já em outro estudo realizado pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes), realizado em 2018, viu-se que 8 em cada 10 alunos relataram sentir ansiedade e desesperança².

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos (2014), os transtornos de ansiedade compartilham características de medo e ansiedade comum excessivas e perturbações comportamentais relacionadas, onde o medo é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de

¹ Ver <https://brasil.un.org/pt-br/115652-oms-mulheres-em-todo-o-mundo-sofre-violencia>

² Ver: <https://www.unicesumar.edu.br/nai/indice-de-ansiedade-entre-universitarios-e-preocupante/>

ameaça futura. Os transtornos de ansiedade se diferenciam do medo ou da ansiedade comum por serem excessivos ou persistirem além de períodos apropriados ao nível de desenvolvimento. Rangé (2011) coloca que essa patologia é caracterizada por preocupações excessivas e difíceis de controlar relacionadas às diversas situações do dia a dia, sendo intensas e complexas de interromper. Entre os principais sintomas estão: medo irracional, insônia, preocupação excessiva, tensão muscular e crises de pânico.

Carla Oliveira (2018) relatou em entrevista que se sentia triste na noite que antecede as aulas e acordava suando frio todos os dias que ia à universidade, ela colocou: “tem professor agora que eu cheguei a parar no hospital três vezes já, porque ele me botou pela quarta vez em uma disciplina que não é difícil, não é” (p. 17). O quadro descrito pela depoente apresenta os sintomas de um Transtorno de Ansiedade Generalizada que, provavelmente, foi desenvolvido dentro do percurso de graduação nos enfrentamentos com as estratégias de poder cotidianas que nomeou como opressoras. O organismo dela acabou reagindo em um quadro de medo e ansiedade ao ambiente que a estava fazendo mal, por isso, sempre que lembrava que estava próximo de ir a aula, desencadeava insônia, suor frio e alteração de humor, através do desenvolvimento de uma crise de ansiedade.

Pâmela Soares (2019) por sua vez, relatou os sintomas que a levaram ao pronto socorro: “Eu fui com muita dor de cabeça, crise de ansiedade, tremores, taquicardia e muita, muita enxaqueca. Assim, sem paz. Sabe você ver ali, o seu sonho pertinho de se realizar e não acontecer” (p.14). O quadro sintomático de Pâmela é ainda mais forte do que o de Carla, conhecido como quadro agudo de ansiedade, que está em um estágio que adentra também as características mapeadas no Transtorno Depressivo.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos (2014) determina que os transtornos depressivos incluem transtorno disruptivo de desregulação do humor, transtorno depressivo maior (incluindo episódio depressivo maior) e transtorno depressivo persistente (distímia). A característica comum desses transtornos é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo. O que difere entre eles são os aspectos de duração, momento ou etiologia presumida. O transtorno depressivo maior representa a condição clássica desse grupo de transtornos. Ele é caracterizado por episódios distintos de pelo menos duas semanas de duração, envolvendo alterações nítidas no afeto, na cognição, em funções neurovegetativas, e remissões interepisódicas. Já uma forma mais crônica de

depressão, o transtorno depressivo persistente (distímia), pode ser diagnosticado quando a perturbação do humor continua por pelo menos dois anos em adultos e um ano em crianças.

A depressão apresenta um sentimento corriqueiro de desesperança que parte de experiências associadas a uma variedade de problemas emocionais e físicos. Vários fatores como genética e personalidade são levados em consideração nessa patologia, porém, os fatores ambientais são causas e grandes influenciadores no quadro. Nos relatos da depoente, é perceptível que a descrição que elas trazem dos sintomas está intimamente ligado ao ambiente de estudo e/ou trabalho, bem como os episódios de crises acontecem após eventos vivenciados nesses espaços, vejamos o que nos diz Ana Souza (2018):

Tipo formatura do meu amigo, o final de período, fiz provas e vi a nota, fiquei triste. Houve dias que eu nem consegui levantar, vocês estão me entendendo? Tipo depressão mesmo que eu peguei, assim, essa é a palavra. Já fiz vários exames no psiquiatra e com o neurologista, e eles dizem ‘olha você não tem nada batendo nos exames, mas tem depressão. Você está com depressão, com síndrome do pânico’. (FREITAS, 2018, p.21)

A avaliação conjunta feita entre o psiquiatra e o neurologista detectam que a depoente está sofrendo do Transtorno Depressivo, bem como, a forma como ela relata os motivos que a deixaram triste evidenciam o espaço que a adoceceu, sendo ele a convivência com os professores universitários. Podemos também concluir que quando ela diz que a palavra para o que ela tem é depressão, mesmo tendo um laudo médico que ateste isso, indica que ela ainda não tem dimensão precisa sobre a patologia e suas consequências, mas sente angústia mediante os sintomas, característica do transtorno. A depoente, pois, adoceceu e ainda não sabe como lidar para vencer e entender a patologia, muito provavelmente, isso ocorra por ainda frequentar o espaço universitário e estar em meio ao período patológico. Questiona-se o que podemos concluir a partir disso?

3. MERGULHO PROFUNDO NA ANÁLISE

Somos produzidos pelas relações de poder sem que saibamos, esse movimento produz nossa subjetividade e, por vezes, nos assola a sujeição, por outras, nos encaminha a resistência em burlas que são desenhadas para desfrutarmos de espaços, pois somos feitos de camadas e performances, assim nos indica Foucault (2016), Durval Muniz (2007) e Regina Guimarães Neto (2020). Os lugares que constituímos tem uma história que é operacionalizada pelas práticas políticas e culturais, afinal esses espaços são construídos por discursos que criam

regras práticas aos sujeitos, eles são coletivos e determinam ordem, juntamente com poder, em uma produção social.

Historicamente a mulher foi considerada como o segundo sexo, termo esse que levou o título de uma das obras mais conhecidas de Simone de Beauvoir (1980), em que ela explica que houve um projeto político que para garantir o controle social dividiu os lugares a partir do gênero e colocou a mulher nos espaços de comando do lar sob jurisdição do marido. Ser o segundo sexo era necessário para que a população fosse controlada socialmente e, a partir disso, normas culturais fossem criadas. Já Joana Maria Pedro (2005) nos coloca que o problema de gênero é cultural, pois está atrelado ao desenvolvimento do patriarcado, esse que é colocado como projeto político de controle sob corpos a partir do gênero dominante. Porém, quando pensamos a construção do patriarcado, o vemos como desdobramento político estatal.

Piscitelli (2002) nos informa que a categoria mulher deve ser criada para um novo debate que reinvente os espaços e consiga responder as possíveis causas que afastam o feminino de determinados lugares, afinal a construção do que é ser mulher é uma elaboração social que as afasta de serem sujeitos políticos, pois as distanciam dos debates sociais. Nesses termos, leva-se em consideração que o desenvolvimento do patriarcado foi uma das projeções do desenvolvimento do capitalismo para manter o regimento social controlado e produtivo, como uma ideia global de poder em que a esfera pessoal passa a ser política, sendo esses desdobramentos que montariam os lugares sociais a partir da diferença de gênero, indicando que locais poderiam ser ocupados e por quem, prática essa que sendo repetida como regra gerou uma cultura.

Nesse sentido, os espaços sociais trazem regras a partir da diferença de gênero. Podemos dizer que a Ciência e Tecnologia foi um deles, pois é percentualmente pouco usufruído por mulheres, afinal, ainda no século XXI vemos apenas 23% de contribuição feminina no setor. Questionamos os motivos que levariam a tal disparidade e descobrimos que há discursos políticos e sociais que ainda mantém a tradição da desigualdade do gênero, mas, para além disso, começamos a mapear que esses lugares estão adoecendo as mulheres. Dessa forma, as estratégias de poder, adentraram os corpos e mentes das mulheres na Ciência e Tecnologia, fazendo com que parte delas descreditem da aptidão a profissão, se sintam exaustas na atuação profissional e adoecem.

O desenvolvimento de distúrbios/alterações mentais nas pessoas que frequentam esse setor tem crescido substancialmente e vão além dos modelos psíquicos, eles são frutos de projeção político-social, operacionalizados por agentes comuns que criados em uma cultura machistas, ainda não se dão conta que esse é um projeto de exclusão maior. Da sujeição até as práticas de poder, hoje temos altos índices de psicopatologias assolando a sociedade brasileira, afinal, é psicologicamente cansativo resistir a formações culturais milenares operacionalizadas por instituições.

Entendendo esses espaços e suas formações e para tentar contribuir com uma melhoria na área, como coloca Regina Guimarães Neto (2020), é necessário antes entender as operações de poder que se articulam social e politicamente nesse espaço, de modo que possamos entender as relações de gênero presentes na Ciência e Tecnologia e abrir brechas para análises sociais que venham a contribuir nessa questão, afinal “construir uma comunidade requer uma consciência vigilante do trabalho que devemos fazer continuamente para minar toda a socialização que nos leva a nos comportar de maneira a perpetuar a dominação” (HOOKS, 1981, p. 120).

Mesmo diante de uma construção cultural, política e social que causa o adoecimento devido à pressão exercida na C&T, a participação de mulheres nesses espaços tem contribuído substancialmente para a melhoria deles, desde às contribuições em pesquisas, as descobertas científicas, a abertura para que novas mulheres ocupem tais espaços e a quebra da construção cultural que limitou outrora tais mulheres no setor. Em nossas entrevistas, foi relatado que a não desistência da graduação se deu pelo apoio de docentes mulheres e pela criação de grupos de estudo para esse público, esses que tem gerado debates que as incentivem, informem e promovam um espaço de acolhimento. São brechas e atitudes como essa que vem rachar a formação cultural antiga, editando os comportamentos sociais.

FONTES

OLIVEIRA, Carla, Carla Santos Oliveira: depoimento [abril 2018]. Entrevistadores: Raquel Guedes, Rafael Porto. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2018. Entrevista concedida ao Projeto Memória da Ciência e Tecnologia de Campina Grande.

SOARES, Pâmela. Pâmela Silva Soares. depoimento [abril 2019]. Entrevistadores: Raquel Guedes. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2019. Entrevista concedida ao Projeto Memória da Ciência e Tecnologia de Campina Grande.

SOUZA, Ana, Ana Duarte Souza: depoimento [abril 2018]. Entrevistadores: Raquel Guedes, Rafael Porto. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2018. Entrevista concedida ao Projeto Memória da Ciência e Tecnologia de Campina Grande.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Michel Foucault e a teoria do poder**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 105-110, outubro de 1995.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: A arte de inventar o passado**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2007.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

CITELI, Maria Teresa. **Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudos**. Cadernos Pagu (15), Campinas-SP, Núcleo de estudos Gênero-Pagu/Unicamp 2000.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**; Tradução de Maria Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.

_____. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Subjetividade e verdade: curso do Collège de France (1980-1981)**. Tradução Rosemary Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FREUD, S. (1987a). **La fijación al trauma, lo inconsciente** (Obras Completas, Vol. 16, pp. 250-261). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Originalmente publicado em 1917).

GUIMARÃES NETO, Regina B. Conflitos no campo e práticas de violência: Amazônia. In: **História oral e conflitos rurais: Memórias de Lutas**. Orgs: Marcus Dezemone & Edilza Fontes, 2020.

HOOKS, Bell. **Ain't I a woman: Black women and feminism**. Boston: South End Press, 1981.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli, et. al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre : Artmed, 2014.

MCLAREN, Margareth A. **Foucault, Feminismo e Subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.

- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, 1993.
- PATAI, Daphne. **História Oral, Feminismo e Política**. Coleção Ideias Tradução de Fernando Luís Cássio e Ricardo do Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História [online]. 2005, vol.24, n.1, pp.77-98
- PISCITELLI, A. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008.
- _____. Recriando a (categoria) mulher?. In: ALGRANTI, L. (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, nº 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2002, p. 7-42.
- PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. Coleção Ideias. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- RANGÉ, Bernard et. Al. **Psicoterapias Cognitivos-Comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. 2 ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.2007.
- SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.
- SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia educacional. [online]. 2009, n.28, pp. 169-195.

CAPÍTULO VII

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (2025-2026): O NOVO MARCO NORMATIVO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

THE NATIONAL INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION POLICY (2025-2026): THE NEW REGULATORY FRAMEWORK AND ITS IMPLICATIONS FOR THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND THE SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-7

Elves Santos de Freitas¹

¹ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Metropolitan University of Science and Technology (MUST) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Iguaçu (FI).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, e alterada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, bem como sua regulamentação pela Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, e pela Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, que toma a trajetória iniciada em 2008 como pano de fundo histórico, mas concentra a análise no marco normativo mais recente, buscando compreender o que mudou, o que foi mantido e quais são os desafios para sua implementação. Discutem-se os princípios, as diretrizes e os objetivos da PNEEI, a reconfiguração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do profissional de apoio escolar, a instituição da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei) e as novas responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios. Os resultados indicam que a nova política mantém a centralidade da escola comum e do AEE, mas introduz mudanças relevantes, como a vinculação da oferta de apoio ao estudo de caso, a vedação à exigência de diagnóstico médico, a ampliação da carga horária de formação continuada exigida de professores do AEE e de profissionais de apoio, a criação de instâncias de governança como os Centros de Referência, e a reabertura do apoio técnico-financeiro a instituições especializadas

privadas. Conclui-se que, apesar de seu caráter mais detalhado e operacional, a PNEEI enfrenta desafios significativos de financiamento, formação e monitoramento para sua efetiva implementação nos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Decreto nº 12.686/2025. Atendimento Educacional Especializado. Profissional de apoio escolar. Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to analyze the National Inclusive Special Education Policy (PNEEI), established by Decree No. 12,686, of October 20, 2025, and amended by Decree No. 12,773, of December 8, 2025, as well as its regulation through Ministry of Education Ordinance No. 421, of May 15, 2026, and Ordinance No. 550, of June 18, 2026. This is a bibliographic and documentary study, with a qualitative approach, that takes the trajectory initiated in 2008 as historical background, while concentrating the analysis on the most recent regulatory framework, seeking to understand what has changed, what has been maintained, and the challenges for its implementation. The principles, guidelines and objectives of the PNEEI are discussed, along with the reconfiguration of the Specialized Educational Service (AEE) and the school support professional, the establishment of the

National Inclusive Special Education Network (Reneei), and the new responsibilities of the Federal Government, States and Municipalities. Results indicate that the new policy maintains the centrality of the regular classroom and of the AEE, while introducing relevant changes, such as linking support provision to a case study, prohibiting the requirement of a medical diagnosis, expanding the continuing education workload required of AEE

teachers and support professionals, creating governance bodies such as the Reference Centers, and reopening technical and financial support to specialized private institutions.

Keywords: National Inclusive Special Education Policy. Decree No. 12,686/2025. Specialized Educational Service. School support professional. National Inclusive Special Education Network.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial brasileira passou, nas últimas duas décadas, por sucessivas reconfigurações normativas que buscaram equacionar o direito constitucional à educação inclusiva com os desafios concretos de sua implementação nos sistemas de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consolidou o modelo de matrícula preferencial na classe comum, associado à oferta complementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE); contudo, essa política não permaneceu estática, tendo sido objeto de disputas político-normativas que culminaram, em 2020, em uma tentativa de reformulação suspensa liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal (Santos; Campolina, 2023).

Passados mais de quinze anos da política de 2008 e cerca de cinco anos da tentativa frustrada de 2020, o governo federal publicou, em 20 de outubro de 2025, o Decreto nº 12.686, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), revogando expressamente o Decreto nº 7.611, de 2011 (Brasil, 2025a). Menos de dois meses depois, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, alterou pontos substanciais dessa política (Brasil, 2025b), sendo a regulamentação complementada pela Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, e pela Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026 (Brasil, 2026a; 2026b).

Esse conjunto normativo recente constitui, portanto, o marco mais atual da Educação Especial no Brasil, e é em relação a ele que o presente artigo pretende concentrar sua análise. Embora a trajetória histórica iniciada em 2008 seja fundamental para compreender de onde a política parte, ela não pode permanecer como eixo predominante de uma investigação que se propõe a discutir a configuração mais recente da Educação Especial Inclusiva no país. Pesquisas recentes já apontavam a necessidade de que a produção acadêmica acompanhasse,

de forma crítica e atualizada, as mudanças normativas em curso, sob risco de a literatura permanecer defasada em relação à legislação vigente (Araújo et al., 2025).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva em sua configuração normativa mais recente, buscando responder às seguintes questões: o que mudou com a nova PNEEI em relação às políticas anteriores; quais são suas diretrizes e concepções; o que foi mantido; quais alterações os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 introduziram; como a Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a política; quais são as novas responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios; como o AEE é reconfigurado nesse novo marco; quais apoios, serviços, profissionais, mecanismos de formação, monitoramento e financiamento são previstos; e quais os desafios para a implementação da política nos sistemas de ensino.

Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, que articula a análise dos textos normativos publicados entre 2025 e 2026 à literatura científica produzida a partir de 2021 sobre Educação Especial Inclusiva. O artigo está estruturado em nove eixos temáticos, que percorrem a trajetória histórica e normativa da Educação Especial, o percurso metodológico, o Decreto nº 12.686/2025, o Decreto nº 12.773/2025, a Portaria MEC nº 421/2026, as responsabilidades federativas, as continuidades e rupturas em relação às políticas anteriores e os desafios para a implementação da política nos sistemas de ensino.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E NORMATIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A compreensão da PNEEI de 2025 exige, ainda que brevemente, a recuperação da trajetória normativa que a antecede. Desde a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o atendimento educacional especializado como dever do Estado, preferencialmente na rede regular de ensino, a Educação Especial brasileira caminhou por diferentes concepções, ora aproximando-se do modelo integrado, ora do modelo inclusivo propriamente dito (Pletsch; Souza, 2021).

2.1. DA PNEEPI (2008) À TENTATIVA DE 2020

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, representou um marco na afirmação do modelo inclusivo, ao definir como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e ao orientar sua matrícula preferencial em classes comuns, com o AEE ofertado de forma complementar (Pletsch; Souza, 2021). Entre 2008 e 2020, essa concepção orientou a expansão da rede de Salas de Recursos Multifuncionais e a formação de professores especializados nas redes públicas de ensino.

Em 2020, o governo federal publicou o Decreto nº 10.502, que instituía uma nova Política Nacional de Educação Especial, sob a denominação de política equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. A proposta, no entanto, foi suspensa liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal poucas semanas após sua publicação, sob o argumento de que o decreto flexibilizava a obrigatoriedade da matrícula em classes comuns e privilegiava a segregação em instituições especializadas, sendo definitivamente revogada em 2023 (Santos; Campolina, 2023).

A análise da dimensão subjetiva envolvida na elaboração, na suspensão e na revogação do Decreto nº 10.502/2020 evidencia que as disputas em torno do modelo de Educação Especial mais adequado ao país não se restringem a aspectos técnicos ou administrativos, envolvendo também valores, crenças e interesses de diferentes grupos sociais e institucionais (Santos; Campolina, 2023). Esse episódio de 2020 constitui, portanto, importante antecedente para a compreensão do contexto em que, cinco anos depois, o Decreto nº 12.686/2025 viria a ser publicado, buscando consolidar de forma mais duradoura a perspectiva inclusiva.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, que articula a análise de textos normativos publicados entre 2025 e 2026 à literatura científica produzida a partir de 2021 sobre Educação Especial Inclusiva. A opção por delimitar o levantamento bibliográfico a partir de 2021 justifica-se pela necessidade de priorizar produção acadêmica mais recente, alinhada ao momento de transição normativa vivido pela Educação Especial brasileira (Araújo et al., 2025).

Foram analisados, como fontes documentais primárias, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025; o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025; a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026; e a Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026, além da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, utilizadas como referências de continuidade normativa (Brasil, 2025a; 2025b; 2026a; 2026b).

Como fontes bibliográficas secundárias, foram utilizados artigos científicos publicados em periódicos nacionais indexados nas bases SciELO, DOAJ e Google Acadêmico, priorizando estudos publicados a partir de 2021 que discutissem a política de Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e o profissional de apoio escolar. A leitura combinada dessas fontes permitiu construir uma análise que toma a trajetória histórica como pano de fundo, mas concentra-se na configuração mais recente da política, publicada entre outubro de 2025 e junho de 2026.

4. O DECRETO Nº 12.686/2025: A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Em 20 de outubro de 2025, o governo federal publicou o Decreto nº 12.686, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), revogando expressamente o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que até então regulamentava o AEE (Brasil, 2025a). O novo decreto tem como finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025a).

Trata-se de um decreto significativamente mais extenso e detalhado do que o Decreto nº 7.611/2011, organizado em quatro capítulos que tratam, respectivamente, da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva propriamente dita, da organização e da oferta do AEE, da governança e da implementação da política, e das disposições finais. Essa maior extensão e detalhamento normativo já sinalizam, por si só, uma tentativa de conferir maior concretude operacional à política, superando o caráter mais principiológico de normas anteriores (Araújo et al., 2025).

4.1. PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E OBJETIVOS DA PNEEI

Entre os princípios elencados no art. 2º do Decreto nº 12.686/2025 destacam-se o reconhecimento da educação como direito universal, a garantia de igualdade de oportunidades, a promoção da equidade, o reconhecimento da diversidade humana, o combate ao capacitismo e à discriminação no contexto educacional, a garantia de acessibilidade e o incentivo a tecnologias assistivas, e a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia de atenção integral ao público da Educação Especial (Brasil, 2025a). A

explicitação do combate ao capacitismo como princípio normativo constitui novidade em relação à PNEEPEI de 2008, que não empregava esse termo.

Já as diretrizes, previstas no art. 3º, reafirmam a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, a colaboração entre os entes federativos, a transversalidade da Educação Especial da educação infantil ao ensino superior, a oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, a adoção de medidas de apoio individualizadas, a oferta do AEE preferencialmente nas escolas comuns da rede regular, a articulação intersetorial e a participação da família e dos estudantes na gestão escolar democrática (Brasil, 2025a). Tais diretrizes evidenciam a manutenção da centralidade da escola comum como espaço prioritário da escolarização.

Quanto aos objetivos, o Decreto nº 12.686/2025 estabelece metas relativamente precisas, como a universalização da matrícula na educação básica para o público da Educação Especial em classes comuns, a redução da distorção idade-série e da desigualdade de acesso à educação superior, e o fomento ao protagonismo dos próprios estudantes com deficiência na formulação, no monitoramento e na avaliação das ações da política, inclusive por meio de movimentos de autodefensoria (Brasil, 2025a). Esse último aspecto representa uma inovação relevante em relação às políticas anteriores, que tendiam a tratar os estudantes como beneficiários passivos, e não como protagonistas.

4.2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO NOVO MARCO NORMATIVO

No que se refere ao AEE, o Decreto nº 12.686/2025 o define como atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação, mantendo, nesse aspecto, a mesma lógica presente na Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Brasil, 2025a). Entre seus objetivos, destacam-se a qualificação das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a identificação dos estudantes por meio de estudo de caso, e o desenvolvimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Uma das inovações mais relevantes do novo decreto é a instituição do estudo de caso como metodologia obrigatória para a identificação do estudante público da Educação Especial, composto por quatro etapas: identificação inicial das demandas e barreiras; análise das barreiras e do contexto escolar; identificação das potencialidades e demandas de apoio; e definição de estratégias e recursos de acessibilidade (Brasil, 2025a). O resultado do estudo

de caso fundamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento individualizado de natureza pedagógica com atualização contínua.

Merece destaque, ainda, a determinação expressa de que a garantia da oferta do AEE não poderá ser condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde (Brasil, 2025a). Essa disposição busca romper com a lógica da medicalização da Educação Especial, deslocando o critério de acesso ao AEE da comprovação médica para a identificação pedagógica de barreiras, movimento que dialoga com discussões já presentes na literatura sobre os riscos da subordinação da inclusão escolar a critérios exclusivamente clínicos (Mendes; Lopes, 2021).

Quanto à formação do professor do AEE, o decreto original estabelecia formação inicial habilitante à docência e, preferencialmente, formação específica em Educação Especial Inclusiva com carga horária mínima de oitenta horas, cabendo à União colaborar com Estados, Distrito Federal e Municípios na oferta de formação continuada em serviço (Brasil, 2025a). Como se verá adiante, essa exigência foi substancialmente ampliada pelo Decreto nº 12.773/2025.

4.3. O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO DECRETO Nº 12.686/2025

O Decreto nº 12.686/2025 dedica uma seção específica ao profissional de apoio escolar, definindo suas atribuições de forma mais detalhada do que a legislação anterior: apoio à locomoção, ao acesso e à participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas; apoio à higiene e à alimentação, com respeito ao corpo, à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes; apoio à interação social e à comunicação; e apoio à utilização de tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE (Brasil, 2025a).

O decreto estabelece, ainda, que o profissional de apoio escolar deve atuar em consonância com o PAEE e reportar-se à equipe pedagógica sempre que necessário, reforçando o caráter não docente e não isolado de sua atuação (Brasil, 2025a). Tal disposição converge com a literatura que já apontava a necessidade de que o profissional de apoio não assumisse, isoladamente, responsabilidades pedagógicas que extrapolam sua função original (Bezerra, 2021).

Assim como ocorre com o AEE, a oferta do profissional de apoio escolar independe de diagnóstico, laudo ou relatório médico, cabendo à escola avaliar essa necessidade a partir do estudo de caso (Brasil, 2025a). Quanto à formação, o decreto original exigia formação inicial

de, no mínimo, nível médio, e formação profissional específica com carga horária mínima de oitenta horas, cabendo à União colaborar com os demais entes federativos na formação continuada desses profissionais.

5. O DECRETO Nº 12.773/2025: ALTERAÇÕES AO MARCO INICIAL

Menos de dois meses após a publicação do Decreto nº 12.686/2025, o governo federal editou o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que alterou pontos substanciais da política recém-instituída (Brasil, 2025b). Embora formalmente apresentado como um decreto de ajuste, as mudanças introduzidas revelam reposicionamentos conceituais relevantes, que merecem análise detida.

5.1. MUDANÇAS CONCEITUAIS E A ABERTURA ÀS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS PRIVADAS

Uma primeira alteração, de caráter aparentemente sutil, mas juridicamente significativa, refere-se à redação do art. 1º, §3º, do decreto original. Enquanto a redação de outubro de 2025 previa que os estudantes estejam incluídos em classes e escolas comuns, a nova redação, de dezembro de 2025, passou a garantir que os estudantes tenham o direito a ser incluídos nesses espaços (Brasil, 2025b). Essa mudança desloca a garantia de um estado de fato para um direito a ser reivindicado, com implicações interpretativas ainda não suficientemente exploradas pela literatura.

A alteração mais relevante, contudo, encontra-se no art. 3º, que trata das diretrizes da PNEEI. O Decreto nº 12.773/2025 acrescentou o inciso X, que prevê apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (Brasil, 2025b). Foi incluído, ainda, o art. 4º-A, que autoriza Estados, Distrito Federal e Municípios a organizar a modalidade da Educação Especial por meio de parcerias e convênios com essas instituições especializadas privadas, nos termos do art. 58 da LDB (Brasil, 2025b).

Essa reabertura ao apoio técnico-financeiro de instituições especializadas privadas dialoga diretamente com o debate anterior sobre o Decreto nº 10.502/2020, cuja suspensão pelo Supremo Tribunal Federal, em 2020, fundamentou-se justamente na alegação de que a norma privilegiava a segregação em instituições filantrópicas privadas em detrimento da escola comum (Santos; Campolina, 2023). A diferença central é que, no caso do Decreto nº

12.773/2025, essa abertura ocorre de forma complementar e não substitutiva ao AEE nas escolas comuns, mantendo formalmente, no mesmo dispositivo alterado, a diretriz de oferta preferencial do AEE na rede regular de ensino.

O Decreto nº 12.773/2025 também ampliou a faixa etária de universalização da matrícula na educação básica, que passou de quatro aos dezessete anos para zero aos dezessete anos de idade (Brasil, 2025b), incorporando formalmente a primeira infância ao horizonte de universalização da Educação Especial Inclusiva, aspecto que a literatura sobre inclusão escolar já apontava como lacuna nas políticas anteriores (Costa; Vilaronga, 2022).

5.2. FORMAÇÃO CONTINUADA E FINANCIAMENTO

No que se refere à formação, o Decreto nº 12.773/2025 substituiu a formação preferencial e opcional de oitenta horas prevista para o professor do AEE por uma exigência de formação continuada obrigatória, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, a ser regulamentada por ato do Ministro da Educação (Brasil, 2025b). Para o profissional de apoio escolar, a exigência de formação continuada passou a ser de, no mínimo, cento e oitenta horas, também regulamentada por portaria ministerial (Brasil, 2025b).

Essa ampliação expressiva da carga horária de formação continuada representa resposta direta a um dos principais problemas apontados pela literatura produzida antes da nova política: a insuficiência de formação específica de professores do AEE e de profissionais de apoio escolar, que frequentemente ingressavam em suas funções sem preparo adequado (Costa; Vilaronga, 2022). Resta saber, contudo, se as redes de ensino disporão de condições operacionais e orçamentárias para viabilizar, na prática, o cumprimento dessas novas exigências.

Quanto ao financiamento, o Decreto nº 12.773/2025 incluiu o art. 19-A, assegurando a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) especificamente vinculados à Educação Especial, nos termos da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2025b). Trata-se de dispositivo que busca dar maior segurança orçamentária à política, em resposta a críticas recorrentes sobre a fragilidade do financiamento da Educação Especial nas redes públicas de ensino (Marquet; Silva; Baptista, 2022).

6. A REGULAMENTAÇÃO PELA PORTARIA MEC Nº 421/2026 E A REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A operacionalização da PNEEI e da Reneei coube à Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, publicada no Diário Oficial da União em 18 de maio de 2026, que regulamentou em maior nível de detalhe os dispositivos previstos nos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 (Brasil, 2026a). A portaria estabelece, já em seu art. 1º, parágrafo único, que a garantia do padrão de qualidade educacional no âmbito da PNEEI deve ser expressa a partir do conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes, e não apenas pela formalização da matrícula (Brasil, 2026a).

A portaria reforça, ainda, que a implementação da PNEEI deve considerar as especificidades dos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, incluindo as diretrizes curriculares da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola, da Educação do Campo, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Bilíngue de Surdos, respeitando as características territoriais e socioculturais dos estudantes (Brasil, 2026a). Essa disposição amplia o escopo da PNEEI para além de uma perspectiva unicamente centrada na deficiência, articulando-a a outras modalidades e populações da educação básica.

6.1. ESTRUTURA E EIXOS DA RENEI

Nos termos da Portaria MEC nº 421/2026, a Reneei passa a ser composta por cinco eixos estruturantes: os Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço; o Observatório da Educação Especial Inclusiva; os Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais; as Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo; e o Núcleo Intersetorial de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2026a). Trata-se de estrutura de governança substancialmente mais elaborada do que a prevista na legislação anterior, que não contava com instâncias equivalentes.

Os Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço em Educação Especial Inclusiva foram instituídos como instâncias de natureza executiva em cada Estado e no Distrito Federal, totalizando vinte e sete unidades, responsáveis por oferecer capacitação permanente a professores do AEE e a profissionais de apoio escolar, resguardada a autonomia federativa (Brasil, 2026a). Essa capilaridade estadual busca responder à crítica recorrente sobre a concentração da formação continuada em grandes centros urbanos, em detrimento de municípios menores e mais distantes (Barbosa; Costa, 2024).

A criação do Observatório da Educação Especial Inclusiva, por sua vez, busca qualificar o monitoramento da política, historicamente apontado como uma das fragilidades das políticas anteriores de Educação Especial, cujos indicadores e mecanismos de acompanhamento eram considerados insuficientes para subsidiar decisões de gestão (Araújo et al., 2025). Já as Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo materializam, no plano da governança, o princípio do protagonismo estudantil previsto no Decreto nº 12.686/2025, ao formalizar espaços de participação de autodefensores com deficiência na implementação e na avaliação da política.

No plano operacional, a Portaria MEC nº 421/2026 reafirma que o acesso ao AEE não pode ser condicionado à apresentação de diagnóstico médico, laudo ou relatório, devendo ser garantido a partir da demanda pedagógica identificada pelo professor e pela equipe escolar. Segundo levantamento divulgado após o encerramento do prazo de adesão à política, em junho de 2026, cem por cento das redes estaduais e 98,9% dos municípios brasileiros — o equivalente a 5.570 cidades — já haviam aderido à PNEEI, o que indica elevado grau de adesão formal dos entes federativos à nova política (Brasil, 2026a).

6.2. A PORTARIA MEC Nº 550/2026

Em 18 de junho de 2026, o Ministério da Educação publicou a Portaria MEC nº 550, que altera a Portaria MEC nº 421/2026, complementando aspectos operacionais da regulamentação da PNEEI e da Reneei (Brasil, 2026b). Trata-se de norma editada pouco mais de um mês após a publicação da portaria original, o que sinaliza que a regulamentação da política segue em processo de ajuste contínuo diante dos primeiros desafios identificados na fase inicial de implementação, movimento semelhante ao observado entre os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025.

Essa sequência de ajustes normativos sucessivos, editados em intervalos de poucas semanas ou meses, sugere que a nova política vem sendo construída de forma processual, submetida a avaliações e correções permanentes a partir da experiência concreta de sua implementação nos sistemas de ensino. Esse padrão de regulamentação escalonada, embora permita ajustes ágeis diante de problemas identificados, também impõe desafios de atualização constante às redes de ensino, aos gestores escolares e aos profissionais diretamente envolvidos na Educação Especial Inclusiva (Barbosa; Costa, 2024).

7. RESPONSABILIDADES DA UNIÃO, DOS ESTADOS E DOS MUNICÍPIOS

O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Reneei como instrumento de implementação da PNEEI por meio de ação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, cabendo a cada ente federativo responsabilidades específicas (Brasil, 2025a). Aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios compete organizar a modalidade da Educação Especial em seus respectivos sistemas de ensino, podendo, após o Decreto nº 12.773/2025, fazê-lo também por meio de parcerias com instituições especializadas privadas sem fins lucrativos (Brasil, 2025b).

À União cabem, entre outras, as seguintes atribuições: repasse de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola e do Plano de Ações Articuladas; provimento de bolsas para a organização e a implementação da Reneei; elaboração de diretrizes e orientações para a formação de gestores, professores e demais profissionais; apoio à instituição do Observatório da Educação Especial Inclusiva; aquisição e distribuição de materiais didáticos acessíveis; e estímulo ao acesso ao AEE, assegurada a dupla matrícula (Brasil, 2025a).

A governança federativa da PNEEI conta, ainda, com estrutura executiva de coordenação em âmbito nacional e estrutura consultiva com participação social, cabendo ao Ministério da Educação acompanhar e monitorar o acesso à escola por parte dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada em idade de escolarização obrigatória, em colaboração com os Ministérios da Saúde, do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, e dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2025a). Essa articulação intersetorial busca romper com a fragmentação entre políticas educacionais, sociais e de saúde, historicamente apontada como um dos entraves à efetivação da inclusão escolar (Marquet; Silva; Baptista, 2022).

A distribuição dessas responsabilidades entre os entes federativos, embora normativamente clara, esbarra em desigualdades estruturais entre municípios de diferentes portes e capacidades financeiras e administrativas, o que pode comprometer a efetivação homogênea da política em todo o território nacional. A elevada adesão formal registrada até junho de 2026 não garante, por si só, que as condições concretas de implementação — infraestrutura, quadro de profissionais, formação continuada — estejam igualmente distribuídas entre as diferentes regiões e redes de ensino do país (Barbosa; Costa, 2024).

8. CONTINUIDADES E RUPTURAS EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS ANTERIORES

A comparação entre a PNEEI de 2025-2026 e a PNEEPI de 2008 permite identificar tanto continuidades quanto rupturas relevantes. Entre as continuidades, destacam-se a manutenção da escola comum como espaço prioritário de escolarização, a permanência do AEE como serviço complementar e suplementar, e a definição do público-alvo da Educação Especial em termos semelhantes — estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Pletsch; Souza, 2021; Brasil, 2025a).

Entre as rupturas, destacam-se a instituição do estudo de caso como metodologia obrigatória e a vedação expressa à exigência de diagnóstico médico como condição de acesso ao AEE e ao profissional de apoio; a criação de uma estrutura de governança substancialmente mais elaborada, por meio da Reneei e de seus cinco eixos; a ampliação significativa da carga horária de formação continuada exigida de professores do AEE e de profissionais de apoio; a vinculação de recursos do Fundeb especificamente à Educação Especial; e a reabertura, ainda que de forma complementar, do apoio técnico-financeiro a instituições especializadas privadas (Brasil, 2025a; 2025b; 2026a).

Esse último ponto merece atenção especial, por retomar, ainda que em termos distintos, um debate que já havia mobilizado a comunidade acadêmica da Educação Especial durante a tentativa de reforma de 2020 (Santos; Campolina, 2023). A diferença fundamental é que, na PNEEI de 2025-2026, essa abertura não substitui a centralidade da escola comum, mas se apresenta como possibilidade complementar de organização da oferta pelos entes federativos, o que não impede que estudos futuros investiguem empiricamente os efeitos concretos dessa disposição sobre as taxas de matrícula em classes comuns.

Em relação ao profissional de apoio escolar, observa-se que a PNEEI de 2025-2026 avançou significativamente na definição normativa de suas atribuições, superando a imprecisão conceitual que caracterizava a legislação anterior e que já havia sido apontada como uma das principais fragilidades da política de inclusão (Bezerra, 2021). A regulamentação detalhada de suas funções — locomoção, higiene, alimentação, interação social, comunicação e uso de tecnologias assistivas —, associada à exigência de formação mínima de nível médio e cento e oitenta horas de formação continuada, representa resposta direta às demandas da literatura produzida antes da nova política (Mendes; Lopes, 2021; Nazário; Cordeiro; Pereira, 2023).

9. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PNEEI NOS SISTEMAS DE ENSINO

Apesar do caráter mais detalhado e operacional da PNEEI em relação às políticas anteriores, sua implementação nos sistemas de ensino enfrenta desafios significativos. O primeiro deles refere-se à capacidade das redes municipais e estaduais de viabilizar, na prática, as novas exigências de formação continuada — trezentas e sessenta horas para professores do AEE e cento e oitenta horas para profissionais de apoio —, especialmente em municípios de pequeno porte, com quadros reduzidos de profissionais e orçamento limitado (Barbosa; Costa, 2024).

Um segundo desafio relaciona-se ao financiamento efetivo da política. Embora o Decreto nº 12.773/2025 tenha assegurado a vinculação de recursos do Fundeb à Educação Especial, a literatura já alertava que a garantia formal de recursos orçamentários não é suficiente, por si só, para assegurar sua efetiva aplicação nas redes de ensino, sendo necessário acompanhamento constante da execução orçamentária (Marquet; Silva; Baptista, 2022).

Um terceiro desafio refere-se à efetividade do monitoramento da política por meio do recém-criado Observatório da Educação Especial Inclusiva. A experiência de políticas anteriores demonstra que a criação formal de instâncias de monitoramento não garante, isoladamente, sua efetiva capacidade de subsidiar decisões de gestão, sendo necessário que tais instâncias disponham de recursos técnicos, humanos e financeiros adequados (Araújo et al., 2025).

Um quarto desafio diz respeito à apropriação da nova política pelos profissionais que atuam diretamente nas escolas. Pesquisa realizada com professores do AEE na rede estadual do Acre evidenciou desconhecimento significativo, por parte desses profissionais, das políticas nacionais de Educação Especial vigentes, o que sugere que a simples publicação de novos decretos e portarias não é suficiente para assegurar sua efetiva compreensão e aplicação no cotidiano escolar (Barbosa; Costa, 2024). Esse achado reforça a necessidade de que os Centros de Referência em Formação Continuada, previstos na Portaria MEC nº 421/2026, priorizem, em suas ações iniciais, a disseminação e a discussão crítica do novo marco normativo junto aos profissionais da rede.

Por fim, um quinto desafio refere-se à articulação entre o novo marco normativo federal e as normas estaduais e municipais preexistentes, muitas das quais foram elaboradas

com base na PNEPEI de 2008 e no Decreto nº 7.611/2011, hoje revogado. A adequação dessas normas locais ao novo marco federal, incluindo a revisão de resoluções de conselhos estaduais e municipais de educação, constitui tarefa que demandará tempo e capacidade técnica das secretarias de educação, podendo gerar, no período de transição, insegurança jurídica e interpretações divergentes entre redes de ensino vizinhas (Lima; Santos, 2023).

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, regulamentada pelas Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026, permite concluir que a Educação Especial brasileira ingressou, a partir de outubro de 2025, em um novo ciclo normativo, mais detalhado e operacional do que os anteriores, mas que ainda mantém, em sua essência, a centralidade da escola comum e do AEE como elementos estruturantes da inclusão escolar.

Entre as principais mudanças introduzidas pela nova política, destacam-se a instituição do estudo de caso como metodologia obrigatória de identificação do público da Educação Especial, a vedação à exigência de diagnóstico médico como condição de acesso ao AEE e ao profissional de apoio, a criação da Reneei e de seus cinco eixos de governança, a ampliação substancial da carga horária de formação continuada exigida de professores e profissionais de apoio, a vinculação de recursos do Fundeb à Educação Especial, e a reabertura complementar do apoio técnico-financeiro a instituições especializadas privadas.

Conclui-se, contudo, que a efetividade dessas mudanças normativas dependerá de fatores que extrapolam o plano estritamente legal, como a capacidade orçamentária e técnica das redes de ensino, a efetiva apropriação da nova política pelos profissionais que atuam nas escolas, e a consolidação de mecanismos de monitoramento capazes de subsidiar ajustes contínuos na implementação. A sucessão de decretos e portarias em curto intervalo de tempo, entre outubro de 2025 e junho de 2026, sugere que a PNEEI permanece em processo ativo de construção, o que reforça a necessidade de que a produção acadêmica continue acompanhando, de forma crítica e atualizada, os desdobramentos dessa política nos próximos anos.

Recomenda-se, por fim, que pesquisas futuras investiguem empiricamente os efeitos concretos da nova política sobre as taxas de matrícula em classes comuns, sobre a qualidade da formação continuada efetivamente ofertada pelos Centros de Referência, e sobre os

impactos da reabertura do apoio a instituições especializadas privadas sobre a trajetória de inclusão escolar consolidada desde 2008, de modo a subsidiar, com evidências atualizadas, o aprimoramento contínuo da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes et al. A nova política de educação especial no Brasil: principais diretrizes do Decreto nº 12.686/2025. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 11, p. e10370, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n11-318>.
- BARBOSA, Alysson Vinícius Pacífico; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. Concepções docentes em Rio Branco-AC: o (des)conhecimento da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 28, n. 57, p. 1-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.4805>.
- BARCELOS, Zenaide Pereira; MARQUES, Stela Maria Fernandes. A articulação entre professor regente e o auxiliar de apoio ao educando de educação inclusiva. *Revista Prática Docente, Confresa*, v. 7, n. 2, p. e22051, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23926/rpd.2022.v7.n2.e22051.id1461>.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. e24342, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.
- BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 maio 2026a.

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jun. 2026b.
- COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. e83574, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83574>.
- LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71940>.
- MARQUET, Mônica Grazieli; SILVA, Carla Maciel da; BAPTISTA, Claudio Roberto. Políticas de inclusão escolar. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.15835>.
- MARTINS, Mônica Menin; DRAGONE, Maria Lúcia Oliveira Suzigan. Interações entre professor, profissional de apoio escolar e aluno com deficiência intelectual: reflexões sobre a prática. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023120, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17714>.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. Olhar de Professor, Curitiba, v. 24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.24.19649.087>.
- NAZÁRIO, Anderson Josué; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; PEREIRA, Beatrícia da Silva Rossini. Como os profissionais de apoio da rede privada de ensino de Joinville/SC compreendem suas atribuições no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Perspectiva, Florianópolis, v. 41, n. 4, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e94320>.
- PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>.
- QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; RAMOS, Andréa Carvalho; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos profissionais de apoio escolar junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia da covid-19. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 723-741, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69871>.
- SANTOS, Geandra Cláudia Silva; CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. A dimensão subjetiva implicada nas disputas pertinentes à educação especial inclusiva. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686x84814>.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CASCAVEL-CE: O MARCO MUNICIPAL À LUZ DA PNEEI E DA RENEI (2025-2026)

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AND SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN CASCAVEL-CE: THE MUNICIPAL FRAMEWORK IN LIGHT OF THE PNEEI AND RENEI (2025-2026)

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-8

Elves Santos de Freitas ¹

¹Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Metropolitan University of Science and Technology (MUST) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Iguazu (FI).

RESUMO

Este artigo analisa o marco normativo da Educação Especial Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Cascavel, Ceará, à luz das mudanças federais ocorridas em 2025 e 2026. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e procedimento documental. O corpus reuniu a Resolução nº 001/2022 do Conselho Municipal de Educação de Cascavel, as Leis Municipais nº 2.282/2025 e nº 2.283/2025, o Decreto nº 12.686/2025, o Decreto nº 12.773/2025, a Portaria MEC nº 421/2026 e a Portaria MEC nº 550/2026. A análise mostra que a regulamentação municipal de 2022 apresenta convergências com a atual política federal quanto à transversalidade da Educação Especial, à matrícula em classes comuns, ao caráter complementar ou suplementar do AEE, à acessibilidade e à articulação intersetorial. O novo marco federal, entretanto, introduziu exigências que pedem revisão local, entre elas o estudo de caso como referência pedagógica, a institucionalização do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), a vedação de condicionar AEE e apoio escolar a laudo de saúde, a formação continuada de professores do AEE e profissionais de apoio e a participação dos sistemas municipais na implementação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Conclui-se que Cascavel possui base normativa relevante, mas precisa compatibilizá-la com a PNEEI para reduzir divergências terminológicas e atualizar procedimentos pedagógicos e intersetoriais.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. PNEEI. Reneei. Cascavel-CE.

ABSTRACT

This article analyzes the normative framework of Inclusive Special Education and Specialized Educational Assistance (AEE, in Portuguese) in Cascavel, Ceará, in light of federal changes enacted in 2025 and 2026. The study adopted a qualitative documentary approach. The corpus included Resolution No. 001/2022 of the Municipal Education Council of Cascavel, Municipal Laws No. 2,282/2025 and No. 2,283/2025, Decree No. 12,686/2025, Decree No. 12,773/2025, MEC Ordinance No. 421/2026, and MEC Ordinance No. 550/2026. The analysis identifies convergence between the municipal framework and the current federal policy regarding the cross-cutting nature of Special Education, enrollment in regular classes, accessibility, AEE, and intersectoral action. It also identifies local regulatory needs related to case study procedures, individualized pedagogical plans, the non-requirement of medical reports for educational support, continuing professional education, and participation in the National Network for Inclusive Special Education. The study concludes that the municipal framework provides an important foundation but requires revision to align procedures and terminology with the current federal policy.

Keywords: Special Education. Specialized Educational Assistance. PNEEI. Reneei. Cascavel-CE.

1. INTRODUÇÃO

A política brasileira de Educação Especial passou por ampla atualização normativa a partir de 2025. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), reorganizando o marco federal e revogando o Decreto nº 7.611/2011. A nova regulamentação passou a articular escolarização em classes comuns, AEE, estudo de caso, planejamento pedagógico individualizado, acessibilidade, formação profissional, intersetorialidade e cooperação entre os entes federativos. O Decreto nº 12.773/2025 complementou esse processo ao reforçar o direito à inclusão em classes e escolas comuns, incorporar o Plano Educacional Individualizado (PEI) ao lado do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e estabelecer parâmetros mínimos de formação para profissionais do AEE e de apoio escolar (Brasil, 2025a, 2025b).

Em 2026, a Portaria MEC nº 421 regulamentou aspectos operacionais da PNEEI e da Reneei, detalhando conteúdos do PAEE e do PEI, sua revisão periódica, critérios de atuação profissional e a proibição de condicionar matrícula, escolarização ou AEE à apresentação de diagnóstico ou laudo de saúde. A Portaria MEC nº 550/2026 realizou ajuste específico na governança da Reneei ao modificar a forma de designação dos Coordenadores de Intersetorialidade. Esse conjunto consolidou um novo referencial federal para a organização dos sistemas de ensino e para a definição de responsabilidades institucionais no atendimento aos estudantes da Educação Especial (Brasil, 2026a, 2026b).

No âmbito municipal, Cascavel-CE já possuía a Resolução nº 001/2022 do Conselho Municipal de Educação, que regulamenta a Educação Especial e o AEE. Em 2025, o município também aprovou a Lei nº 2.282, que instituiu a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência, e a Lei nº 2.283, voltada à triagem precoce de sinais de TEA e TDAH em Unidades Básicas de Saúde e creches municipais. A anterioridade da resolução local em relação à PNEEI não implica incompatibilidade automática, pois diversos elementos já apresentam convergência com a política federal. A questão central está em identificar os pontos que permanecem adequados e aqueles que exigem revisão ou complementação (Cascavel, 2022, 2025a, 2025b).

A comparação normativa, porém, não pode confundir produção de regras com efetivação da inclusão. Mantoan (2004, p. 17) observa que “A proposta de se incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional [...] tem se chocado com uma cultura

assistencialista/terapêutica”. Mendes (2006, p. 402) acrescenta que “traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática”. A partir desse tensionamento, o problema deste estudo não é apenas identificar compatibilidades entre normas, mas examinar se o marco municipal cria condições normativas para superar uma inclusão meramente formal, enfrentar barreiras e articular AEE, sala comum, apoio escolar e intersetorialidade. Pergunta-se, portanto, quais avanços, limites e lacunas permanecem quando a Resolução nº 001/2022 e as leis municipais de 2025 são confrontadas com a PNEEI e a Reneei, sem atribuir aos textos normativos uma efetividade que a pesquisa documental não pode comprovar.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é qualitativa, de natureza documental e caráter analítico-comparativo. O objeto não é a execução cotidiana da política nas escolas, mas a relação entre atos normativos produzidos em momentos diferentes e as consequências regulatórias que podem ser extraídas dessa comparação.

Para os fins deste estudo, o corpus municipal foi delimitado à Resolução nº 001/2022 do Conselho Municipal de Educação de Cascavel-CE e às Leis Municipais nº 2.282/2025 e nº 2.283/2025, selecionadas por sua relação direta com o objeto e com as mudanças federais de 2025-2026. A resolução possui oito páginas e disciplina público da Educação Especial, matrícula, AEE, Sala de Recursos Multifuncionais, formação, profissionais de apoio, currículo, avaliação, acessibilidade, família e articulação com outros serviços. As leis de 2025 acrescentam ações de conscientização e um mecanismo local de triagem de sinais de TEA e TDAH.

No plano federal, a análise incorporou o Decreto nº 12.686/2025 em sua redação atualizada, o Decreto nº 12.773/2025, a Portaria MEC nº 421/2026 e a Portaria MEC nº 550/2026. Foram considerados ainda, quando necessários à compreensão de pontos específicos, a Lei nº 14.191/2021, relativa à Educação Bilíngue de Surdos, e a Lei nº 14.880/2024, referente à atenção precoce de crianças de zero a três anos. O recorte federal compreende os atos publicados até junho de 2026, conferidos em fontes oficiais da Presidência da República e do Ministério da Educação.

A comparação foi organizada em seis eixos: público e terminologia; escolarização em classes comuns; organização do AEE; estudo de caso e documentação pedagógica; formação

e atribuições profissionais; intersetorialidade e governança. A análise buscou distinguir convergência normativa, necessidade de complementação e possível conflito de interpretação. Foram utilizados exclusivamente atos normativos e documentos de acesso público, sem participação de seres humanos, coleta de dados pessoais ou consulta a informações institucionais restritas.

3. O MARCO MUNICIPAL DE CASCAVEL-CE

3.1. RESOLUÇÃO Nº 001/2022 E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Resolução nº 001/2022 concebe a Educação Especial como modalidade transversal, integrante da educação regular e prevista no projeto pedagógico das escolas. A norma determina acolhimento e matrícula dos estudantes em classes comuns, estabelece o AEE como serviço destinado a identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e afirma seu caráter complementar ou suplementar à formação realizada no ensino regular (Cascavel, 2022).

O texto organiza a Sala de Recursos Multifuncionais, prevê cronograma e plano de AEE, define formação específica para o professor especializado, trata de tecnologias assistivas, avaliação processual, diversificação de instrumentos, participação familiar e articulação com profissionais da saúde quando houver necessidade de atendimentos complementares. Também contém previsão de profissional de apoio escolar e de profissionais de comunicação, como tradutor e intérprete de Libras e guia-intérprete (Cascavel, 2022).

A resolução, porém, utiliza a categoria Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e denominações vinculadas a classificações anteriores do autismo. O próprio município passou a utilizar a expressão Transtorno do Espectro Autista na Lei nº 2.283/2025. A diferença terminológica se tornou mais evidente após o Decreto nº 12.686/2025, que define como público da PNEEI estudantes com deficiência, estudantes com TEA e estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025a).

3.2. LEIS MUNICIPAIS Nº 2.282/2025 E Nº 2.283/2025

A Lei nº 2.282/2025 instituiu a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência e inseriu na agenda pública objetivos relacionados a direitos, participação social, acessibilidade, saúde, educação, lazer e respeito às diferenças. Trata-se de avanço simbólico e político, pois amplia a visibilidade municipal da pauta; entretanto, uma ação concentrada no calendário anual

tende a produzir efeitos limitados se não estiver articulada a medidas permanentes de acessibilidade, formação, participação das pessoas com deficiência e monitoramento de barreiras. Sua existência normativa, portanto, não deve ser tomada como evidência de inclusão efetiva (Cascavel, 2025a).

A Lei nº 2.283/2025 criou rastreamento precoce de sinais de TEA e TDAH nas Unidades Básicas de Saúde e nas creches municipais, com uso de M-CHAT, ABC e SNAP-IV ou outros instrumentos reconhecidos. A medida amplia a articulação entre creches e saúde e pode favorecer encaminhamentos precoces; seu limite está no risco de uma leitura medicalizante quando instrumentos clínicos passam a orientar, direta ou indiretamente, decisões pedagógicas que devem considerar barreiras, participação e necessidades educacionais (Cascavel, 2025b).

A lei de triagem precisa ser interpretada em conexão com o novo marco federal. O rastreamento de sinais possui finalidade distinta da identificação pedagógica do público da Educação Especial. O Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026 determinam que a garantia do AEE e, no caso do apoio escolar, a análise da necessidade de oferta não dependam de diagnóstico, laudo ou relatório emitido por profissional de saúde. Em Cascavel, portanto, a triagem pode integrar a rede de cuidado, mas não pode se converter em requisito de acesso aos apoios educacionais (Brasil, 2025a, 2026a).

4. O NOVO MARCO FEDERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

4.1. DECRETO Nº 12.686/2025: PNEEI, RENEI E REVOGAÇÃO DO DECRETO Nº 7.611/2011

O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a PNEEI para garantir o direito à educação em sistema inclusivo a estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Reafirmou a Educação Especial como modalidade transversal, vinculada às classes e escolas comuns, e incorporou princípios como equidade, acessibilidade, diversidade humana, combate ao capacitismo, apoio individualizado, intersetorialidade e colaboração federativa. O avanço normativo está em deslocar o foco de um serviço isolado para um sistema de apoios orientado à participação, permanência e aprendizagem; o desafio é evitar que essa ampliação conceitual permaneça apenas no plano declaratório (Brasil, 2025a).

A mudança também é institucional. O art. 23 revogou o Decreto nº 7.611/2011. Com isso, o Decreto nº 12.686/2025 passou a ocupar a posição central da regulamentação federal recente da Educação Especial Inclusiva e do AEE. Para os sistemas municipais, a revisão de normas anteriores deve considerar essa substituição de referência, evitando continuar apoiando procedimentos administrativos em um decreto revogado.

No AEE, o novo decreto define estudo de caso como etapa inicial de identificação pedagógica. A análise das demandas individuais, das barreiras presentes no contexto escolar, das potencialidades e das necessidades de apoio deve fundamentar o planejamento. A avaliação biopsicossocial pode subsidiar o estudo de caso, mas o acesso ao AEE não pode ser condicionado a documento de saúde. A norma desloca o centro da decisão educacional para elementos pedagógicos e contextuais, sem negar a possibilidade de diálogo com a rede de proteção social (Brasil, 2025a).

4.2. DECRETO Nº 12.773/2025: AJUSTES NO ALCANCE E NOS INSTRUMENTOS DA POLÍTICA

O Decreto nº 12.773/2025 alterou a redação de dispositivos relevantes poucos meses após a instituição da PNEEI. O texto reforçou o direito à inclusão em classes e escolas comuns, incluiu o respeito às especificidades dos estudantes com deficiência entre os princípios e passou a prever, entre as diretrizes, a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular e o apoio técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (Brasil, 2025b).

No campo do planejamento pedagógico, a alteração foi expressiva: o resultado do estudo de caso passou a fundamentar o PAEE e o PEI, e a norma tornou obrigatória a existência de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua. PAEE e PEI devem orientar o trabalho da sala comum, o AEE, as atividades colaborativas e as ações de articulação intersetorial, integrando o projeto político-pedagógico da escola (Brasil, 2025b).

O decreto também redefiniu requisitos formativos. O professor do AEE deve possuir formação inicial para a docência e formação continuada em Educação Especial Inclusiva com, no mínimo, 360 horas. O profissional de apoio escolar deve possuir, no mínimo, nível médio e formação continuada de 180 horas. A necessidade do profissional de apoio deve ser avaliada por estudo de caso e não depende de laudo ou diagnóstico de saúde. Para Cascavel, a exigência de 360 horas para o professor do AEE encontra correspondência parcial na

Resolução nº 001/2022, mas a regulamentação local precisa ser revisada quanto à formação continuada e aos parâmetros atuais do profissional de apoio (Brasil, 2025b; Cascavel, 2022).

4.3. PORTARIA MEC Nº 421/2026: OPERACIONALIZAÇÃO DA PNEEI E DA RENEI

A Portaria MEC nº 421/2026 operacionalizou a PNEEI e a Reneei ao detalhar identificação pedagógica, organização do AEE, documentos individualizados, atuação do profissional de apoio e governança. O padrão de qualidade deixa de ser associado apenas à matrícula e passa a exigir apoios relacionados a acesso, permanência, participação e aprendizagem, oferecendo parâmetros mais concretos para a revisão municipal (Brasil, 2026a).

O PAEE e o PEI recebem conteúdo próprio. O PAEE registra o estudo de caso, os materiais e recursos necessários à eliminação ou redução de barreiras, as necessidades de tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, apoio escolar e acionamento da rede de proteção social. O PEI concentra o plano de acessibilização curricular, as medidas didático-pedagógicas e avaliativas, as estratégias de acompanhamento e as devolutivas às famílias. A Portaria admite que as redes usem documento único, desde que ele contemple as finalidades e os requisitos dos dois instrumentos, e determina revisão anual (Brasil, 2026a).

A norma também delimita o profissional de apoio escolar. Sua atuação envolve locomoção, higiene, alimentação, interação social, comunicação e uso de tecnologias assistivas e recursos indicados no AEE, sempre subordinada ao planejamento pedagógico. As atribuições não se confundem com docência. Esse detalhamento oferece parâmetro direto para a atualização da Resolução de Cascavel, que já prevê apoio escolar, mas não contém a mesma sistematização entre PAEE, PEI, estudo de caso e organização do trabalho do apoio (Brasil, 2026a; Cascavel, 2022).

Do ponto de vista transitório, a Portaria estabelece prazo de até três anos para que redes que já possuam documentos pedagógicos individualizados análogos ao PAEE e ao PEI os adequem às novas exigências. Para a formação continuada prevista no Decreto nº 12.686/2025, fixa prazo de quatro anos, ressaltando profissionais que já estavam em exercício na data de publicação do Decreto nº 12.773/2025, para os quais o prazo é de seis anos. Esses prazos fornecem referência objetiva para o planejamento municipal (Brasil, 2026a).

4.4. PORTARIA MEC Nº 550/2026: AJUSTE DE GOVERNANÇA

A Portaria MEC nº 550/2026 tem alcance mais restrito do que os demais atos analisados. Ela alterou o art. 29 da Portaria nº 421/2026 para estabelecer que os Coordenadores de Intersetorialidade serão designados por ato da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. A alteração não redefine direitos educacionais, AEE ou critérios de identificação; seu efeito recai sobre a organização da governança da Reneei (Brasil, 2026b).

Mesmo sendo pontual, a mudança confirma que a Rede Nacional possui arquitetura própria de coordenação e articulação territorial. Para os municípios, a Reneei não deve ser lida apenas como referência conceitual. Ela é instrumento de implementação da PNEEI e pretende articular formação continuada, intersetorialidade, apoio técnico, materiais acessíveis, indicadores, monitoramento e produção de conhecimento em ação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2025a, 2026a).

5. CONVERGÊNCIAS E LACUNAS ENTRE CASCAVEL E O NOVO MARCO FEDERAL

5.1. AVANÇOS, LIMITES E CONVERGÊNCIAS A PRESERVAR

No plano normativo, Cascavel apresenta avanços que merecem ser preservados: transversalidade da Educação Especial, matrícula em classes comuns, AEE complementar ou suplementar, Sala de Recursos Multifuncionais, planejamento, participação familiar, acessibilidade e previsão de apoio escolar. As Leis nº 2.282/2025 e nº 2.283/2025 ampliam a agenda municipal ao incorporar conscientização pública e articulação com a saúde. Esses movimentos constituem melhorias institucionais no marco local; contudo, não equivalem, por si, a melhoria comprovada da experiência escolar das pessoas com deficiência, pois o corpus não contém indicadores de acesso, permanência, aprendizagem, acessibilidade ou participação das famílias (Cascavel, 2022, 2025a, 2025b).

A distinção entre avanço normativo e efetividade é central. Glat (2018) compreende a Educação Especial contemporânea como sistema de recursos articulado ao ensino comum e dependente de colaboração entre profissionais. Pletsch (2009) mostra que a formação para inclusão precisa relacionar diretrizes legais, pesquisa e condições concretas do trabalho docente. Em Cascavel, a coincidência de 360 horas entre a formação específica prevista localmente e a formação continuada federal é positiva, mas não assegura, isoladamente,

qualidade formativa, colaboração docente ou apoio pedagógico contínuo. O desafio é converter requisitos formais em desenvolvimento profissional e práticas escolares acessíveis (Cascavel, 2022; Brasil, 2025b, 2026a).

5.2. TERMINOLOGIA, ESTUDO DE CASO E DOCUMENTAÇÃO INDIVIDUALIZADA

A primeira atualização necessária é terminológica. A categoria TGD da Resolução nº 001/2022 deve ser confrontada com a organização atual da PNEEI, que utiliza explicitamente deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. A revisão deve preservar direitos já reconhecidos e eliminar ambiguidades geradas por classificações anteriores (Cascavel, 2022; Brasil, 2025a).

A segunda mudança é procedimental. A resolução municipal prevê plano de AEE, mas o marco federal atual organiza uma sequência mais precisa: estudo de caso, PAEE e PEI, com atualização contínua, integração ao projeto político-pedagógico e revisão anual. A adequação local pode ocorrer por documentos distintos ou, conforme a Portaria nº 421/2026, por documento único que cumpra os requisitos de ambos. O município dispõe, portanto, de espaço regulatório para adaptar sua documentação sem necessariamente criar duplicidade burocrática (Brasil, 2025b, 2026a).

A relevância do planejamento individualizado também encontra respaldo na produção científica recente. Costa, Schmidt e Camargo (2023) evidenciam que o PEI pode contribuir para a organização das práticas pedagógicas e para o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos na escolarização de estudantes com TEA. Nessa perspectiva, a incorporação do PEI ao marco municipal não deve ser compreendida apenas como adequação documental, mas como oportunidade de articular objetivos, estratégias, recursos e responsabilidades entre a sala comum, o AEE e os demais profissionais envolvidos.

5.3. LAUDO DE SAÚDE, TRIAGEM MUNICIPAL E RISCO DE MEDICALIZAÇÃO DO ACESSO EDUCACIONAL

A relação entre a Lei Municipal nº 2.283/2025 e o novo marco federal exige formulação clara. A triagem prevista em creches e UBS pode contribuir para identificação de sinais e encaminhamento à saúde, mas não substitui o estudo de caso pedagógico e não autoriza condicionar matrícula, AEE ou apoio escolar à confirmação diagnóstica. O Decreto nº

12.686/2025 e a Portaria nº 421/2026 vedam essa exigência para o acesso aos apoios educacionais (Cascavel, 2025b; Brasil, 2025a, 2026a).

A atualização municipal deve explicitar essa diferença. A saúde pode colaborar com informações e acompanhamento, enquanto a escola analisa barreiras, participação, comunicação, aprendizagem e necessidades de apoio no contexto educacional. Essa separação de funções permite intersectorialidade sem transformar o diagnóstico clínico em porta obrigatória de entrada para direitos educacionais.

Essa distinção também contribui para evitar que necessidades educacionais sejam interpretadas exclusivamente a partir de uma perspectiva clínica. Araujo, Silva e Zanon (2023) observam que a predominância do modelo médico na compreensão do TEA pode favorecer estigmas e concepções centradas em déficits, reforçando a necessidade de abordagens que considerem características, potencialidades e condições de participação dos estudantes. No contexto de Cascavel, portanto, a articulação entre saúde e educação deve preservar a finalidade própria de cada política e impedir que a identificação clínica substitua a avaliação pedagógica das barreiras e dos apoios necessários.

5.4. PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA

A Resolução nº 001/2022 prevê profissional de apoio para alimentação, higiene, locomoção e atividades em que o auxílio seja necessário. O novo marco federal amplia a precisão ao vincular a oferta ao estudo de caso, ao PAEE e ao PEI e ao incluir interação social, comunicação e uso de recursos de acessibilidade entre as formas de apoio. Também afirma que as atribuições não são docentes e que o profissional deve atuar sob orientação da equipe pedagógica (Cascavel, 2022; Brasil, 2025b, 2026a).

A exigência federal de formação continuada mínima de 180 horas cria outro ponto para revisão municipal. A regulamentação local pode definir critérios de ingresso, formação, acompanhamento e atuação, considerando os prazos estabelecidos pela Portaria nº 421/2026. Isso evita que a contratação de apoio seja tratada apenas como solução quantitativa e permite conectá-la ao planejamento educacional de cada estudante.

A formação continuada, portanto, não deve se reduzir ao cumprimento formal da carga horária. Pletsch (2009) ressalta que a inclusão exige preparação docente vinculada às demandas reais da escolarização, e Costa-Renders (2025) relaciona desenvolvimento profissional, planejamento e práticas equitativas. Para a rede municipal, isso implica formação

em serviço articulada ao AEE, à sala comum e às barreiras efetivamente identificadas, evitando que a qualificação se transforme em requisito burocrático sem repercussão pedagógica.

5.5. RENEI, INTERSETORIALIDADE E GOVERNANÇA MUNICIPAL

A Resolução de 2022 já prevê articulação com saúde, assistência social e família, e a Lei nº 2.283/2025 cria uma relação formal entre creches e UBS. A Reneei acrescenta uma dimensão de governança federativa que não existia no marco local. Seus objetivos incluem formação continuada em serviço, articulação intersetorial, fortalecimento dos serviços de apoio técnico, produção de materiais acessíveis, aperfeiçoamento de indicadores e difusão de conhecimento (Cascavel, 2022, 2025b; Brasil, 2025a).

A previsão normativa de intersetorialidade e colaboração, por si só, não garante sua efetivação. Glat (2018) destaca que a inclusão requer cultura de colaboração entre profissionais da Educação Especial e do ensino comum, com revisão de representações e responsabilidades. Para Cascavel, o desafio é transformar articulações previstas em lei em fluxos estáveis, responsabilidades compartilhadas e comunicação institucional, evitando que a rede dependa apenas de iniciativas individuais ou episódicas.

A participação do município nessa arquitetura pode ser traduzida em procedimentos locais: definição de ponto focal para a política, organização de fluxos entre educação e rede de proteção social, formação de professores e profissionais de apoio, revisão dos instrumentos pedagógicos, monitoramento do acesso ao AEE e produção de dados que permitam acompanhar permanência, participação e aprendizagem. A Portaria nº 550/2026, ao ajustar a designação dos Coordenadores de Intersetorialidade, reforça a presença dessa estrutura na implementação da Reneei (Brasil, 2026a, 2026b).

6. AGENDA DE ATUALIZAÇÃO PARA O SISTEMA MUNICIPAL

A comparação normativa aponta, como primeira medida, a atualização de terminologias já superadas, especialmente TGD, a incorporação expressa do público definido pela PNEI e do combate ao capacitismo entre os princípios da política municipal.

A segunda medida é regulamentar o estudo de caso como procedimento pedagógico e organizar PAEE e PEI em conformidade com o Decreto nº 12.773/2025 e a Portaria nº 421/2026. A rede pode optar por instrumentos separados ou por documento único, desde

que contemple identificação de barreiras, recursos, acessibilidade curricular, estratégias de acompanhamento, participação familiar, articulação com a sala comum e revisão periódica.

A terceira medida é inserir regra expressa de que matrícula, escolarização, AEE e avaliação da necessidade de apoio escolar não dependem de laudo de saúde. Essa regra deve ser articulada à Lei Municipal nº 2.283/2025 para deixar claro que a triagem em creches e UBS integra ações de saúde e atenção precoce, sem funcionar como filtro para direitos educacionais.

A quarta medida é atualizar a seção dos profissionais. Para o professor do AEE, a rede precisa compatibilizar a formação já prevista localmente com o regime de formação continuada e os prazos federais. Para o profissional de apoio, a norma deve incorporar as funções atuais, a formação continuada mínima de 180 horas e a subordinação do trabalho ao planejamento pedagógico, sem transferência de atribuições docentes.

A quinta medida é integrar o município à lógica da Reneei. Isso envolve mapear responsabilidades, identificar formas de participação nos mecanismos federativos de formação e intersetorialidade, criar indicadores locais e revisar fluxos com saúde, assistência social e órgãos de proteção. A Semana Municipal da Pessoa com Deficiência pode ser articulada a essa agenda como espaço de participação pública, formação e divulgação de direitos, em vez de permanecer isolada no calendário anual.

Por fim, a revisão deve articular a PNEEI aos temas já presentes no corpus, como Educação Bilíngue de Surdos e atenção precoce, preservando a incidência das Leis nº 14.191/2021 e nº 14.880/2024 e evitando fragmentação normativa (Brasil, 2021, 2024, 2025a, 2026a).

Tabela 1 - Repercussões do novo marco federal para a regulamentação de Cascavel-CE

Tema	Marco municipal	Novo marco federal	Implicação para Cascavel
Público	Deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação	Deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação	Atualizar terminologia sem reduzir direitos.
Identificação	Avaliação pedagógica e encaminhamentos previstos.	Estudo de caso como referência pedagógica; laudo de saúde não condiciona AEE.	Regulamentar estudo de caso e separar triagem clínica de decisão educacional.

Tema	Marco municipal	Novo marco federal	Implicação para Cascavel
Planejamento	Plano de AEE previsto.	Documentos pedagógicos individualizados, especialmente PAEE e PEI, com atualização contínua e revisão anual.	Adequar os instrumentos, admitida organização em documento único.
Professor do AEE	Formação específica mínima de 360h.	Formação inicial docente + formação continuada mínima de 360h.	Compatibilizar natureza da formação e prazos de adequação.
Apoio escolar	Apoio em alimentação, higiene, locomoção e atividades necessárias.	Estudo de caso, PAEE/PEI, atribuições não docentes e formação continuada mínima de 180h.	Detalhar funções, formação e supervisão pedagógica.
Intersetorialidade	Articulação com família, saúde e assistência; triagem em creches/UBS.	Reenei estrutura formação, articulação intersetorial, monitoramento e apoio técnico.	Criar governança e fluxos locais conectados à Reneei.

Fonte: Autoria própria.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo marco federal de 2025-2026 alterou o contexto de interpretação da Resolução nº 001/2022 de Cascavel. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a PNEEI e a Reneei e revogou o Decreto nº 7.611/2011, enquanto o Decreto nº 12.773/2025 aperfeiçoou disposições sobre inclusão em classes comuns, PAEE, PEI, formação profissional, apoio escolar e organização dos sistemas. As Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026 detalharam procedimentos e aspectos da governança dessa política (Brasil, 2025a, 2025b, 2026a, 2026b).

A análise identifica avanços normativos relevantes em Cascavel, especialmente na transversalidade da Educação Especial, matrícula em classes comuns, caráter complementar ou suplementar do AEE, planejamento, acessibilidade, participação familiar, apoio escolar e articulação com outros serviços. Esses elementos constituem uma base institucional importante, mas devem ser lidos como condição necessária, e não como evidência suficiente de inclusão efetiva. Como sustentam Mantoan (2004), Mendes (2006) e Glat (2018), a qualidade inclusiva depende da conversão das diretrizes em práticas, colaboração, acessibilidade e participação.

Persistem desafios importantes: incorporar estudo de caso, PAEE e PEI sem burocratizar o planejamento; atualizar a terminologia relativa ao TEA; assegurar que laudo de saúde não se converta em requisito informal para AEE ou apoio; qualificar profissionais; e conectar a política municipal à Reneei. A Lei nº 2.282/2025 representa avanço de visibilidade, mas necessita articulação com ações permanentes; a Lei nº 2.283/2025 amplia a intersectorialidade, porém requer salvaguardas contra a medicalização do acesso educacional. O principal desafio municipal é, assim, transformar avanços normativos em capacidade institucional contínua (Cascavel, 2025a, 2025b; Brasil, 2025a, 2026a).

A pesquisa limita-se ao plano documental e não permite avaliar como essas normas são executadas nas escolas. Por isso, as melhorias identificadas dizem respeito ao desenho normativo e institucional, e não a resultados empíricos sobre aprendizagem ou participação das pessoas com deficiência. A atualização da Resolução nº 001/2022 deve preservar direitos já reconhecidos, corrigir divergências conceituais e incorporar instrumentos pedagógicos, critérios de apoio, formação e governança da PNEEI e da Reneei. Estudos posteriores, com dados das escolas e participação de estudantes, famílias e profissionais, serão necessários para verificar se tais mudanças produzem inclusão substantiva no cotidiano municipal.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, e247367, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-247367.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025a.
- BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 dez. 2025b.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.
- BRASIL. Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce). Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, n. 91, Brasília, DF, p. 45, 18 maio 2026a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 jun. 2026b.
- CASCADEL (CE). Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 001/2022, de 26 de setembro de 2022. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Cascavel-CE. Cascavel, CE: Conselho Municipal de Educação, 2022.
- CASCADEL (CE). Lei nº 2.282, de 19 de setembro de 2025. Institui a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência no Município de Cascavel e dá outras providências. Cascavel, CE: Prefeitura Municipal, 2025a.
- CASCADEL (CE). Lei nº 2.283, de 19 de setembro de 2025. Institui, no âmbito do Município de Cascavel, a obrigatoriedade da triagem precoce para identificação de sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), nas Unidades Básicas de Saúde e nas Creches Municipais, mediante aplicação dos questionários M-CHAT, ABC e SNAP-IV, e dá outras providências. Cascavel, CE: Prefeitura Municipal, 2025b.
- COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígria Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280098.
- COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Design Pedagógico e Educação Inclusiva: caminhos para práticas de ensino equitativas. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, 2025. DOI: 10.5902/1984686X93572.
- GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. esp., p. 9-20, 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 17-23, 2004.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

CAPÍTULO IX

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ESTADOS FÍSICOS DA MATÉRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES

ACTIVE METHODOLOGIES IN SCIENCE TEACHING: ANALYSIS OF THE IMPLEMENTERS' PERCEPTIONS OF A DIDACTIC SEQUENCE ON STATES OF MATTER AND THEIR TRANSFORMATIONS

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-9

Antonio da Conceição ¹

Victor da Silva Faia ¹

Herika Hellen Santos Lires ¹

Gabriela Alves Araújo ¹

Tatiane Neves de Sousa ²

Marly Lopes de Oliveira ³

¹ Graduandos em Licenciatura em Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Mestre em Biodiversidade, Ambiente e Saúde – UEMA

³ Profa. Dra. Adjunta I. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

Este capítulo apresenta uma proposta didática sobre o conteúdo Estados Físicos da Matéria e suas Transformações, desenvolvida com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, integrando exposição dialogada, simulação digital no simulador PHET, atividade experimental demonstrativa e atividade lúdica com quebra-cabeça. O objetivo foi favorecer a compreensão das mudanças de estado físico da matéria por meio de metodologias ativas, relacionando os conceitos científicos a fenômenos observados no cotidiano dos estudantes. A análise foi construída a partir da percepção dos executores da proposta, registrada em diário de bordo ao longo das etapas teórica, tecnológica, experimental e lúdica. Os resultados indicam um gradiente crescente de engajamento ao longo da sequência didática, com maior envolvimento espontâneo nas etapas experimental e lúdica em comparação à exposição dialogada. A atividade experimental, especialmente a demonstração da calefação, foi percebida como o momento de maior potencial para a diferenciação conceitual entre evaporação, ebulição e calefação. A atividade lúdica favoreceu a retomada do vocabulário científico e o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os

estudantes. Conclui-se que a diversificação das estratégias pedagógicas contribuiu, na percepção dos executores, para tornar o processo de ensino e aprendizagem, mais significativo e participativo, reforçando a relevância das metodologias ativas no ensino de Ciências, ainda que os achados se limitem à leitura dos executores e não configurem uma avaliação sistematizada da perspectiva discente.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino de Ciências. Experimentação. Estados físicos da matéria. Ludicidade.

ABSTRACT

This chapter presents a didactic proposal on the content States of Matter and Their Transformations, developed with a 9th-grade Elementary School class, integrating dialogical exposition, digital simulation using the PHET simulator, a demonstrative experimental activity, and a playful puzzle activity. The aim was to foster understanding of the physical changes of state of matter through active methodologies, relating scientific concepts to phenomena observed in students' daily lives. The analysis was built from the perception of the implementers of the proposal,

recorded in a field diary throughout the theoretical, technological, experimental, and playful stages. The results indicate an increasing gradient of engagement throughout the teaching sequence, with greater spontaneous involvement during the experimental and playful stages compared to the dialogical exposition. The experimental activity, especially the demonstration of calefaction, was perceived as the moment of greatest potential for conceptual differentiation between evaporation, boiling, and calefaction. The playful activity favored the retrieval of scientific vocabulary and the development of collaborative work among

students. It is concluded that the diversification of pedagogical strategies contributed, in the implementers' perception, to making the teaching and learning process more meaningful and participatory, reinforcing the relevance of active methodologies in Science teaching, although the findings are limited to the implementers' reading and do not constitute a systematized assessment of the students' perspective.

Keywords: Active methodologies. Science teaching. Experimentation. States of matter. Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

O ensino dos estados físicos da matéria e de suas transformações desempenha um papel importante na formação científica dos estudantes do Ensino Fundamental, pois possibilita a compreensão de fenômenos observados diariamente, como o derretimento do gelo, a evaporação da água, a formação da chuva e outros processos presentes no cotidiano. Apesar de sua relevância, esse conteúdo pode apresentar dificuldades de aprendizagem, principalmente porque envolve a relação entre fenômenos visíveis e explicações baseadas no comportamento das partículas da matéria, que não podem ser observadas diretamente pelos estudantes (MORTIMER, 1995).

Diante desse desafio, o ensino de Ciências tem buscado estratégias que tornem a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade dos alunos. Estudos apontam que metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes favorecem a compreensão dos conceitos científicos e contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse contexto, a experimentação, a discussão coletiva e a resolução de problemas destacam-se como importantes ferramentas para a construção do conhecimento científico (GALIAZZI et al., 2001; CARVALHO, 2018).

A experimentação possui grande potencial pedagógico por permitir que os estudantes observem fenômenos, formulem explicações e relacionem os conhecimentos teóricos às situações práticas. No ensino dos estados físicos da matéria, atividades experimentais possibilitam visualizar processos como fusão, vaporização, condensação e solidificação, tornando os conceitos mais concretos e favorecendo uma melhor compreensão das mudanças de estado físico e da influência da energia térmica nesses processos (GALIAZZI et al., 2001; BERNARDO; GONÇALVES; WERNER, 2018).

Além da experimentação, atividades lúdicas podem contribuir para a consolidação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Ao promover a interação entre os estudantes, o trabalho em equipe e a resolução de desafios, essas estratégias tornam o processo de aprendizagem mais participativo e motivador. Quando associadas às atividades teóricas e práticas, favorecem a revisão dos conteúdos e estimulam o protagonismo dos alunos durante a construção do conhecimento científico (CARVALHO, 2018).

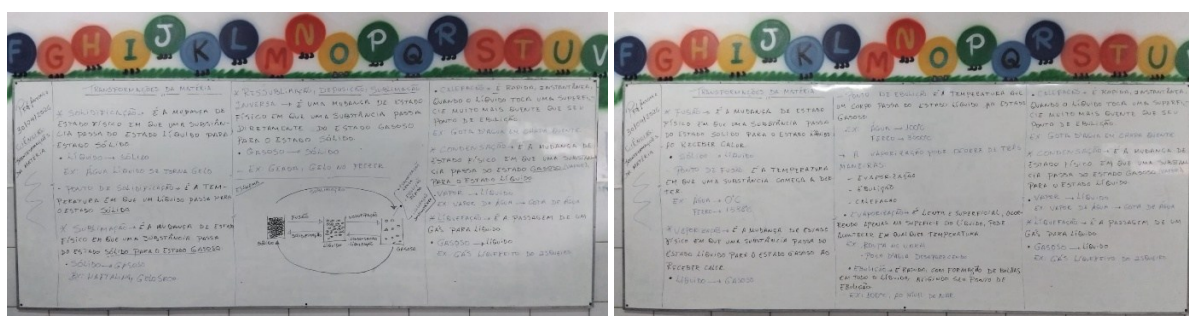
Nesse contexto, este capítulo apresenta uma proposta didática desenvolvida com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o conteúdo "Estados físicos da matéria e suas transformações". A sequência de ensino integrou momentos de discussão teórica, atividade experimental, prática lúdica e avaliação da aprendizagem, buscando relacionar os conceitos científicos aos fenômenos observados no cotidiano dos estudantes. A proposta teve como objetivo favorecer a compreensão das mudanças de estado físico da matéria e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, participativo e contextualizado, conforme apontam experiências recentes desenvolvidas com essa temática na Educação Básica.

2. METODOLOGIA

O conteúdo "Estados Físicos da Matéria e suas Transformações" foi desenvolvido por meio de uma abordagem teórico-prática, fundamentada nos princípios da aprendizagem significativa, buscando integrar conhecimentos conceituais, recursos tecnológicos, experimentação científica, atividades lúdicas e avaliação da aprendizagem. A proposta teve como objetivo promover a compreensão dos estados físicos da matéria e de suas transformações, relacionando os conceitos científicos aos fenômenos observados no cotidiano.

Inicialmente, realizou-se uma exposição dialogada abordando os conceitos fundamentais relacionados à matéria, sua constituição, características, estados físicos (sólido, líquido e gasoso) e principais transformações físicas. Durante esse momento, foram utilizados esquemas explicativos, representações gráficas e exemplos do cotidiano, favorecendo a compreensão da influência da temperatura e da energia térmica sobre o comportamento da matéria e suas mudanças de estado.

Fotos 1 e 2: exposição teórica



Fonte: autoria própria

Na sequência, foi incorporado o uso de tecnologias digitais por meio das simulações interativas em 3D do simulador PHET. O recurso permitiu aos estudantes visualizar o comportamento microscópico das partículas nos diferentes estados físicos da matéria, possibilitando compreender como a movimentação molecular se relaciona com a temperatura e com as transformações físicas. Essa estratégia contribuiu para aproximar conceitos abstratos da realidade observável, tornando a aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa.

Fotos 3 e 4: plataforma PhET Colorado - simulação dos estados físicos da matéria



Fonte: autoria própria

Posteriormente, foi realizada uma atividade experimental demonstrativa utilizando um fogareiro elétrico portátil, água em temperatura ambiente, pedras de gelo e uma panela metálica. A prática teve como finalidade possibilitar a observação direta das transformações físicas da matéria, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Fotos 5 e 6: materiais para aula prática



Fonte: autoria própria

Inicialmente, os estudantes observaram o processo de fusão, por meio do derretimento das pedras de gelo, identificando a passagem da matéria do estado sólido para o estado líquido em decorrência da absorção de energia térmica.

Em seguida, durante o aquecimento da água, foram explorados os diferentes processos de vaporização. A evaporação foi demonstrada utilizando um pano umedecido no início da aula. Alguns estudantes foram convidados a tocar o tecido e perceber sua umidade. Ao final da atividade, os mesmos alunos realizaram nova observação tátil, constatando que grande parte da água havia evaporado ao longo do tempo. Essa estratégia permitiu evidenciar a passagem gradual da água do estado líquido para o estado gasoso.

A ebulição foi observada durante o aquecimento da água até o ponto de fervura, quando os estudantes identificaram a intensa formação de bolhas em toda a massa líquida, característica desse processo de vaporização.

Fotos 7, 8 e 9: demonstração dos tipos de vaporização - ebulição, evaporação e calefação



Fonte: autoria própria.

Durante a ebulição, a tampa da panela foi retirada para que os estudantes observassem o vapor de água sendo liberado para o ambiente. Em seguida, foi apresentada a

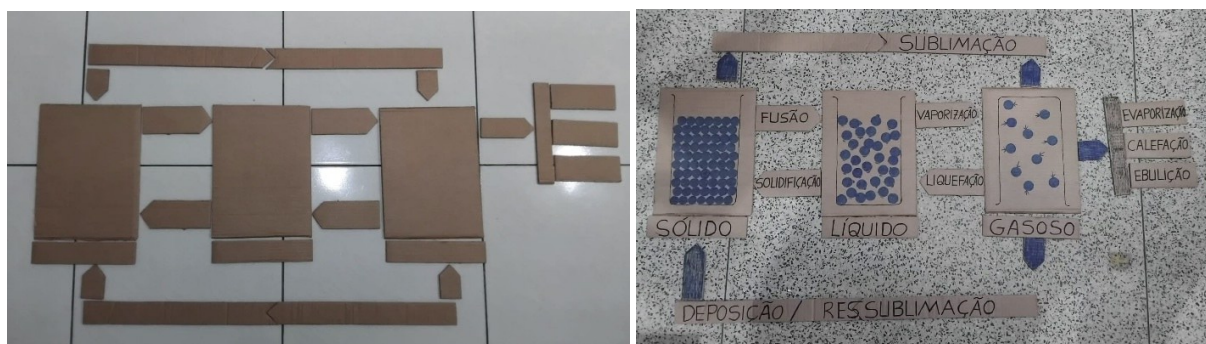
face interna da tampa, onde haviam se formado pequenas gotas de água resultantes do resfriamento do vapor. Essa observação possibilitou a identificação do fenômeno da condensação, caracterizado pela passagem da matéria do estado gasoso para o estado líquido.

Posteriormente, após a retirada da água da panela, o recipiente permaneceu sendo aquecido por alguns instantes. Em seguida, pequenas quantidades de água foram lançadas sobre a superfície superaquecida da panela, permitindo a observação do fenômeno da calefação, caracterizado pela vaporização extremamente rápida e praticamente instantânea do líquido ao entrar em contato com uma superfície cuja temperatura é muito superior ao seu ponto de ebulição. A demonstração possibilitou aos estudantes diferenciar evaporação, ebulição e calefação, compreendendo que os três fenômenos constituem formas distintas de vaporização.

Ao longo da atividade experimental, foram discutidos os fatores que influenciam as mudanças de estado físico, bem como a importância da transferência de energia térmica nos processos observados.

Como estratégia de consolidação e fixação dos conhecimentos, foi desenvolvida uma atividade lúdica utilizando um quebra-cabeça confeccionado em papelão contendo o esquema completo das transformações físicas da matéria. A turma foi organizada em quatro grupos.

Fotos 10 e 11: confecção do quebra-cabeça



Fonte: autoria própria

Inicialmente, todos os grupos tiveram cinco minutos para observar o quebra-cabeça montado corretamente, analisando sua estrutura, organização e as relações entre os diferentes processos de transformação física. Em seguida, as peças foram desmontadas e realizou-se um sorteio para definir a ordem de participação das equipes.

Após o sorteio, cada grupo recebeu dez minutos para discutir coletivamente e elaborar estratégias para a montagem correta do esquema. Finalizado esse período de planejamento, as equipes participaram do desafio de reconstrução do quebra-cabeça. O grupo que conseguisse montar corretamente o esquema das transformações físicas da matéria, no menor tempo possível e dentro do limite estabelecido de cinco minutos, seria declarado vencedor.

Fotos 12 e 13: participação dos alunos na montagem do quebra-cabeça



Fonte: autoria própria

A atividade favoreceu o desenvolvimento do trabalho colaborativo, da comunicação, do raciocínio lógico, da tomada de decisões em grupo e da revisão dos conceitos científicos estudados, tornando o processo de aprendizagem mais participativo, motivador e significativo.

Ao longo de todas as etapas da proposta didática, os executores da proposta — os licenciandos responsáveis pelo planejamento e pela aplicação da sequência de ensino — realizaram observação sistemática e registro em diário de bordo das reações, do envolvimento, da participação espontânea, dos questionamentos e das dificuldades manifestadas pelos estudantes durante os momentos teórico, tecnológico, experimental e lúdico. Optou-se por não realizar coleta de dados diretamente junto aos estudantes por meio de instrumentos avaliativos ou questionários de percepção, uma vez que tal procedimento demandaria submissão e aprovação prévia por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que não foi obtido para os fins desta pesquisa. Dessa forma, os registros de observação dos executores constituíram a base empírica para a análise apresentada na seção seguinte.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da proposta didática a partir da análise qualitativa da percepção dos executores — autores responsáveis pelo planejamento e pela condução das atividades —, construída com base nos registros de observação sistemática realizados ao longo de cada etapa da sequência de ensino.

3.1. PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE A EXPOSIÇÃO DIALOGADA E O USO DE SIMULAÇÕES DIGITAIS

Durante a exposição dialogada inicial, os executores observaram que os estudantes acompanhavam a discussão com atenção e recorriam, com frequência, a exemplos do próprio cotidiano — como o derretimento do gelo em bebidas e a formação de gotículas em copos com água fria — para relacionar os conceitos apresentados a situações já vivenciadas. Essa mobilização espontânea de referências cotidianas foi interpretada pelos executores como um indício de que os conteúdos estavam sendo ancorados a conhecimentos prévios dos estudantes, e não apenas memorizados de forma mecânica.

Na etapa seguinte, ao utilizar o simulador PHET, os executores notaram maior concentração e curiosidade da turma diante da representação microscópica das partículas, com diversos estudantes solicitando a repetição das simulações e formulando perguntas sobre a relação entre a velocidade de movimentação das partículas e a temperatura. Do ponto de vista dos executores, esse comportamento sugere que o recurso tecnológico cumpriu a função de aproximar um fenômeno não observável a olho nu da experiência sensível dos estudantes.

Essas observações dialogam com os pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel, reinterpretados por Moreira (2019), segundo os quais o aprendizado ocorre de forma mais consistente quando os novos conteúdos são articulados a situações concretas e a conhecimentos prévios do estudante. Do ponto de vista dos executores, a exposição dialogada associada à simulação digital funcionou como uma âncora cognitiva inicial, criando condições favoráveis para as etapas experimental e lúdica subsequentes. Nessa mesma direção, Kenski (2020) destaca o potencial das tecnologias digitais como recursos capazes de tornar dinâmica a relação entre o estudante e conceitos abstratos, o que foi corroborado pela percepção dos executores quanto ao engajamento observado durante o uso do simulador.

3.2. PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE A ATIVIDADE EXPERIMENTAL DEMONSTRATIVA

Ao longo da atividade experimental, os executores relataram um nível de atenção visivelmente superior ao observado nos momentos expositivos, com os estudantes se aproximando espontaneamente da bancada para acompanhar de perto o derretimento do gelo, a formação das bolhas durante a ebulição e a condensação na tampa da panela. Segundo os executores, chamou a atenção o fato de vários estudantes anteciparem, antes da explicação formal, hipóteses sobre o que ocorreria em cada etapa — por exemplo, prevendo que a água aqueceria a tampa e formaria gotas —, o que foi interpretado como evidência de raciocínio ativo diante do fenômeno observado.

A demonstração da calefação, em particular, foi percebida pelos executores como o momento de maior impacto da atividade, gerando reações de surpresa e uma sequência espontânea de perguntas sobre a diferença entre esse fenômeno e a ebulição. Do ponto de vista dos executores, esse tipo de reação indica que a atividade experimental favoreceu a diferenciação conceitual entre evaporação, ebulição e calefação de forma mais efetiva do que seria possível apenas por meio da exposição teórica.

Essa percepção dos executores é consistente com a literatura especializada sobre o papel da experimentação no ensino de Ciências. Segundo Krasilchik (2016) e Suart e Marcondes (2021), atividades experimentais ampliam o interesse pelo conteúdo científico, estimulam a curiosidade e o pensamento crítico, além de auxiliar na construção de conceitos mais sólidos. Giordan (1999), resgatado em revisões recentes (SILVA; NÚÑEZ, 2022), já apontava que a experimentação favorece a aprendizagem por envolver os estudantes ativamente na investigação e na resolução de problemas — movimento que os executores identificaram nas hipóteses formuladas espontaneamente pela turma ao longo da demonstração.

3.3. PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE A ATIVIDADE LÚDICA DO QUEBRA-CABEÇA

Na atividade lúdica, os executores observaram que a organização em grupos favoreceu a discussão coletiva sobre a sequência correta das transformações físicas, com os próprios estudantes corrigindo uns aos outros durante o planejamento da montagem. Segundo o relato dos executores, o caráter competitivo do desafio — associado ao tempo limitado para a montagem — intensificou o engajamento da turma, sendo perceptível maior volume de fala,

negociação de estratégias entre os integrantes de cada grupo e comemorações ao final das tentativas bem-sucedidas.

Os executores também destacaram que, durante a montagem, era comum os estudantes verbalizarem os nomes dos processos (fusão, vaporização, condensação, solidificação) para justificar a posição das peças no quebra-cabeça, o que foi interpretado como retomada ativa do vocabulário científico trabalhado nas etapas anteriores da sequência didática.

Essa leitura dos executores encontra respaldo em Carvalho (2018), para quem atividades lúdicas associadas a conteúdos teóricos e práticos favorecem a revisão dos conceitos e estimulam o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento. Berbel (2011), retomada por Diesel, Baldez e Martins (2022), argumenta que metodologias que promovem a participação ativa favorecem o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes — aspecto que, na percepção dos executores, manifestou-se na autonomia das equipes para definir estratégias de montagem do quebra-cabeça. Já Lopes e Falcão (2022) ressaltam que a ludicidade não se opõe à seriedade do ensino, mas constitui uma via eficaz para engajar os estudantes, o que converge com a impressão dos executores de que o caráter lúdico da atividade não comprometeu, e possivelmente reforçou, a apropriação conceitual observada.

3.4. SÍNTESE DA PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES SOBRE O CONJUNTO DAS DINÂMICAS

De forma geral, os executores perceberam um gradiente crescente de engajamento ao longo da sequência didática, partindo de uma participação mais pontual durante a exposição dialogada até um envolvimento mais intenso e espontâneo nas etapas experimental e lúdica. Na avaliação dos executores, esse padrão sugere que a diversificação das estratégias pedagógicas — combinando exposição teórica, simulação digital, experimentação e ludicidade — contribuiu para sustentar o interesse da turma ao longo de toda a aula, em contraste com a percepção dos próprios executores sobre aulas anteriores conduzidas de forma predominantemente expositiva com essa turma.

Essa impressão dos executores está alinhada a um conjunto expressivo de estudos sobre metodologias ativas no ensino de Ciências. Bacich e Moran (2018) argumentam que metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais profunda ao colocar o aluno como protagonista do processo educativo, e Moran (2019) defende que a escola precisa incorporar

de forma sistêmica essas metodologias ao currículo. Na mesma direção, Pinheiro e Gomes (2021) e Freitas e Souza (2020) identificaram, em contextos distintos, maior engajamento e motivação de estudantes do Ensino Fundamental em aulas que contemplam metodologias ativas e elementos lúdicos, achados que convergem com o que foi observado pelos executores nesta proposta, ainda que por meio de instrumentos e naturezas de dados diferentes.

É importante ressaltar que os resultados aqui discutidos correspondem a uma análise qualitativa e interpretativa, construída a partir do olhar dos executores da proposta, e não a partir de dados coletados diretamente junto aos estudantes. Essa opção decorre de uma limitação ética do desenho da pesquisa, já que a coleta de percepções dos estudantes exigiria submissão prévia a Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Reconhece-se, portanto, que a percepção dos executores está sujeita a subjetividade e não substitui uma avaliação sistematizada da perspectiva discente. Recomenda-se, para estudos futuros, a submissão do projeto ao CEP, de modo a viabilizar a aplicação de instrumentos validados de coleta de percepção junto aos estudantes, ampliando a robustez e a triangulação dos dados sobre a efetividade das dinâmicas pedagógicas empregadas.

4. CONCLUSÃO

A análise qualitativa da percepção dos executores evidencia que as dinâmicas pedagógicas adotadas — exposição dialogada, simulação digital, atividade experimental e atividade lúdica — favoreceram, do ponto de vista de quem as planejou e conduziu, um engajamento crescente e mais espontâneo dos estudantes ao longo da sequência de ensino, em especial nas etapas experimental e lúdica. Os registros de observação sistemática indicam que a diversificação das estratégias contribuiu para aproximar os conceitos relativos aos estados físicos da matéria e às suas transformações da experiência concreta dos estudantes, favorecendo, na leitura dos executores, a apropriação do vocabulário científico e a mobilização ativa de conhecimentos prévios.

Os resultados aqui apresentados dialogam com um conjunto expressivo de estudos que demonstram os benefícios das metodologias ativas para a aprendizagem científica, reforçando a importância de diversificar as abordagens de ensino de modo a contemplar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A atividade experimental, em especial, foi percebida pelos executores como o momento de maior potencial de engajamento e de

diferenciação conceitual, o que sugere o investimento prioritário nessa modalidade nas aulas de Ciências.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2022.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2020.
- KRASILCHIK, M. Prática de ensino de Biologia. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2016.
- LEITE, B. S. Aprendizagem tecnológica ativa. Petrópolis: Vozes, 2021.
- LOPES, R. M.; FALCÃO, E. B. M. (org.). Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2022.
- MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: EPU, 2019.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 2-25.
- PINHEIRO, A. L.; GOMES, R. A. O uso de metodologias ativas no ensino de ciências: percepções de estudantes do ensino fundamental. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, 2021.
- SILVA, R. R.; NÚÑEZ, I. B. Experimentação no ensino de química: fundamentos e perspectivas. Natal: EDUFRN, 2022.
- SUART, R. C.; MARCONDES, M. E. R. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no ensino médio de química. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, 2021.

CAPÍTULO X

ENSINO DA TABELA PERIÓDICA POR MEIO DE UM QUEBRA-CABEÇA DE MATERIAL RECICLÁVEL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIAS ATIVAS

TEACHING THE PERIODIC TABLE THROUGH A RECYCLABLE MATERIAL PUZZLE: AN EXPERIENCE REPORT WITH ACTIVE METHODOLOGIES

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-10

Antonio da Conceição ¹

Victor da Silva Faia ¹

Gabriela Alves Araújo ¹

Heryka Hellen Santos Lires ¹

Cícero Oliveira Costa Neto ²

Sérgio Marcelo Coelho Lustosa ³

Marly Lopes de Oliveira ⁴

¹ Graduando em Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

² Prof. Dr em Biotecnologia. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

³ Prof. Dr em Biotecnologia. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

⁴ Profa. Dra Associada I. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida nas aulas de Química abordando o tema a organização da Tabela Periódica em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Teresina, Piauí. Diante das dificuldades de abstração recorrentemente associadas a esse conteúdo, propôs-se a construção de um quebra-cabeça confeccionado a partir de material reciclável e de baixo custo, ancorado nos pressupostos da aprendizagem ativa e colaborativa. Após uma etapa expositiva-dialogada e uma avaliação diagnóstica, os estudantes foram organizados em cinco grupos e desafiados a reconstruir a Tabela Periódica em tempo cronometrado, sendo o professor mediador do processo. Os dados foram registrados em diário de campo e analisados de forma descritiva e qualitativa. Os resultados evidenciaram elevado engajamento da turma, o desenvolvimento de estratégias grupais diversificadas, dificuldades recorrentes quanto ao posicionamento do hidrogênio e dos lantanídeos/actinídeos, e indícios consistentes de aprendizagem significativa, expressos pelo uso mais preciso da linguagem

científica e pela reflexão metacognitiva dos estudantes. Conclui-se que o recurso manipulável, de fácil reprodução em diferentes contextos escolares, favoreceu a compreensão da estrutura periódica e o protagonismo estudantil, reafirmando o potencial das metodologias ativas associadas a materiais recicláveis no ensino de Química.

Palavras-chave: Ensino de Química. Tabela Periódica. Metodologias ativas. Material reciclável. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This work reports on a pedagogical experience developed in Chemistry classes addressing the topic of the organization of the Periodic Table in a first-grade high school class (equivalent to 10th grade) at a state public school in Teresina, Piauí, Brazil. Given the difficulties of abstraction recurrently associated with this content, the construction of a puzzle made from recyclable and low-cost material was proposed, grounded in the assumptions of active and collaborative learning. Following an expository-dialogic stage and a diagnostic assessment, the students were organized into five groups and

challenged to reconstruct the Periodic Table within a timed period, with the teacher acting as a facilitator of the process. Data were recorded in a field diary and analyzed in a descriptive and qualitative manner. The results evidenced high engagement of the class, the development of diverse group strategies, recurring difficulties regarding the placement of hydrogen and the lanthanides/actinides, and consistent indications of meaningful learning, expressed through the more precise use of scientific language and the students'

metacognitive reflection. It is concluded that the manipulable resource, easily reproducible in different school contexts, favored the understanding of the periodic structure and student protagonism, reaffirming the potential of active methodologies associated with recyclable materials in Chemistry teaching.

Keywords: Chemistry teaching. Periodic table. Active methodologies. Recyclable material. Meaningful learning.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Química no nível médio ocupa lugar central na formação científica dos estudantes, pois oferece ferramentas conceituais para a compreensão de fenômenos naturais e tecnológicos presentes no cotidiano. Contudo, trata-se de uma disciplina historicamente marcada por altos índices de desmotivação e por dificuldades de aprendizagem, sobretudo quando os conteúdos são trabalhados de forma predominantemente abstrata e distante da realidade dos alunos. A Tabela Periódica, por sua vez, constitui um dos temas mais emblemáticos dessa problemática, embora seja um instrumento fundamental para a compreensão da organização da matéria, suas estruturas, períodos, famílias, blocos, exceções como o hidrogênio e a disposição isolada dos lantanídeos e actinídeos costuma ser assimilada de maneira mecânica e memorística, sem que os estudantes desenvolvam uma compreensão relacional de seus princípios organizadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a necessidade de que o ensino de Ciências da Natureza, incluindo a Química, favoreça o protagonismo do estudante e a construção de competências que articulem conhecimento conceitual, investigação e resolução de problemas. Nesse cenário, as metodologias ativas de aprendizagem despontam como alternativa pedagógica capaz de reposicionar o aluno como sujeito ativo de seu processo formativo, em contraposição a práticas essencialmente transmissivas. Conforme destacam Lovato, Michelotti e Loreto (2018), tais metodologias caracterizam-se por promover maior autonomia, engajamento e protagonismo discente, uma vez que o estudante é convidado a atuar diretamente sobre o próprio objeto de conhecimento, e não apenas a recebê-lo de forma passiva.

Na mesma direção, Moran (2018) argumenta que a aprendizagem se torna mais profunda quando os estudantes são expostos a desafios, problemas e atividades práticas que

exigem investigação, cooperação e tomada de decisão, e não somente a escuta de exposições teóricas. Essa perspectiva dialoga com a concepção sociointeracionista de Vygotsky, para quem a aprendizagem se processa por meio da interação social e da mediação, sendo o erro e a negociação de significados entre os pares elementos constitutivos e não obstáculos do processo de construção do conhecimento.

Paralelamente à discussão sobre metodologias ativas, cresce o interesse por recursos didáticos manipuláveis, produzidos com materiais de baixo custo e reciclados, como estratégia para tornar o ensino de Química mais acessível e replicável em contextos escolares com recursos limitados. Vieira et al. (2019), ao relatarem a confecção de kits didáticos de Química a partir de materiais de baixo custo, evidenciaram que tais recursos favorecem a articulação entre teoria e prática, além de despertar maior interesse dos estudantes pelas aulas de Ciências. A utilização de materiais recicláveis, além de reduzir custos de produção, carrega um valor formativo adicional, ao aproximar os conteúdos escolares de práticas de sustentabilidade e de reaproveitamento de recursos presentes na comunidade.

No campo específico do ensino da Tabela Periódica, diferentes pesquisas recentes têm buscado alternativas lúdicas e ativas para superar as dificuldades de aprendizagem associadas ao tema. Álvarez-Herrero e Valls-Bautista (2021), em estudo longitudinal com estudantes do Ensino Médio, constataram que a livre escolha por estratégias lúdicas, como a criação de jogos, favorece uma aprendizagem mais profunda e duradoura da Química. Silva (2025) relata experiência com rotação por estações voltada ao aprendizado da Tabela Periódica, evidenciando avanços na compreensão de conceitos como distribuição eletrônica, propriedades e símbolos dos elementos. Severino (2025), por sua vez, explora o storytelling como estratégia didática, associando a Tabela Periódica a elementos da cultura pop para aproximar o conteúdo do universo dos estudantes. Já Zainal e Ahmad (2025) investigam o uso de módulos interativos digitais para o ensino da estrutura periódica, reforçando que a diversificação de recursos analógicos ou digitais, é um caminho promissor para o enfrentamento das dificuldades de abstração características desse conteúdo.

É nesse contexto que se insere a presente proposta: a construção e aplicação de um quebra-cabeça da Tabela Periódica, confeccionado a partir de material reciclável e de baixo custo, obtido junto a comunidade local, como recurso didático manipulável para o 1º ano do Ensino Médio. Diferentemente de recursos digitais ou de aquisição comercial, a proposta valoriza a acessibilidade material e a exequibilidade em diferentes realidades escolares, sem

abrir mão dos princípios da aprendizagem ativa e colaborativa. Ao reconstruir fisicamente a estrutura da Tabela, em pequenos grupos e sob tempo cronometrado, os estudantes são convidados a observar, discutir, testar hipóteses e corrigir coletivamente seus próprios erros, elementos considerados centrais para a consolidação de aprendizagens significativas.

Diante do exposto, o presente trabalho relata e analisa o impacto causado pelo quebra-cabeça da Tabela Periódica como estratégia didática ativa, conforme detalhado na seção de Objetivos. A seguir, apresenta-se a metodologia empregada na construção do recurso e na condução da intervenção pedagógica; em seguida, discutem-se os resultados obtidos à luz do referencial teórico; por fim, tecem-se as considerações finais acerca das contribuições, limites e possibilidades de replicação da experiência.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Relatar e analisar a experiência de aplicação de um quebra-cabeça da Tabela Periódica, confeccionado com material reciclável, como estratégia didática ativa para o ensino da organização periódica dos elementos químicos em uma turma de 1º ano do Ensino Médio.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Descrever o processo de construção do recurso didático a partir de materiais de baixo custo e recicláveis, evidenciando sua viabilidade em contextos escolares com recursos limitados;
- ✓ Avaliar o nível de engajamento e participação dos estudantes durante a atividade prática, em comparação com as aulas expositivas anteriores;
- ✓ Identificar e analisar as estratégias de resolução de problemas adotadas pelos grupos durante a montagem do quebra-cabeça;
- ✓ Levantar as principais dificuldades conceituais recorrentes apresentadas pelos estudantes, especialmente quanto ao posicionamento do hidrogênio, lantanídeos e actinídeos;
- ✓ Verificar indícios de aprendizagem significativa, expressos pelo uso da linguagem científica e pela reflexão metacognitiva dos alunos ao final da atividade.

3. METODOLOGIA

Este estudo configura-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e cunho interventivo, desenvolvido no âmbito das aulas de Química em uma escola da rede pública estadual, situada na região Centro-Sul da capital Teresina, Piauí. A intervenção ocorreu com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, integrando-se ao planejamento pedagógico regular da disciplina. Ao longo de todo o processo, zelou-se pela preservação da identidade e

da privacidade dos envolvidos, utilizando-se tão somente registros referentes ao desenvolvimento das atividades e ao processo de aprendizagem coletivo. Os princípios éticos que orientam pesquisas na área educacional foram observados, restringindo-se a coleta de dados aos marcos do percurso formativo vivenciado pela turma.

A intervenção teve por propósito favorecer a compreensão da estrutura organizacional da Tabela Periódica, valendo-se de um recurso didático manipulável, confeccionado a partir de material reciclável e de baixo custo. A proposta ancorou-se nos pilares da aprendizagem ativa e da aprendizagem colaborativa, com vistas a posicionar o estudante como agente central de seu processo de construção do conhecimento, mediante a observação, a manipulação do recurso, o debate em pequenos grupos e a resolução de problemas práticos.

Tal opção metodológica respaldou-se no entendimento de que as metodologias ativas estimulam uma participação mais efetiva dos alunos na edificação do saber, favorecendo o enfrentamento de situações-problema, a interação social e o desenvolvimento da autonomia (BONWELL). De maneira análoga, a aprendizagem colaborativa, ao possibilitar a construção compartilhada do conhecimento, reposiciona o professor como mediador do processo educativo, tal como postulado por Vygotsky (2007). Pesquisas mais recentes reforçam a relevância dessas abordagens: um estudo longitudinal com 260 estudantes do ensino médio, por exemplo, constatou que a livre escolha por estratégias lúdicas e ativas, como a criação de jogos, resultou em aprendizado mais profundo e duradouro. Da mesma forma, experiências com rotação por estações e metodologias ativas evidenciaram avanços significativos na compreensão da Tabela Periódica, especialmente em tópicos como distribuição eletrônica, propriedades e símbolos dos elementos.

Inicialmente, o conteúdo foi trabalhado por meio de aulas expositivas dialogadas, utilizando o quadro branco e pincéis como recursos principais. Nessa fase, abordou-se os conceitos estruturantes da Tabela Periódica, incluindo sua disposição em períodos, famílias, blocos, a classificação dos elementos em metais, ametais, gases nobres, além das especificidades do hidrogênio, lantanídeos e actinídeos. Ao longo das exposições, foram promovidos questionamentos e momentos de interação com a turma, adotando-se uma avaliação formativa contínua para aferir o grau de compreensão dos alunos.

Figura 1 – Aulas expositivas dialogadas sobre a Tabela Periódica



Fonte: Autoria própria.

Essa avaliação diagnóstica evidenciou que uma parcela significativa da turma apresentava dificuldades para apreender a disposição espacial dos elementos e para estabelecer correlações entre famílias, períodos e blocos da Tabela. Diante desse diagnóstico, optou-se por desenvolver um recurso didático que permitisse aos alunos visualizar e manipular concretamente a estrutura da tabela, de modo a favorecer uma aprendizagem mais tangível, dinâmica e significativa. A intenção era justamente a de aproximar conceitos abstratos da vivência prática dos estudantes, promovendo a compreensão por meio da observação, da manipulação e da interação entre os pares.

A construção do recurso pedagógico começou com a busca por materiais reaproveitáveis disponíveis na comunidade local. Nesse percurso, uma caixa de papelão foi obtida em uma oficina de bicicletas. Ao ser informado da finalidade educacional do material, o proprietário do estabelecimento cedeu voluntariamente a caixa, manifestando apoio à iniciativa.

A partir de uma das faces internas da caixa, desenhou-se uma representação completa da Tabela Periódica, primeiramente a lápis e, em seguida, contornada com pincéis para quadro branco, já utilizados em atividades anteriores. Essa opção visou reduzir custos e evidenciar a possibilidade de produzir materiais didáticos eficazes com recursos acessíveis e presentes no cotidiano escolar. O recurso foi confeccionado de modo a preservar a estrutura oficial da Tabela Periódica, com cada peça correspondendo a uma porção específica de sua organização, de maneira a permitir sua reconstituição durante a atividade.

Figura 2 – Confeção do recurso a partir de material reciclável



Fonte: Autoria própria.

Concluído o desenho, procedeu-se ao recorte das peças com auxílio de uma faca de serra, mantendo a integridade da estrutura periódica. As famílias representativas foram recortadas separadamente, assim como o hidrogênio, o hélio, os lantanídeos e os actinídeos, de modo a ampliar a percepção da disposição dos grupos no momento da montagem. Os metais de transição, por sua vez, foram mantidos agrupados em um único bloco, considerando que seu estudo seria retomado em aulas posteriores, conforme o cronograma da disciplina.

Finalizada a etapa teórica e concluída a confecção do recurso, realizou-se a atividade prática. No dia da intervenção, estavam presentes 30 estudantes, que foram distribuídos em cinco grupos de seis integrantes. Essa composição visou assegurar a participação efetiva de todos, estimular o diálogo e promover a colaboração na resolução da tarefa.

Inicialmente, o quebra-cabeça foi apresentado já montado, e cada grupo dispôs de cinco minutos para observar sua organização, identificando a posição das famílias, períodos e blocos. Essa etapa visou despertar a observação meticulosa e a construção de referências espaciais para a fase subsequente.

Em seguida, concederam-se mais cinco minutos para que cada equipe discutisse estratégias, distribuisse funções entre seus membros e planejasse coletivamente a execução da tarefa. Esse momento buscou incentivar o diálogo, a cooperação e a tomada de decisões compartilhadas antes do início da montagem.

Figura 3 – Planejamento coletivo das equipes antes da montagem



Fonte: Autoria própria.

A ordem de participação foi definida por sorteio, com cada grupo recebendo um número de 1 a 5 em papel dobrado. Cada equipe tinha até três minutos para reconstruir a Tabela Periódica por completo. Durante toda a atividade, o professor atuou exclusivamente como mediador, observando as estratégias adotadas sem intervir na montagem ou indicar o posicionamento correto das peças.

Figura 4 – Montagem do quebra-cabeça da Tabela Periódica pelas equipes



Fonte: Autoria própria.

A avaliação da atividade baseou-se no desempenho de cada grupo, considerando-se vencedora a equipe que posicionou corretamente o maior número de peças, reproduzindo com maior fidelidade a organização da Tabela. Como nenhum grupo alcançou 100% de acerto, o critério de desempate adotado foi o menor tempo gasto na conclusão da montagem.

Ao longo de toda a intervenção, o professor realizou registros em diário de campo, anotando aspectos como a participação dos estudantes, as estratégias utilizadas por cada equipe, as principais dificuldades observadas e os erros mais recorrentes durante a montagem. Esses registros fundamentaram a análise qualitativa da experiência, permitindo compreender de que modo o recurso didático contribuiu para a aprendizagem dos conceitos abordados. Os dados foram examinados de maneira descritiva, com o objetivo de identificar

padrões de participação, estratégias grupais, dificuldades recorrentes e indícios de aprendizagem ao longo da intervenção.

Ao final da atividade, promoveu-se uma discussão coletiva com toda a turma. Nesse momento, analisaram-se os principais acertos e dificuldades identificados na montagem, retomando os conceitos trabalhados na aula teórica e esclarecendo equívocos remanescentes. Essa etapa favoreceu a consolidação da aprendizagem, estimulando os estudantes a refletirem sobre seu próprio processo de construção do conhecimento.

De maneira geral, a utilização do quebra-cabeça da Tabela Periódica mostrou-se uma estratégia didática exequível, de baixo custo e passível de replicação em diferentes cenários escolares. Além de favorecer a compreensão da organização periódica dos elementos, a atividade estimulou a aprendizagem ativa, o raciocínio lógico, a percepção espacial, a cooperação entre os alunos e o protagonismo no processo de aprender.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção pedagógica com o quebra-cabeça da Tabela Periódica proporcionou um conjunto expressivo de observações acerca do processo de aprendizagem dos estudantes, evidenciando não apenas a efetividade do recurso didático, mas também as dinâmicas de interação, as estratégias de resolução de problemas e os desafios enfrentados pelos jovens ao longo da atividade. Os resultados aqui apresentados emergem da análise descritiva dos registros realizados em diário de campo, contemplando a participação, as estratégias grupais, as dificuldades recorrentes e as evidências de aprendizagem identificadas.

4.1. PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

Um dos aspectos mais notáveis durante a intervenção foi o elevado nível de engajamento da turma. Todos os 30 estudantes presentes demonstraram interesse e motivação durante a atividade prática, ainda que em diferentes graus de entusiasmo, contrastando com a apatia observada em momentos anteriores de aulas expositivas. A atmosfera da sala de aula transformou-se consideravelmente: os murmúrios de dispersão deram lugar a diálogos animados, questionamentos e expressões de curiosidade.

Registro de sala: *Os estudantes, ao verem as peças do quebra-cabeça sendo distribuídas, aproximaram-se com olhares atentos e sorrisos. Houve perguntas como: “Professor, é um jogo?”, “Vai ser competitivo?”, “Tem prêmio para o ganhador?”, “Vale pontos?”. A energia da sala mudou por completo.*

Essa mudança comportamental corrobora os pressupostos da aprendizagem ativa (BONWELL; EISON), nos quais o envolvimento físico e emocional com a tarefa potencializa a disposição para aprender. A ludicidade inerente à atividade funcionou como um catalisador poderoso, reduzindo a ansiedade frequentemente associada ao estudo da Química e criando um ambiente propício à experimentação e ao erro construtivo. Estudos recentes indicam que o uso de jogos e atividades lúdicas no ensino da Tabela Periódica tem se mostrado eficaz para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Ademais, a combinação de metodologias ativas com recursos lúdicos e digitais tem sido apontada como uma estratégia promissora para atender a diferentes estilos de aprendizagem e favorecer a autonomia dos estudantes.

Observou-se, ademais, que estudantes tradicionalmente mais retraídos durante as aulas teóricas participaram ativamente das discussões em grupo. A estrutura colaborativa, ao distribuir responsabilidades e oferecer um espaço seguro para a contribuição de cada integrante, favoreceu a inclusão e a valorização das diferentes habilidades presentes nos grupos, tornando os alunos protagonistas de seu aprendizado.

4.2. ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E DINÂMICA GRUPAL

A etapa de planejamento, concedida antes do início da montagem, revelou-se crucial para o sucesso da atividade. Cada equipe desenvolveu estratégias singulares, refletindo diferentes estilos de aprendizagem e níveis de compreensão do assunto.

Grupos com abordagem sistemática: Algumas equipes optaram por dividir as peças por categorias (famílias representativas, metais de transição, lantanídeos e actinídeos) antes de iniciar a montagem. Essa estratégia demonstrou compreensão prévia da organização da Tabela, facilitando o processo e resultando em montagens mais rápidas e precisas.

Grupos com abordagem exploratória: Outros grupos iniciaram a montagem por tentativa e erro, encaixando as peças com base em relações espaciais, sem uma sistematização inicial. Embora tenham enfrentado maiores dificuldades, esse percurso permitiu uma descoberta mais gradual das regularidades periódicas, promovendo aprendizagens significativas por meio da experimentação direta.

Grupos com liderança distribuída: Na maioria das equipes, observou-se a emergência natural de lideranças, mas de forma colaborativa: um estudante assumia o papel de “organizador”, outro de “conferente” e os demais atuavam na localização e encaixe das peças.

Essa divisão de funções, não imposta pelo professor, mas negociada entre os pares, evidencia o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como comunicação, negociação e respeito às diferenças.

Registro de sala: *O Grupo 3 foi o mais organizado: discutiu intensamente antes de começar, com os alunos determinando funções para cada um. Ouviram-se relatos como: “Vamos separar os metais de transição, porque eles ficam no centro”, e outro complementou: “E os lantanídeos e actinídeos ficam separados, como vimos na aula, cuidado para não confundir a ordem”. Foi emocionante e gratificante ver a teoria sendo resgatada na prática.*

Esses achados dialogam com a teoria sociocultural de Vygotsky (2007), na qual a aprendizagem ocorre na interação social e na zona de desenvolvimento proximal. Os estudantes, ao explicarem uns para os outros, ao negociarem posicionamentos e ao corrigirem erros coletivamente, atuaram como mediadores do conhecimento entre si, com o professor exercendo o papel de facilitador do processo. Pesquisas sobre metodologias ativas no ensino de Química têm corroborado essa perspectiva, evidenciando que abordagens colaborativas, como a rotação por estações, promovem o protagonismo estudantil e a construção coletiva do saber.

4.3. DIFICULDADES E ERROS RECORRENTES

A observação atenta e detalhada permitiu identificar padrões de dificuldades que, longe de serem vistos como fracassos, revelaram-se diagnósticos preciosos para o direcionamento de futuras intervenções pedagógicas.

Posicionamento do Hidrogênio: O elemento hidrogênio (H) foi, recorrentemente, posicionado em local incorreto. Muitos grupos o colocaram junto aos gases nobres (família 8A), confundindo sua posição com a do hélio (He). Essa dificuldade reflete a ambiguidade didática do hidrogênio, que, embora pertença ao grupo 1, possui características muito particulares. Esse erro, identificado em 3 dos 5 grupos, indica a necessidade de reforçar as exceções e peculiaridades da Tabela Periódica em aulas futuras.

Localização dos Lantanídeos e Actinídeos: A posição destacada desses elementos, separada do corpo principal da tabela, gerou confusão em quase todos os grupos. Os estudantes frequentemente os colocavam no lugar dos elementos representativos ou trocavam suas posições. A compreensão da lógica do “bloco f” e sua inserção na estrutura periódica constitui um desafio conceitual que requer abordagens complementares.

Confusão entre as famílias dos representativos: Alguns grupos apresentaram dificuldade em distinguir os elementos dos metais do subnível “s” dos ametais do subnível “p”, principalmente entre as famílias 1A, 2A, 3A e 4A. Esse erro, porém, foi menos frequente, possivelmente pelo fato de os elementos representativos estarem localizados em duas regiões distintas na tabela e pela pouca familiaridade com os símbolos dos elementos.

Tempo disponível para cada equipe: O tempo máximo de três minutos mostrou-se desafiador para a maioria dos grupos, sendo um fator de estresse positivo que impulsionou a agilidade, mas que, em dois grupos, gerou ansiedade e erros por precipitação e receio do término do tempo. Diante dessa situação, sugere-se que, em aplicações futuras, o tempo possa ser ajustado conforme o perfil da turma.

4.4. EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Apesar dos erros iniciais, a atividade proporcionou avanços significativos na compreensão da organização periódica, conforme evidenciado por:

Aprimoramento na Montagem: Todos os grupos, mesmo aqueles que iniciaram com dificuldades, conseguiram posicionar corretamente a maioria das peças ao final da atividade, com destaque para o posicionamento das famílias representativas e períodos.

Uso da Linguagem Científica: Durante a discussão coletiva final, os estudantes empregaram com maior propriedade os termos “família”, “período”, “metal de transição”, “gás nobre” e “elementos representativos”, demonstrando internalização do vocabulário específico da Química. A manipulação física do recurso contribuiu para a fixação dos conceitos, corroborando achados de pesquisas que indicam que o uso de jogos e atividades práticas facilita a aquisição de linguagem científica e a compreensão de conceitos abstratos.

Reflexão Metacognitiva: Na roda de conversa ao término da atividade, os próprios estudantes identificaram seus erros e apontaram as razões para eles. Um aluno declarou: “Nós erramos o Hidrogênio (H) porque confundimos com o Hélio (He)”. Outra complementou: “Agora entendo onde ficam os lantanídeos: é nos metais de transição e não nos representativos”. Essa capacidade de autoavaliação é um indicador valioso de aprendizagem significativa, pois revela que o estudante não apenas memorizou, mas compreendeu as lógicas subjacentes.

4.5. DISCUSSÃO CRÍTICA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados obtidos reforçam a adequação da metodologia adotada, evidenciando que o recurso manipulável, quando integrado a uma abordagem ativa e colaborativa, pode efetivamente superar as dificuldades de abstração inerentes ao ensino da Tabela Periódica. A experiência concreta de manipular as peças permitiu que conceitos teóricos, antes distantes e fragmentados, fossem internalizados de forma mais duradoura.

A atividade demonstrou, na prática, que o erro é uma ferramenta pedagógica poderosa, desde que contextualizado e discutido coletivamente. A disposição do professor em registrar e analisar os equívocos, sem puni-los, criou um ambiente de segurança psicológica, essencial para que os estudantes se sintam à vontade para explorar, testar hipóteses e aprender com seus próprios desacertos. Estudos recentes sobre metodologias ativas no ensino de Química têm destacado a importância de criar ambientes de aprendizagem que valorizem o processo, a autonomia e a colaboração, em detrimento de abordagens meramente transmissivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho evidencia que o quebra-cabeça da Tabela Periódica, confeccionado a partir de material reciclável e de baixo custo, constitui uma estratégia didática viável, replicável e alinhada aos princípios da aprendizagem ativa e colaborativa. A intervenção não apenas favoreceu a compreensão dos aspectos organizacionais da Tabela Periódica — famílias, períodos, blocos e exceções como o hidrogênio e o bloco f — como também promoveu o engajamento, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como comunicação, negociação e cooperação em grupo.

Os resultados obtidos confirmam o potencial de recursos manipuláveis simples para o enfrentamento das dificuldades de abstração historicamente associadas ao ensino de Química, corroborando a literatura recente sobre metodologias ativas, ludicidade e materiais didáticos de baixo custo. Destaca-se, ainda, que os erros identificados ao longo da atividade — sobretudo quanto ao posicionamento do hidrogênio e dos lantanídeos/actinídeos — não devem ser interpretados como fracasso pedagógico, mas como indicadores valiosos para o planejamento de intervenções futuras, reforçando o papel formativo da avaliação processual.

Como limitações, reconhece-se o caráter qualitativo e não generalizável do estudo, restrito às condições específicas de uma única turma, bem como a ausência de instrumentos complementares de coleta de dados, como entrevistas e questionários, que poderiam enriquecer a triangulação das evidências. Para trabalhos futuros, sugere-se envolver os próprios estudantes na etapa de confecção do recurso didático, ampliando as oportunidades de aprendizagem, além de adotar métodos de análise mais sistematizados, como a Análise de Conteúdo, e ajustar o tempo de execução da atividade conforme o perfil de cada turma.

Por fim, conclui-se que a articulação entre metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e materiais recicláveis representa um caminho pedagógico acessível e eficaz para escolas públicas com recursos limitados, contribuindo não apenas para a aprendizagem conceitual em Química, mas também para a formação integral e cidadã dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ-HERRERO, Juan-Francisco; VALLS-BAUTISTA, Cristina. The Game as a Strategy of Learning Chemistry Among High School Students. *European Journal of Science and Mathematics Education*, v. 9, n. 3, p. 80-91, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308116>. Acesso em: 20 jul. 2026.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. *Active learning: creating excitement in the classroom*. 1. ed. Washington: George Washington University Press, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae, Canoas*, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 23-45.
- PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.
- SEVERINO, Emily Maria de Castro. Storytelling como estratégia didática no ensino de Química: uma abordagem criativa com o anime Naruto para a compreensão da Tabela Periódica. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/83148>. Acesso em: 20 jul. 2026.
- SILVA, Manoel Messias Rocha. Metodologias ativas no ensino de Química: uma experiência com rotação por estações para o aprendizado da tabela periódica. 2025. Trabalho de

Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Itumbiara, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ifg.edu.br:8080/handle/prefix/2415>. Acesso em: 22 jul. 2026.

VIEIRA, K. M. et al. Instrumentação para o ensino de química utilizando materiais de baixo custo. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 5, p. e2285767, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAINAL, Muhd Afiq Iqbal; AHMAD, Ahmad Muslihin. Advancing 21st-Century science learning through the element explorer interactive E-Module: Development and usability evidence. *Education in Life Sciences and Mathematics*, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2025. DOI: <https://doi.org/10.37134/ELSIM.vol1.1.5.2025>. Disponível em: <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/ELSIM/article/view/12126>. Acesso em: 25 jul. 2026.

CAPÍTULO XI

A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTO, MUSICALIDADE E LUDICIDADE

CAPOEIRA IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MOVEMENT, MUSICALITY AND PLAYFULNESS

DOI: 10.51859/amplla.egr6392-11

Viviane Carvalho Lima ¹

Camila Mayara Silva ²

Cléa Alves Santos ³

Denise Queiroz de Araujo ⁴

Jaqueline Lima de Almeida ⁵

Milton Vieira do Prado Junior ⁶

¹ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

² Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

³ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

⁴ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

⁵ Mestranda em Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/PROEF.

⁶ Professor Doutor do Departamento de Educação Física. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/BAURU.

RESUMO

A capoeira constitui uma manifestação da cultura corporal afro-brasileira marcada por movimentos, musicalidade, oralidade, brincadeira, ancestralidade e diferentes formas de produção cultural. Na Educação Infantil, sua tematização possibilita experiências que ultrapassam a aprendizagem de gestos motores, favorecendo o contato das crianças com saberes, histórias e significados relacionados à cultura afro-brasileira. O presente estudo tem como objetivo analisar as possibilidades da tematização da capoeira na Educação Infantil, a partir de aproximações com a perspectiva pós-crítica do Currículo Cultural da Educação Física, considerando o movimento, a musicalidade e a ludicidade como formas de expressão e produção cultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, realizada em uma escola municipal de Praia Grande (SP), com crianças do Infantil II, entre março e maio de 2026. As experiências envolveram rodas de conversa, musicalidade, cantigas, jogos corporais e brincadeiras relacionadas à capoeira. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante e de registros pedagógicos das interações infantis. Os resultados evidenciaram ampliação da participação das crianças, interesse pelas cantigas,

movimentos e elementos da capoeira, além de manifestações de curiosidade e reconhecimento dessa prática corporal como expressão da cultura afro-brasileira. Também foram observadas aprendizagens relacionadas à oralidade, interação social, cooperação, ritmo e expressão corporal. Conclui-se que a tematização da capoeira na Educação Infantil pode favorecer experiências educativas que reconheçam diferentes saberes culturais, valorizem as diferenças e contribuam para uma educação comprometida com o respeito à diversidade e com práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Capoeira; Educação Infantil; Currículo Cultural; Cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

Capoeira is a manifestation of Afro-Brazilian body culture characterized by movement, musicality, orality, play, ancestry, and different forms of cultural production. In Early Childhood Education, its thematization enables experiences that go beyond learning motor gestures, allowing children to engage with knowledge, histories, and meanings related to Afro-Brazilian culture. This study aims to analyze the possibilities of thematizing capoeira in

Early Childhood Education, based on approximations with the post-critical perspective of Cultural Physical Education Curriculum, considering movement, musicality, and playfulness as forms of expression and cultural production. This is a qualitative and descriptive study conducted in a municipal school in Praia Grande, São Paulo, with children from Infantil II, between March and May 2026. The experiences involved conversation circles, musical activities, capoeira songs, body games, and playful activities. Data were produced through participant observation and pedagogical records of children's interactions. The results indicated increased participation and interest in songs, movements, and elements of capoeira, as

well as manifestations of curiosity and recognition of this body practice as an expression of Afro-Brazilian culture. Learning related to orality, social interaction, cooperation, rhythm, laterality, and body expression was also observed. It is concluded that thematizing capoeira in Early Childhood Education can foster educational experiences that recognize different cultural knowledge, value differences, and contribute to an education committed to diversity and anti-racist pedagogical practices.

Keywords: Capoeira; Early Childhood Education; Cultural Curriculum; Afro-Brazilian culture.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e caracteriza-se como espaço de experiências, interações e brincadeiras no qual as crianças ampliam seus repertórios culturais e produzem sentidos sobre o mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa e compreende a criança como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2018).

Na Educação Física, as práticas corporais podem ser compreendidas para além do desenvolvimento de habilidades motoras, pois constituem produções culturais atravessadas por diferentes significados, identidades e modos de participação. Nessa direção, a capoeira articula movimento, musicalidade, oralidade, jogo, brincadeira e memória, constituindo uma manifestação da cultura afro-brasileira que pode ampliar as experiências das crianças com diferentes formas de expressão corporal.

A presença da capoeira no espaço escolar relaciona-se também à valorização dos conhecimentos e manifestações da população negra. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, reforçando a responsabilidade da escola no reconhecimento desses conhecimentos e no enfrentamento do racismo (Brasil, 2003, 2004).

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva pós-crítica do currículo e do Currículo Cultural da Educação Física. Nessa abordagem, as práticas corporais são entendidas como produções culturais e o currículo como espaço de disputa, significação e reconhecimento das diferenças (Silva, 2003; Neira, 2018). Nunes e Neira (2017) destacam a valorização dos

repertórios culturais corporais e a problematização de práticas e significados historicamente hegemonizados.

Na Educação Infantil, essa aproximação precisa considerar as formas próprias pelas quais as crianças aprendem e produzem cultura. Brincar, cantar, movimentar-se, ouvir histórias, experimentar instrumentos e conversar constituem possibilidades de aproximação com a capoeira. Assim, movimento, musicalidade e ludicidade são compreendidos como dimensões da própria prática corporal e como formas de expressão e produção cultural.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar as possibilidades da tematização da capoeira na Educação Infantil, a partir de aproximações com a perspectiva pós-crítica do Currículo Cultural da Educação Física, considerando movimento, musicalidade e ludicidade como formas de expressão, participação e produção cultural das crianças.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As teorias pós-críticas do currículo problematizam a ideia de conhecimento escolar neutro e universal, colocando em discussão as relações entre currículo, cultura, poder, identidade e diferença. Silva (2003) destaca questões como representação, raça, etnia, identidade e diferença, permitindo questionar quais conhecimentos são legitimados no currículo e quais são historicamente silenciados.

No campo da Educação Física, esse debate contribuiu para a constituição do Currículo Cultural. Neira (2018) apresenta essa perspectiva em diálogo com os estudos culturais e o multiculturalismo crítico, compreendendo as práticas corporais como produções culturais e o currículo como terreno de disputas. Nessa perspectiva, o ensino busca possibilitar que os estudantes vivenciem, conheçam, interpretem, problematizem e ressignifiquem as práticas corporais.

A capoeira apresenta elementos que ultrapassam a dimensão motora: envolve música, canto, ritmo, instrumentos, gestos, brincadeira, interação e conhecimentos históricos e culturais. Sua presença na escola pode ampliar o repertório cultural das crianças e colocar em circulação conhecimentos relacionados à população negra. A Lei nº 10.639/2003 constitui importante marco para essa discussão.

Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico precisa respeitar as especificidades das crianças e suas formas de participação. A experiência com a capoeira pode ocorrer por meio

de rodas de conversa, cantigas, jogos corporais, brincadeiras rítmicas, exploração de movimentos e contato com diferentes elementos culturais da prática.

Estudos sobre a capoeira na Educação Infantil apontam possibilidades de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, sem desconsiderar sua dimensão cultural (Honório et al., 2022). Lula (2024) discute a capoeira como manifestação afro-brasileira e seu potencial para contribuir com os objetivos da Lei nº 10.639/2003, especialmente no enfrentamento da colonialidade dos saberes e na valorização dos conhecimentos ancestrais. A autora destaca o caráter lúdico, artístico e cultural da prática, ressaltando possibilidades de articulação com a música, a contação de histórias, a expressão corporal e a dança.

Reforçando essa perspectiva, Braga e Lucena (2024) descrevem uma experiência pedagógica com crianças da Educação Infantil em que a capoeira foi articulada a rodas de conversa, cantigas e dança, tendo como eixo articulador as relações étnico-raciais. A experiência desenvolvida pelas autoras evidencia que a inserção dessa temática no cotidiano escolar favorece a valorização da identidade negra e do diálogo intercultural por meio de diferentes linguagens.

Essa compreensão dialoga diretamente com o Currículo Cultural da Educação Física, na medida em que considera as práticas corporais como produções culturais ricas em significados que podem ser vivenciadas e problematizadas no contexto escolar. Na Educação Infantil, a capoeira ultrapassa os limites do movimento mecânico e da roda: seus cantos, instrumentos, ritmos e saberes históricos constituem dimensões pedagógicas fundamentais para que as crianças ampliem suas formas de expressar e compreender a cultura afro-brasileira.

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva e corresponde a um relato de experiência pedagógica realizado em uma escola municipal localizada no município de Praia Grande (SP), com uma turma de 20 crianças do Infantil II (faixa etária de 4 a 5 anos), entre março e maio de 2026. A experiência teve como foco a tematização da capoeira, considerando as especificidades da Educação Infantil e aproximações com os pressupostos do Currículo Cultural da Educação Física.

Inicialmente, buscou-se reconhecer os conhecimentos e representações das crianças acerca da capoeira por meio de conversas e das manifestações que surgiam durante as experiências. As intervenções envolveram rodas de conversa, musicalização, cantigas de

capoeira, jogos corporais, movimentos e brincadeiras rítmicas. As atividades dialogaram especialmente com os campos de experiência previstos na BNCC, entre eles “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” , “O eu, o outro e o nós” , “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018).

A produção dos registros ocorreu por meio de observação participante e registros pedagógicos das interações das crianças durante as atividades. Foram considerados aspectos relacionados à participação, às falas, às formas de interação, às manifestações corporais, ao envolvimento com a musicalidade e às diferentes interpretações apresentadas pelas crianças. A análise procurou compreender os significados produzidos e as formas pelas quais as crianças passaram a se relacionar com a capoeira durante a experiência.

Os registros pedagógicos e a observação participante permitiram acompanhar essas manifestações ao longo da experiência. Dessa forma, o relato não busca mensurar desempenho motor ou produzir resultados generalizáveis, mas registrar e refletir sobre as possibilidades pedagógicas percebidas no cotidiano da turma a partir da tematização da capoeira.

Durante o desenvolvimento das vivências, foram observadas diferentes formas de participação. As crianças demonstraram interesse pelas cantigas e pelos movimentos e participaram das propostas corporais e musicais. Também foram percebidas situações de interação entre os colegas, exploração do ritmo, movimentos relacionados à possibilidades de expressão corporal.

As atividades foram organizadas a partir de rodas de conversa, momentos de musicalização, cantigas, jogos corporais, movimentos e brincadeiras rítmicas relacionados à capoeira. As rodas de conversa possibilitaram apresentar e conversar com as crianças sobre a prática corporal, enquanto as experiências com música, ritmo e movimento favoreceram a participação das crianças nas atividades propostas.

A experiência foi desenvolvida com crianças do Infantil II. A proposta partiu da compreensão de que a capoeira poderia ser apresentada às crianças por meio de experiências adequadas à faixa etária, valorizando o caráter lúdico e a participação infantil.

4. DISCUSSÃO

A experiência demonstrou que a tematização da capoeira despertou interesse e participação das crianças, principalmente por reunir movimento, música, brincadeira e interação coletiva. As cantigas constituíram elemento importante desse processo: as crianças demonstraram interesse pelas palavras, sons e ritmos. A música foi compreendida como parte constitutiva da capoeira e como forma de circulação de conhecimentos culturais.

As experiências corporais proporcionaram diferentes formas de participação. Foram observadas manifestações relacionadas à coordenação motora ampla, equilíbrio, ritmo e organização espacial. Entretanto, sob a perspectiva do Currículo Cultural, esses aspectos não constituíram a finalidade central da experiência, pois os movimentos foram compreendidos como gestos culturalmente produzidos e carregados de significados (Neira, 2018).

A ludicidade mostrou-se relevante para a aproximação entre capoeira e Educação Infantil. Por meio de brincadeiras e jogos, as crianças puderam experimentar movimentos sem a exigência de reproduzir um padrão técnico previamente estabelecido, favorecendo diferentes formas de participação e expressão corporal. Esse resultado dialoga com Honório et al. (2022), que identificaram contribuições da capoeira para aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos na Educação Infantil.

As rodas de conversa possibilitaram ouvir as crianças e conhecer algumas das representações que possuíam sobre a capoeira. Essa escuta aproximou a experiência do princípio de reconhecer os saberes dos sujeitos como ponto de partida para a ação pedagógica (Nunes; Neira, 2017). As vivências, cantigas, brincadeiras e conversas ampliaram os conhecimentos iniciais e colocaram em circulação novos elementos relacionados à prática.

A experiência também fortaleceu a presença da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar. A tematização da capoeira contribuiu para valorizar conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados e dialoga com uma educação antirracista, em consonância com a Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, movimento, musicalidade e ludicidade não foram apenas recursos metodológicos, mas dimensões constituintes da experiência cultural.

É importante reconhecer que a experiência representa uma aproximação com o Currículo Cultural, e não necessariamente a aplicação integral de todas as suas ações didáticas. Ainda assim, o reconhecimento dos conhecimentos das crianças, as vivências e os

processos de ampliação e ressignificação puderam ser identificados durante o percurso, indicando possibilidades de aprofundamento em experiências futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida demonstrou que a capoeira apresenta possibilidades pedagógicas na Educação Infantil quando compreendida como manifestação da cultura corporal e não apenas como recurso para o desenvolvimento de habilidades motoras. Movimento, musicalidade e ludicidade constituíram caminhos importantes para aproximar as crianças dessa manifestação cultural, respeitando as características da infância e possibilitando diferentes formas de participação e expressão.

As experiências favoreceram manifestações relacionadas à oralidade, interação, cooperação, ritmo e expressão corporal. A aproximação com a perspectiva pós-crítica ampliou a interpretação desses achados, reconhecendo que a relevância da capoeira também está no acesso das crianças a conhecimentos, histórias e significados vinculados à cultura afro-brasileira.

Conclui-se que a tematização da capoeira pode contribuir para ampliar o repertório cultural das crianças e fortalecer a presença de conhecimentos afro-brasileiros no cotidiano escolar. A experiência aponta possibilidades para práticas pedagógicas mais plurais, inclusivas e antirracistas, nas quais diferentes conhecimentos, identidades e formas de expressão encontrem espaço no currículo.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Fernanda Lopes; LUCENA, Flávia Fernanda Ferreira de. A capoeira como prática pedagógica das relações étnico-raciais na Educação Infantil. *RevistAleph*, n. 41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v1i1.62748>.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

- HONORIO, Thifane da Silva; MEIRELES, Gabriela Silveira; ARAUJO, Ludmilla Carneiro; CONDÉ, Patrícia Peluso; OLIVEIRA, Cláudia Alexandre de Freitas. Capoeira infantil: contribuições para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo das crianças da Educação Infantil. *Revista Científica UNIFAGOC – Multidisciplinar*, Ubá, v. 7, n. 1, p. 124-136, 2022. DOI: <https://doi.org/10.61224/2525-488X.2022.829>.
- LULA, Aurora Camboim Lopes de Andrade. Capoeira: lugar da diversidade étnico-racial na educação básica. *Revista Educare*, v. 11, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2527-1083.2024v11.70772>.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>.
- NUNES, Hugo César Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0010>.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

