



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMARA SANTOS SILVA

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA  
A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS EM SALA DE AULA**

Rondonópolis - MT

2026



**SAMARA SANTOS SILVA**

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA  
A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) sob a linha de pesquisa Linguagem Educação e Cultura da Universidade Federal de Rondonópolis como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Julma D. Vilarinho P. Borelli

Rondonópolis - MT

2026

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S586l

Silva, Samara Santos.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: [recurso eletrônico] :  
(RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DO  
TRABALHO COM BIOGRAFIAS EM SALA DE AULA / Samara  
Santos Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 132 f., pdf). – 2026.

Orientador(a): Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto  
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2026.

1. Educação. 2. Letramento Racial Crítico. 3. Biografias. 4. Língua  
Portuguesa. 5. Relações Étnico-Raciais. I. Borelli, Julma Dalva Vilarinho  
Pereira, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS EM SALA DE AULA”**

**AUTORA: MESTRANDA SAMARA SANTOS SILVA**

Dissertação defendida e aprovada em **30** de **ABRIL** de **2026**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**2. TATIANE SILVA SANTOS** (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**3. SUELLEN THOMAZ DE AQUINO MARTINS** (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

**4. ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 30/04/2026.**



Documento assinado eletronicamente por **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli**, **Docente - UFR**, em 30/04/2026, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tatiane Silva Santos**, **Docente - UFR**, em 30/04/2026, às 18:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suellen Thomaz de Aquino Martins**, **Usuário Externo**, em 07/05/2026, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0686252** e o código CRC **66F77172**.

---

**Referência:** Processo nº 23853.005245/2026-35

SEI nº 0686252



**SAMARA SANTOS SILVA**

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: (RE)AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA  
A PARTIR DO TRABALHO COM BIOGRAFIAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) sob a linha de pesquisa Linguagem Educação e Cultura da Universidade Federal de Rondonópolis como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em: 30 de Abril de 2026

**Banca Examinadora:**

---

Prof.(a) Dr.(a) Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli  
Orientadora  
UFR

---

Prof.(a) Dr.(a) Tatiane Silva Santos  
Examinadora Interna  
UFR

---

Prof.(a) Dr.(a) Suellen Thomaz de Aquino Martins  
Examinadora Externa  
UFSB

---

*Dedico este trabalho árduo, mas gratificante e tão importante, ao meu filho. Ele, com sua agitação e uma força que nem mesmo sabe que tem, me inspira e dá coragem para enfrentar os desafios da vida adulta e conquistar tudo que venho conquistando, por nós, por ele...*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as mulheres que vieram antes de mim, abrindo caminhos para que eu pudesse estar neste espaço de privilégio social. O saber é algo que nem mesmo o racismo, tão endêmico na sociedade, poderá arrancar de mim ou de ninguém.

Agradeço àquelas pessoas que, mesmo sem saber, seguraram minha mão e não me deixaram desistir. Essas pessoas são mulheres: minha orientadora, mulher excepcional, empática e humana; minha mãe, guerreira, responsável por me mostrar que uma mãe solteira pode romper com muitas das barreiras que nos são impostas; minhas colegas de turma (no mestrado) e minhas colegas de trabalho por todo apoio emocional e carinho. Agradeço a cada uma delas por me mostrarem que, mesmo vivendo em uma sociedade profundamente desigual, violenta e opressora, quando nos unimos as coisas podem acontecer.

Agradeço à minha profissão e à Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), que me possibilitaram desenvolver esta pesquisa no chão da escola, cujos desdobramentos reverberam também na universidade, pois esses conhecimentos não se separam, mas se articulam e dialogam entre si. Esse chão não é fácil, mas, com pequenos passos, a transformação pode acontecer, pois, é por meio da educação que tudo aquilo que fomos obrigados a aprender e a normalizar, pode ser desconstruído.

Agradeço a mim mesma por não ter desistido, mesmo nos momentos de cansaço, dúvida e medo, por insistir em ocupar espaços que historicamente nos foram negados. Que este trabalho seja compreendido não como um ponto de chegada, mas como parte de um processo contínuo de luta, reflexão e construção coletiva. Que ele possa contribuir para romper apagamentos e afirmar que a educação é um espaço legítimo de e para resistência e transformação social.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Autodeclaração 7º A.....	84
<b>Gráfico 2</b> – Autodeclaração 7º C.....	85

### IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Lista de personalidades negras.....	23
<b>Imagem 2</b> – Tabela de autodeclaração de cor/raça no ato da matrícula das escolas Estaduais de Mato Grosso.....	54
<b>Imagem 3</b> – Tabela de autodeclaração de cor/raça da população residente em Mato Grosso (segundo o Censo 2022).....	55
<b>Imagem 4</b> – Gráfico de distribuição dos estudantes na Rede Estadual de Ensino (2023).....	56
<b>Imagem 5</b> – Gráfico de distribuição dos estudantes na Rede Estadual de Ensino (2024).....	57
<b>Imagem 6</b> – Cartilha: Por uma educação antirracista (2024).....	58
<b>Imagem 7</b> – Biografias da turma do 7º ano A.....	81

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Planejamento das aulas — LRC através de Biografias .....	25
<b>Quadro 2</b> – Atividades reflexivas.....	27
<b>Quadro 3</b> – Questionário (Biografias de Personalidades Negras e o Impacto do Racismo)..	29
<b>Quadro 4</b> – Respostas da questão 1.....	84
<b>Quadro 5</b> – Respostas da questão 2.....	86
<b>Quadro 6</b> – Respostas da questão 3.....	87
<b>Quadro 7</b> – Respostas da questão 4.....	89
<b>Quadro 8</b> – Respostas da questão 5.....	90
<b>Quadro 9</b> – Respostas da questão 6.....	93
<b>Quadro 10</b> – Respostas da questão 7.....	96

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AAEs** - Apoio Administrativo Educacional

**AVADEP** - Ambiente Virtual de Aprendizagem de Desenvolvimento Profissional

**CEPIR** - Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial

**DREs** - Diretorias Regionais de Educação

**EEI** - Educação Escolar Indígena

**ERER** - Educação para as Relações Étnico-Raciais

**FUNAI** - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

**GPEALE** - Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento

**IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior

**LC** - Letramento Crítico

**LRC** - Letramento Racial Crítico

**NEL** - Novos Estudos do Letramento

**PNEERQ** - Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

**SEDUC-MT** - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

**TRC** - Teoria Racial Crítica

## RESUMO

Esta dissertação propõe uma experiência de Letramento Racial Crítico (LRC) em sala de aula com duas turmas do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola pública em Rondonópolis-MT. O embasamento teórico ancora-se principalmente nos estudos de Ferreira (2014; 2015), uma das precursoras do conceito de LRC na área da educação linguística no Brasil, cujas contribuições foram fundamentais para compreendê-lo como ferramenta de enfrentamento ao racismo e de (re)afirmação da identidade negra em sala de aula. As discussões também se fundamentam em autores como Bakhtin (2008), com a noção de dialogicidade aplicada à leitura e à construção de sentidos; Freire (1982; 2008), com sua pedagogia crítica voltada à conscientização e à transformação social; Pinheiro (2023), cuja perspectiva de educação antirracista e decolonial foi central na análise das práticas escolares; além de estudiosos que discutem letramento e linguagem, como Soares (2024), Street (2013) e Macedo (2020). A pesquisa parte da constatação de que o ambiente escolar, muitas vezes, reforça narrativas eurocêntricas que silenciam as vozes negras (Picanço, 2024). No entanto, perspectivas que privilegiam as vozes silenciadas, como o trabalho com o LRC, oferecem caminhos para enfrentar essa realidade (Ferreira, 2015). Assim, este estudo tem como objetivo geral promover uma experiência de Letramento Racial Crítico (LRC) em sala de aula. Por conseguinte, para atingir esse objetivo, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: (a) desenvolver uma experiência de LRC como possibilidade de vivência de uma pedagogia decolonial e antirracista; (b) trabalhar com biografias de personalidades negras em aulas de Língua Portuguesa, a fim de suscitar reflexões sobre raça e racismo; e (c) analisar a percepção dos estudantes acerca da experiência em sala de aula, com ênfase no desenvolvimento do Letramento Racial Crítico e na (re)afirmação de suas identidades. Com vistas ao alcance dos objetivos geral e específicos, nesta dissertação, adota-se a abordagem qualitativa com viés na pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Por meio desta metodologia foi possível desenvolver atividades reflexivas em sala de aula centradas na leitura, análise e produção de biografias de personalidades negras. A partir dessas produções, também foram desenvolvidas atividades com poesia e música, elementos presentes nas trajetórias artísticas dos biografados. A geração do material ocorreu a partir dessas atividades, o que possibilitou a produção de um mural coletivo com textos elaborados pelos estudantes, além do desenvolvimento de um questionário que permitiu identificar suas percepções sobre as aulas desenvolvidas. Os resultados sugerem que o trabalho com biografias, aliado à abordagem crítica do LRC, contribui para o fortalecimento da consciência racial e para a valorização das identidades étnico-raciais dos estudantes. Conclui-se que práticas pedagógicas sustentadas no LRC têm potencial para transformar a sala de aula em espaço de escuta, diálogo e (re)existência, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação; Letramento Racial Crítico; Biografias; Língua Portuguesa; Relações Étnico-Raciais.

## ABSTRACT

This dissertation proposes the promotion of a Critical Racial Literacy (CRL) experience in the classroom with two 7th-grade classes from a public school in Rondonópolis, Mato Grosso, Brazil. The theoretical framework draws mainly from the works of Ferreira (2014; 2015), one of the pioneers of the CRL concept in Brazilian linguistic education, whose contributions were fundamental for understanding it as a tool for confronting racism and (re)affirming Black identity in the classroom. The study is also grounded in authors such as Bakhtin (2008), with the notion of dialogism applied to reading and meaning-making; Freire (1982; 2008), with his critical pedagogy focused on awareness and social transformation; Pinheiro (2023), whose antiracist and decolonial education perspective was central to the analysis of school practices; as well as scholars who discuss literacy and language, such as Soares (2024), Street (2013), and Macedo (2020). The research is based on the observation that the school environment often reinforces Eurocentric narratives that silence Black voices. However, perspectives that privilege these silenced voices (Picanço, 2024), such as the work with CRL, offer paths to confront this reality (Ferreira, 2015). Thus, this study aims to promote an experience of Critical Racial Literacy (CRL) in the classroom. To achieve this aim, the following specific objectives are outlined: (a) to develop a CRL experience as a possibility for enacting a decolonial and anti-racist pedagogy; (b) to work with biographies of Black figures in Portuguese language classes in order to foster reflections on race and racism; and (c) to analyze students' perceptions of the classroom experience, emphasizing the development of Critical Racial Literacy and the (re)affirmation of their identities. To this end, this dissertation adopts a qualitative approach, with an action research orientation (Thiollent, 1986). Through this methodology, it was possible to develop reflective classroom activities centered on reading, analyzing, and producing biographies of black figures. Based on these productions, other activities involving poetry and music were also carried out, as these elements were part of the artistic careers of the individuals being studied. The research material was generated from these activities, leading to the creation of a collective mural featuring texts written by the students, as well as the development of a questionnaire to gather their perceptions of the project. The results suggest that working with biographies, combined with the critical approach of CRL, contributed to strengthening racial awareness and valuing the students' ethnic-racial identities. It is concluded that pedagogical practices grounded in CRL have the potential to transform the classroom into a space of listening, dialogue, and (re)existence, thus contributing to the construction of a more equitable and inclusive education.

**Keywords:** Education; Biographies; Critical Racial Literacy; Portuguese Language; Ethnic-Racial Relations.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>14</b>
<b>1. Metodologia: pesquisa qualitativa com viés na pesquisa-ação.....</b>	<b>20</b>
1.1 Geração do material.....	21
1.1.1 - Os planejamentos das aulas.....	24
1.1.2 As atividades reflexivas.....	27
1.1.3 O questionário.....	29
1.1.4 As anotações de campo.....	30
1.2 O contexto e os participantes do estudo.....	30
1.3 A professora-pesquisadora neste estudo.....	31
<b>2. Entre letramentos e vidas negras: caminhos para (re)afirmação racial a partir de biografias.....</b>	<b>34</b>
2.1 Para além da decodificação: o letramento como prática social.....	34
2.2 Letramento Crítico: leitura dialógica como prática libertadora.....	37
2.3 Letramento Racial Crítico: (re)significando olhares sobre o conceito de raça.....	41
2.4 O gênero biográfico e a educação étnico-racial: encontro entre educação antirracista e intercultural.....	44
2.5 O amparo legal deste estudo: a Lei 10.639/03 e a Política Antirracista do Estado de Mato Grosso.....	49
2.5.1 Entre diretrizes e práticas: breves apontamentos sobre a Política Antirracista do Estado de Mato Grosso.....	53
2.5.2 Apontamentos sobre a cartilha: “Mato Grosso por uma educação antirracista”..	57
<b>3. Pesquisa em sala de aula: solo fértil para ação, escuta e (re)existência.....</b>	<b>63</b>
3.1 A análise das aulas desenvolvidas.....	63
3.1.1 Painel com as produções bibliográficas dos estudantes da turma 7º ano A.....	80
3.2 O questionário.....	82
3.2.1 Análise do questionário.....	83
<b>Reflexões finais e novos começos.....</b>	<b>100</b>
<b>Referências.....</b>	<b>104</b>
APÊNDICE A - Diário da Pesquisadora.....	109
APÊNDICE B - Slides utilizados em sala de aula.....	118
APÊNDICE C – Letra da Música “Negro Drama” (Racionais MC’s).....	122
APÊNDICE D - Biografias do 7º ano C.....	127

## Introdução

A voz de minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 ecoou lamentos  
 de uma infância perdida[...]  
 A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo, 2017, p. 24-25)

Início esta dissertação com o poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, utilizado em sala de aula, após a leitura de sua biografia com as turmas dos 7º anos (ensino fundamental II). Essa atividade foi parte essencial do processo de geração de material desta pesquisa, que tem como objetivo geral promover uma experiência de Letramento Racial Crítico (LRC) em sala de aula. Mas, por que escolher este poema para integrar e contribuir com esta dissertação? A escolha desse poema se justifica pela potência com que ele expressa a trajetória de resistência das mulheres negras ao longo da história.

Por meio desses versos, Evaristo (2017) não apenas nos leva a refletir sobre o passado sombrio de nossa sociedade marcado por abusos e injustiças, mas também reverbera esperança ao afirmar: “Na voz da minha filha/ se fará ouvir ressonância/ o eco da vida-liberdade”. Assim, o poema transcende o lamento e se torna uma manifestação de força, reafirmando a potência das vozes femininas negras na construção de uma sociedade mais justa.

Este poema é um grande exemplo de como a narrativa pode ser uma forte aliada na (re)construção do imaginário em torno do corpo negro. Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades raciais e econômicas, cujas raízes estão diretamente ligadas à invenção do conceito de raça como ferramenta de dominação (Quijano, 2015). Nesse contexto, Mbembe (2022) apresenta uma análise fundamental sobre a condição do ser negro, com frequência associado à escravidão e, conseqüentemente, à negação de sua humanidade. Dessa forma, a ideia de raça se transforma em um instrumento ideológico utilizado para desumanizar e mercantilizar corpos negros, servindo à manutenção do capitalismo.

Por conseguinte, Lélia Gonzalez (2020, p. 281), em entrevista, salienta que atualmente a população negra no Brasil “se encontra numa situação que não é muito diferente de há noventa anos atrás, pois as formas de dominação e exploração não acabaram com a falsa abolição”. Desta maneira, as formas de dominação da população negra apenas se modificaram, e a enganosa ideia de democracia racial no Brasil, segundo a autora, só mascara o racismo que leva as pessoas pretas, pardas, indígenas ao desemprego, subemprego e também a marginalização.

A escola, como reflexo da sociedade, reproduz as dinâmicas de poder e exclusão presentes no contexto social, perpetuando colonialidades que estruturam as relações econômicas, políticas e culturais. Essa perpetuação ocorre porque as instituições escolares atuam como aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1985), desempenhando o papel de fortalecimento das ideologias da classe dominante e legitimando-as como universais. No entanto, perspectivas como a do Letramento Racial Crítico (LRC)<sup>1</sup> nos inspiram a confrontar a manutenção dessas desigualdades, trazendo para a escola práticas que possam promover questionamentos e criticidade.

Dessa forma, retomo o objetivo geral deste trabalho que se constitui em promover uma experiência de LRC em sala de aula, em uma escola pública, com duas turmas de 7º ano. Diante dessa proposta, temos os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver uma experiência de LRC em sala de aula como possibilidade de vivência de uma pedagogia decolonial<sup>2</sup> de ensino e antirracista<sup>3</sup>; b) trabalhar com biografias<sup>4</sup> de personalidades negras em aulas de Língua Portuguesa como forma de suscitar reflexões sobre raça e racismo; c) discutir a percepção dos estudantes sobre a experiência em sala de aula, enfatizando o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico e a (re)afirmação de suas identidades.

Destaco que este tema me impacta profundamente como pessoa e professora, para explicar melhor, retomo o início da minha carreira ao presenciar episódios de racismo em sala

---

<sup>1</sup> Segundo Ferreira (2015), o letramento racial crítico está relacionado à capacidade dos sujeitos de compreender e problematizar as relações raciais na sociedade, bem como refletir sobre os impactos dessas relações em seu cotidiano. Este tema será melhor estudado ao longo desta dissertação, assim como os demais temas brevemente mencionados nesta mesma nota de rodapé.

<sup>2</sup> A decolonialidade pode ser compreendida como um projeto que busca questionar e transformar as estruturas de poder, saber e ser impostas pela lógica eurocêntrica, evidenciando a permanência dessas hierarquias na modernidade (Walsh, 2012).

<sup>3</sup> A educação antirracista pode ser entendida como uma prática pedagógica voltada ao enfrentamento do racismo estrutural, que envolve a formação crítica dos sujeitos, a valorização das identidades negras e a transformação das práticas escolares, indo além do cumprimento de exigências legais (Pinheiro, 2023).

<sup>4</sup> Os biografados selecionados por mim foram: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Iza, Machado de Assis, Mano Brown e Vinícius Júnior. A escolha dessas personalidades justifica-se pela busca de equidade de gênero, pela proximidade de alguns desses nomes com a realidade social dos estudantes e pela intenção de contemplar diferentes áreas de atuação social e profissional.

de aula, sendo eles o ponto de partida para meu estudo e interesse pelo tema. Ainda na graduação — nas observações do estágio supervisionado quando ainda cursava Letras – Língua Portuguesa, percebi que as vozes negras quase não tinham espaço nas aulas. Como o livro didático é o material pedagógico mais utilizado pelos docentes, ele continua reproduzindo discursos hegemônicos que, muitas vezes, ecoam nas práticas de sala de aula.

Além dos livros didáticos, certos comentários feitos pelos próprios discentes durante as aulas — eu já como professora contratada de Língua Portuguesa da rede Estadual do estado de Mato Grosso — chamaram minha atenção. Em algumas situações, por meio de “brincadeiras”, alguns estudantes chamaram um colega de “macaco”. Ao serem questionados sobre essa atitude, reagiam com risos como se tal comportamento fosse normal e, infelizmente, para eles aquilo era normalizado. É importante destacar que a maioria dos discentes da escola pública é composta por pessoas pretas ou pardas<sup>5</sup> e, ainda assim, presencia-se comentários racistas.

Diante deste relato, percebe-se que os próprios estudantes negros acabam naturalizando o imaginário racista historicamente projetado sobre seus corpos. Pinheiro (2023, p. 36) analisa esse processo ao explicitar a lógica eurocêntrica e supremacista: “Se eu diminuo o outro e o faço acreditar nisso, eu o domino”.

A minha experiência docente confirma essa constatação: as colonialidades permanecem, hoje, profundamente enraizadas nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade. Como aponta Pinheiro (2023), o currículo escolar foi concebido a partir de uma perspectiva eurocêntrica que valoriza quase exclusivamente a história e as contribuições de pessoas brancas. Segundo a autora, “apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas); as pessoas negras [...] tinham suas histórias barradas” (Pinheiro, 2023, p. 26).

Diante disso, esta pesquisa vai além de identificar as desigualdades que constituem a modernidade. Neste sentido, com este trabalho, busco criar em sala de aula, um espaço de diálogo e aprendizado que questione as narrativas hegemônicas, valorizando a pluralidade cultural e incentivando os estudantes a identificarem as desigualdades raciais como construções históricas que podem e devem ser desconstruídas por meio da valorização e (re)afirmação étnico-racial.

---

<sup>5</sup> Informação constatada no documento normativo da “Política Antirracista de Mato Grosso”. No ato da matrícula é solicitado aos pais ou responsáveis que informem os dados étnico-raciais dos estudantes, indicando a qual raça/cor os discentes pertencem. Assim, segundo o documento, constatou-se que a maioria dos discentes matriculados nas escolas públicas de Mato Grosso se autodeclararam negros. Esta informação é melhor aprofundada na subseção 2.4.

Deste modo, o embasamento teórico utilizado nesta dissertação é o conceito de Letramento Racial Crítico (LRC), desenvolvido por Ferreira (2014; 2015). Segundo a autora, o conceito de LRC revela-se essencial para promover a (re)afirmação da identidade negra nas escolas. Para fazer esta proposta, em sala de aula, será explorado o gênero biográfico. Com ele, espera-se que os discentes se vejam representados nas histórias de vida de personalidades negras, o que incentiva a discussão e reflexão sobre o impacto do racismo em suas vivências e trajetórias de vida.

Sobre este tema, Carvalho (2003, p. 284) salienta que “a biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária”. Nesse contexto, nota-se que o exercício da leitura e construções de biografias emerge como uma estratégia crítica que conecta as vivências individuais ao debate mais amplo sobre raça e racismo, possibilitando a construção de novas perspectivas críticas. No entanto, apesar da constatação feita acima, será preciso responder algumas indagações. Assim, as perguntas que procuro responder com o desenvolvimento desta dissertação, são:

1. Que elementos nos permitem considerar essa experiência de Letramento Racial Crítico como uma ação pedagógica decolonial?
2. Quais reflexões sobre raça e racismo foram suscitadas com o trabalho das biografias de personalidades negras?
3. Quais as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula na construção do Letramento Racial Crítico e na afirmação de suas identidades?

Essas três perguntas orientam a organização desta dissertação, estruturada em três seções. A primeira apresenta a metodologia de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação (Thiollent, 1986), utilizada como base para a geração do material analisado neste estudo. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de que, a pesquisa qualitativa busca compreender de maneira aprofundada determinados fenômenos/grupos sociais (Silveira *et al.*, 2009), enquanto a pesquisa-ação, além da investigação, propõe também uma intervenção na realidade estudada.

A segunda seção, intitulada “Entre Letramentos e Vidas Negras: caminhos para (re)afirmação racial a partir de biografias”, discute os conceitos de Letramento, Letramento Crítico e Letramento Racial Crítico (LRC), articulando-os à educação antirracista e ao trabalho com o gênero biográfico no contexto escolar. Além disso, abordo a Lei nº 10.639/03, as políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais e as contribuições da educação

antirracista para a valorização das histórias, identidades e saberes negros. Analiso também a aplicação dessa lei no contexto educacional do estado de Mato Grosso, mais especificamente na rede estadual de ensino e sua nova política antirracista.

Para essas discussões, utilizo os estudos de Soares (2011; 2024), Street (2013) e Macedo (2020) acerca dos letramentos; Bakhtin (2008), Koch e Elias (2006) e Freire (1982; 2008) para tratar da leitura dialógica e crítica; Ferreira (2014; 2015) no que se refere ao Letramento Racial Crítico; Walsh (2009) e Rosa (2023) para discutir a perspectiva decolonial; Ladson-Billings (1995) acerca da Teoria Racial Crítica; Leite et al. (2019) sobre a valorização das narrativas de sujeitos historicamente marginalizados; e Pinheiro (2023) para refletir sobre educação antirracista e branquitude, entre outros pesquisadores que contribuem para os estudos das relações étnico-raciais no contexto educacional.

A terceira seção, intitulada “Pesquisa em Sala de Aula: solo fértil para ação, escuta e (re)existência”, dedica-se à descrição e análise da experiência desenvolvida com duas turmas do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Rondonópolis-MT. Nessa etapa, apresento as atividades reflexivas realizadas em sala de aula, bem como as percepções dos estudantes acerca das discussões sobre raça, racismo e identidade a partir do trabalho com biografias de personalidades negras, articulando tais discussões ao LRC.

Deste modo, saliento que as discussões realizadas, bem como a análise das aulas e das respostas ao questionário desenvolvido com as turmas, sugerem que as práticas pedagógicas fundamentadas no Letramento Racial Crítico (LRC) possuem potencial significativo para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e, para o fortalecimento de suas identidades étnico-raciais. Entretanto, compreende-se que o LRC não se constitui por meio de ações isoladas ou pontuais, mas exige diálogo e integração às práticas pedagógicas cotidianas.

Ele demanda um esforço contínuo e integrado ao currículo e às práticas pedagógicas ao longo do tempo. Sobre este tema, Souta *et al.* (2019, p. 154) afirmam que “o trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista deve ser contínuo, porque o tempo para cada um avançar é diferente [...]”. Nesse sentido, muitas vezes, os efeitos desse letramento não são imediatamente visíveis, já que a construção de um pensamento crítico é gradual e exige um espaço de escuta, reflexão e diálogo constante.

Portanto, as mudanças geradas por essas práticas apresentaram-se sutis e se consolidam ao longo de um percurso educativo que precisa ser cuidadosamente cultivado. Isso, no entanto, não invalida nossos esforços em promover uma educação crítica e antirracista. Por fim, nesta dissertação, apresentam-se as considerações finais da pesquisa,

seguidas das referências e dos apêndices. Na próxima seção, discorro sobre os caminhos metodológicos que orientaram este estudo.

## 1. Metodologia: pesquisa qualitativa com viés na pesquisa-ação

Esta pesquisa se ancora na metodologia qualitativa com viés na pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa não tem a intenção de mensuração numérica, mas “o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (Silveira *et al.*, 2009, p. 31). Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que busca compreender práticas, experiências e significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais.

Em seus estudos, Larsson (1998) salienta que a pesquisa qualitativa reúne diferentes abordagens oriundas de variadas tradições teóricas como a etnografia, a fenomenologia, a análise do discurso e a etnometodologia, evidenciando a multiplicidade de perspectivas voltadas à compreensão das práticas e experiências humanas. Ao analisar as diversas vertentes teóricas da pesquisa qualitativa, Rees (2008) afirma que os estudos qualitativos estão inter-relacionados e têm como foco a observação e a interpretação das práticas humanas. Nesse campo, destacam-se abordagens que consideram os usos, costumes e características dos sujeitos, bem como a influência do ambiente sobre suas vivências.

Além disso, a autora ressalta que as estratégias participativas, como os estudos de campo, possibilitam compreender como os indivíduos atribuem significado às suas experiências e como constroem sentidos sobre suas próprias vidas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa, uma vez que o trabalho com biografias de personalidades negras permite analisar trajetórias de vida marcadas por contextos sociais específicos, evidenciando como esses sujeitos constroem significados a partir de suas experiências, especialmente no que se refere às relações raciais.

Cabe destacar que a pesquisa-ação, diferente das abordagens anteriormente mencionadas, configura-se como uma estratégia metodológica, voltada não apenas à compreensão, mas também à intervenção na realidade investigada. Assim, apesar da compreensão profunda de um determinado grupo social, na pesquisa-ação, o foco é a resolução de um conflito coletivo. A esse respeito Corrêa *et al* (2018, p. 64) observam que “a pesquisa-ação é, portanto, um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientada para a resolução de problemas situacionais e específicos”. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação possui dois objetivos principais: o prático e o de conhecimento.

O primeiro, objetivo prático, busca levantar possíveis soluções para o problema investigado. Enquanto o segundo, objetivo de conhecimento, está voltado à obtenção de informações que contribuam para a ampliação da compreensão sobre a realidade estudada, servindo de base para a tomada de decisões e mudanças futuras. Esses dois objetivos se

complementam, pois, ao mesmo tempo em que se propõe a resolver questões concretas, a pesquisa-ação também possibilita a aprendizagem e a reflexão sobre essa realidade.

A pesquisa-ação segue, portanto, uma lógica de participação ativa entre pesquisador e participantes, estabelecendo uma relação dialógica voltada à transformação do contexto investigado. Por essa razão, a pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada em espaços escolares, comunitários e sociais, especialmente quando o foco está na superação de problemáticas que afetam diretamente os sujeitos envolvidos (Corrêa *et al.*, 2018).

Assim, nesta dissertação, a escolha pela pesquisa-ação se justifica não apenas pelo meu envolvimento direto com o lócus da investigação — uma vez que atuo como professora das turmas participantes —, mas também pela postura investigativa orientada pelos objetivos desta dissertação. De forma geral, o objetivo é promover uma experiência de Letramento Racial Crítico (LRC) em sala de aula (nas aulas de Língua Portuguesa), com estudantes do 7º ano de uma escola pública. E, especificamente, pretende-se:

- A. Desenvolver uma experiência de LRC em sala de aula como possibilidade de vivência de uma pedagogia decolonial de ensino;
- B. Trabalhar com biografias de personalidades negras em aulas de Língua Portuguesa como forma de suscitar reflexões sobre raça e racismo;
- C. Discutir a percepção dos estudantes sobre a experiência em sala de aula, enfatizando o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico e a (re)afirmação de suas identidades.

## 1.1 Geração do material

Esta pesquisa é desenvolvida como parte do projeto “Formação de professores/as de línguas e educação linguística: perspectivas crítico-decoloniais”, da pesquisadora Profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, orientadora deste estudo. Este projeto está inscrito e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa sob o número CAAE: 65280322.2.0000.0126 e tem acolhido pesquisas desenvolvidas sobre a temática geral do projeto.

O material gerado para o desenvolvimento desta pesquisa é composto por: planejamento de aula, atividades reflexivas<sup>6</sup>, um questionário e anotações de campo. As atividades foram desenvolvidas a partir da leitura e discussão de biografias de personalidades negras, que serviram como ponto de partida para promover reflexões sobre experiências de

---

<sup>6</sup> Na subseção 1.3 intitulada “A Professora-Pesquisadora neste estudo”, explico o porquê de utilizar o termo: atividades reflexivas, ancorando-me nos estudos de Ferreira (2015).

vida, trajetórias marcadas pelo racismo e elementos culturais que fazem parte da trajetória profissional das pessoas biografadas, como a poesia e a música.

O questionário, por sua vez, foi composto por oito questões discursivas, com o objetivo de compreender as percepções dos estudantes sobre as aulas e os temas abordados. Esse conjunto de materiais possibilitaram a análise das respostas e produções dos alunos a partir da perspectiva do LRC.

Além disso, a análise do material tem como subsídio algumas notas tomadas através das minhas anotações, durante as aulas ministradas. Essas anotações contribuíram para a compreensão do contexto em que as atividades foram desenvolvidas, permitindo registrar impressões, reações dos estudantes, dificuldades observadas e situações significativas ocorridas durante o processo. Desse modo, o diário de campo complementa os dados produzidos, ampliando as possibilidades de análise e interpretação dos resultados.

A geração do material ocorreu ao longo de nove aulas no 7º ano A e oito aulas no 7º ano C. Inicialmente, estavam previstas seis aulas em cada turma para o desenvolvimento da proposta; no entanto, na prática, as discussões das biografias ocorreram em apenas quatro encontros, tornando necessário o acréscimo de aulas extras para as outras atividades da pesquisa.

Desse modo, foram acrescentadas duas aulas destinadas à produção das biografias pelos estudantes, por meio da ferramenta digital Canva; uma aula para a construção do mural — atividade realizada somente com a turma do 7º ano A — e mais duas aulas para a aplicação do questionário em ambas as turmas. Deste modo, primeiro foi elaborado o planejamento das aulas<sup>7</sup> (realizadas no período de 10/03/2025 a 18/03/2025). Essas aulas planejadas previamente serviram de base para a organização das atividades reflexivas, as quais tiveram como objetivo orientar a geração do material.

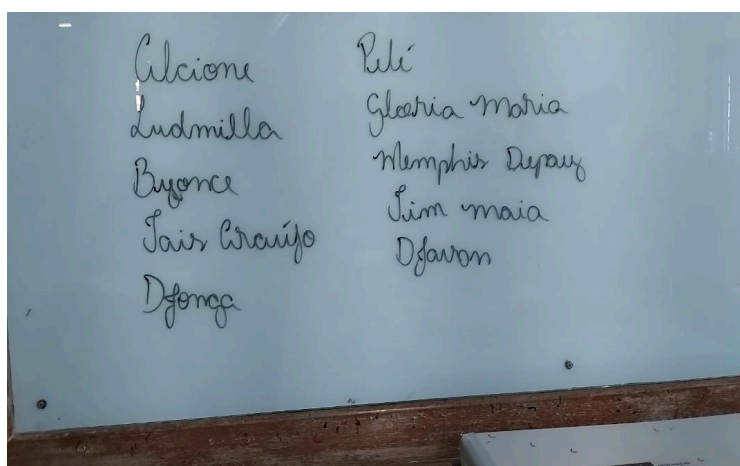
Saliento que as aulas não seguiram exatamente conforme o planejamento inicial, motivo pelo qual há diferenças entre o planejamento das aulas e sua execução, registrada no “Diário da Pesquisadora” (Apêndice A) e na discussão da prática em sala de aula na seção 3. Nessas aulas, para iniciar a geração do material, optei por apresentar primeiro as biografias selecionadas. A partir da leitura das biografias, fui introduzindo os conteúdos previstos para a primeira, a segunda e a terceira aula de forma progressiva, conforme as discussões se aprofundaram. As trajetórias de vida das personalidades negras e os impactos do racismo em suas histórias serviram como ponto de partida para contextualizar o tema e discutir o problema histórico do racismo na sociedade.

---

<sup>7</sup> Os conteúdos das aulas estão disponíveis no “Quadro 1”, apresentado na página 24 desta seção metodológica.

Destaco também que as produções das biografias feita pelos estudantes demandaram mais tempo do que o previsto, sendo necessário acrescentar aulas extras (2 em cada turma) para que pudessem concluir seus textos. Durante esse processo, alguns estudantes demonstraram dificuldade em lembrar de personalidades negras famosas. Diante disso, precisei escrever na lousa/quadro alguns nomes de personalidades famosas negras que eu lembrava no momento, como forma de apoio e inspiração. Segue abaixo a foto do quadro com minhas sugestões aos estudantes feita no dia.

**Imagem 1:** Lista de personalidades negras



**Fonte:** acervo pessoal.

Apesar dos imprevistos ocorridos ao longo do processo, as atividades desenvolvidas constituíram uma etapa fundamental na geração do material deste estudo. Assim, as discussões, leituras e produções realizadas foram organizadas de modo a possibilitar a problematização do racismo como fenômeno histórico e estrutural, bem como a reflexão sobre a identidade racial dos estudantes, premissas centrais para desenvolver o LRC (Braúna *et al.*, 2022).

Vale destacar, novamente, que a proposta apresentada nesta dissertação não visa oferecer uma solução imediata ou definitiva, mas sim contribuir com um processo formativo de longo prazo. Como já mencionado na introdução, Souta *et al.* (2019, p. 154) afirmam que “o trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista deve ser contínuo”. Portanto, reafirmo que o trabalho com o LRC, ancorado na metodologia da pesquisa-ação, precisa ser entendido como parte de um processo formativo contínuo.

### 1.1.1 - Os planejamentos das aulas

As aulas foram organizadas em seis momentos distintos, cada um com objetivos específicos voltados para a construção do Letramento Racial Crítico. Na primeira aula, meu foco foi diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o preconceito racial no Brasil e realizar uma contextualização inicial do tema. Para isso, elaborei um *slide* que me auxiliou nesse processo, conforme registrado no “Apêndice B - Slide usado em aula” disponível ao final desta dissertação.

Na segunda aula, o objetivo era trabalhar a construção histórica do racismo, promovendo uma reflexão sobre suas origens e permanências na sociedade. O tema foi desenvolvido com o mesmo *slide* mencionado anteriormente. Destaco que, neste momento, apresento uma breve contextualização dos objetivos previstos para as aulas; no entanto, na prática, esse percurso sofreu alterações, conforme será narrado e analisado na seção 3, intitulada “Pesquisa em sala de aula: solo fértil para ação, escuta e (re)existência” como também no diário de campo disponível no “Apêndice A - Diário da pesquisadora”.

Ressalto, ainda, que o contexto de sala de aula é dinâmico e atravessado por múltiplos fatores — interações, falas dos estudantes, interesses e situações inesperadas, o que faz com que o planejamento não seja seguido de forma rígida. Conforme destaca Thiollent (1986), a pesquisa-ação se caracteriza por sua flexibilidade e pela adaptação constante às situações concretas da pesquisa em campo, exigindo do pesquisador uma postura aberta às transformações que ocorrem ao longo do processo. Nesse sentido, assim como ocorreu nesta pesquisa, as aulas foram constantemente ressignificadas a partir das demandas que emergiram no momento das aulas.

A terceira aula foi dedicada à leitura crítica de biografias previamente selecionadas por mim, com o intuito de apresentar trajetórias de vida de personalidades negras. Já na quarta aula, o objetivo inicial era promover uma reflexão sobre os conteúdos estudados nas aulas anteriores, favorecendo a sistematização das aprendizagens. Em um segundo momento, os estudantes, organizados em duplas, iriam escolher as personalidades negras que mais admiravam e iniciar a elaboração de suas próprias biografias, de modo a compartilhar ideias entre si, e depois, construir um mural coletivo.

A quinta aula, teve como foco a finalização das produções iniciadas anteriormente de modo que os estudantes pudessem revisar e concluir seus textos antes da montagem do mural. Por fim, a sexta aula destinou-se à escuta das percepções dos alunos sobre toda a experiência vivenciada com as aulas anteriores. Para isso, elaborei um questionário com oito perguntas

discursivas. As duas primeiras foram respondidas individualmente pelos estudantes, devido ao caráter pessoal da identificação racial.

As demais foram respondidas em dupla, já que as biografias também haviam sido produzidas dessa forma. Isso permitiu uma reflexão final por meio das respostas dos discentes sobre os sentidos construídos a partir do contato com as histórias/biografias de personalidades negras. Abaixo, apresento o quadro utilizado para o planejamento das aulas.

**Quadro 1<sup>8</sup>: Planejamento das aulas — LRC através de biografias**

<b>Escola Estadual</b>
<b>Cidade: Rondonópolis MT</b>
<b>Componente(s) Curricular(es)/Área: Língua Portuguesa</b>
<b>Ano: 7º Anos: A e C</b>
<b>Docente: Samara Santos Silva</b>
<b>Público-alvo:</b> Estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II
<b>Objetivo Geral:</b> Discutir, em interação com os estudantes, a questão do preconceito racial e o processo de construção sócio-histórica desse fenômeno no Brasil e no mundo, promovendo o letramento racial crítico a partir da leitura e estudo de biografias de personalidades negras.
<b>1ª Aula - Diagnóstico e contextualização</b>
<b>Objetivo:</b> Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre preconceito racial e contextualizar a temática.
<b>Atividades:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diálogo sobre o que os estudantes entendem por racismo e preconceito racial.</li> <li>● Levantamento de situações em que os estudantes já presenciaram ou vivenciaram discriminação racial.</li> <li>● Exibição de trechos de reportagens ou vídeos sobre racismo no Brasil e no mundo.</li> <li>● Reflexão coletiva sobre as primeiras impressões e emoções causadas pelos materiais apresentados.</li> </ul>
<b>2ª Aula - O racismo na história</b>
<b>Objetivo:</b> Compreender a construção histórica do racismo e as teorias científicas que tentaram legitimá-lo.

<sup>8</sup> Fonte: Elaboração própria. Todos os quadros deste estudo foram elaborados pela pesquisadora.

**Atividades:**

- Aula expositiva dialogada sobre a história do racismo, abordando temas como a escravidão e o mito da democracia racial no Brasil (Gonzalez, 2020).
- Debates sobre como essas ideias ainda impactam a sociedade atual.

**3ª Aula - Biografias de personalidades negras e Letramento Racial Crítico**

**Objetivo:** Promover a leitura crítica e a reflexão sobre a identidade negra por meio do estudo de biografias de personalidades negras.

**Atividades:**

- Apresentação e discussão de biografias de personalidades negras que resistiram ao racismo (ex.: Carolina Maria de Jesus, Iza, Machado de Assis, Marielle Franco, Mano Brown, Vinícius Junior).
- Leitura e análise do poema "Vozes-Mulheres", de Conceição Evaristo. Após a leitura coletiva e discussão em sala, os estudantes serão convidados a produzir textos reflexivos, registrando por escrito suas percepções sobre as vozes femininas negras retratadas na obra.
- Discussão sobre as dificuldades e estratégias de resistência dessas figuras históricas e atuais no contexto social brasileiro.
- Os estudantes serão incentivados a pesquisar, em casa, sobre personalidades negras que eles admiram.

**4ª Aula - Sistematização e socialização das aprendizagens**

**Objetivo:** Consolidar o aprendizado e ampliar a reflexão sobre identidade e representatividade, estimulando o compartilhamento das experiências construídas ao longo das atividades reflexivas. Escolha dos biografados pelos discentes e elaboração das biografias.

**5ª Aula - Finalização das produções**

**Objetivo:** Finalizar as biografias iniciadas nas aulas anteriores, possibilitando que os estudantes revisem e concluam seus textos antes da montagem do mural coletivo. Em seguida, pretende-se que os estudantes elaborem o mural, organizando e expondo as biografias produzidas.

**Atividade:**

- **Mural coletivo:** Criação de um mural com trechos selecionados das autobiografias dos estudantes e das biografias selecionadas, destacando aspectos de resistência, identidade e vivências raciais.

**6ª Aula - Escuta das percepções dos estudantes**

**Objetivo:** Compreender as percepções, aprendizados e reflexões dos estudantes acerca das atividades desenvolvidas ao longo da proposta. Para isso, foi aplicado um questionário composto por

oito perguntas discursivas, sendo as duas primeiras respondidas individualmente — por envolverem aspectos relacionados à identificação racial — e as demais em dupla, considerando que as biografias também foram produzidas coletivamente. Esse momento possibilitou uma reflexão final sobre os sentidos construídos pelos discentes a partir do contato com as histórias de vida de personalidades negras.

- **A avaliação processual e qualitativa.**

### 1.1.2 As atividades reflexivas

As atividades desenvolvidas ao longo do trabalho foram pensadas com o objetivo de promover reflexões críticas acerca das relações étnico-raciais, a partir da perspectiva do LRC. Cada proposta buscou articular as biografias analisadas e os elementos que compõem a trajetória de vida das pessoas biografadas com as vivências dos estudantes, promovendo o diálogo, o reconhecimento identitário e a desconstrução de estereótipos historicamente enraizados.

A seguir, as atividades serão apresentadas de forma breve, destacando seus principais objetivos. Uma descrição mais detalhada, acompanhada da análise do material e minhas percepções como professora e pesquisadora, será realizada na seção 3.

#### Quadro 2: Atividades reflexivas

##### Atividade 1 - Biografias

Para essa atividade, primeiramente selecionei as biografias<sup>9</sup> de seis personalidades negras, utilizadas como ponto de partida para promover reflexões em conjunto com os estudantes. A escolha das biografias foi orientada por três critérios:

1. Incluir personalidades que fazem parte do cotidiano dos estudantes e que são por eles admiradas em diferentes áreas da sociedade, como a música, o esporte e a televisão e/ou redes sociais;
2. Apresentar figuras que, embora amplamente reconhecidas na história e na literatura brasileira, são muitas vezes pouco conhecidas pelo público escolar;

<sup>9</sup> As biografias das personalidades negras selecionadas foram acessadas e lidas com as turmas com o auxílio do meu notebook pessoal conectado ao televisor disponível na escola. Para isso, as biografias foram previamente selecionadas por meio de sites online, os quais serão mencionados na próxima nota de rodapé.

3. E, por fim, buscou-se garantir equilíbrio de gênero entre os nomes selecionados, contemplando a mesma quantidade de homens e mulheres, de modo a promover a igualdade de representação.

Assim, as personalidades negras escolhidas foram: Carolina Maria de Jesus<sup>10</sup>, Conceição Evaristo<sup>11</sup>, Iza<sup>12</sup>, Machado de Assis<sup>13</sup>, Mano Brown<sup>14</sup> e Vinícius Junior<sup>15</sup>. Deste modo, buscou-se estabelecer um diálogo entre as experiências de vida das pessoas biografadas e as vivências dos próprios discentes, evidenciando como o racismo atravessa, de diferentes formas, ambas as trajetórias. A proposta visou não apenas a ampliar o repertório dos alunos, mas também fortalecer sua consciência crítica e identitária por meio do contato com histórias de superação, denúncia e (re)afirmação étnico-racial.

### **Atividade 2 - Leitura e reflexão da biografia e do poema de Conceição Evaristo**

Nesta atividade, apresentei aos estudantes a biografia da escritora Conceição Evaristo, seguida da leitura do seu poema *Vozes-mulheres* (2017). O objetivo foi iniciar uma reflexão sobre as experiências de raça e racismo retratadas no poema, estimulando os alunos a perceberem as narrativas de resistência e representatividade negra presentes no gênero biográfico e na poesia. Depois do estudo do poema, solicitei que os estudantes registrassem no caderno, suas impressões sobre o poema.

### **Atividade 3 - Estudo e interpretação da música “Negro Drama” do grupo Racionais MC’s**

Com base na biografia do cantor Mano Brown, analisamos um trecho da música “Negro Drama”. Por ser integrante do grupo de rap Racionais MC’s, optei por trabalhar com uma das canções mais conhecidas do grupo. Através dos versos da música, foi possível promover discussões sobre a realidade das famílias negras em contextos urbanos, as desigualdades sociais e o racismo estrutural.

### **Atividade 4 - Discussão sobre conceitos fundamentais: “Descobrimto do Brasil”, eurocentrismo, colonialismo e invenção da raça**

<sup>10</sup> A biografia da escritora Carolina Maria de Jesus foi acessada no site: [https://www.ebiografia.com/carolina\\_maria\\_de\\_jesus/](https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/).

<sup>11</sup> A biografia da escritora Conceição Evaristo foi acessada por meio do site: [https://www.ebiografia.com/conceicao\\_evaristo/](https://www.ebiografia.com/conceicao_evaristo/).

<sup>12</sup> A biografia da cantora Iza foi lida por meio do site: [https://www.ebiografia.com/iza\\_legion/](https://www.ebiografia.com/iza_legion/).

<sup>13</sup> A biografia do escritor Machado de Assis foi acessada por meio do site: [https://www.ebiografia.com/machado\\_assis/](https://www.ebiografia.com/machado_assis/).

<sup>14</sup> A biografia do Cantor Mano Brown foi acessada por meio do site: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/40900-mano-brown>.

<sup>15</sup> A biografia do jogador de futebol Vinícius Júnior foi acessada por meio do site: [https://www.ebiografia.com/vinicius\\_junior/](https://www.ebiografia.com/vinicius_junior/).

Esta atividade teve como objetivo desconstruir ideias enraizadas no senso comum, como a noção de “descobrimto do Brasil”, propondo sua compreensão como um processo de invasão e colonização. A partir dessa perspectiva, foram introduzidos e discutidos com os estudantes conceitos fundamentais ao Letramento Racial Crítico, tais como eurocentrismo, colonialismo, construção social da raça e desigualdade racial. A proposta buscou ampliar a consciência crítica dos alunos, promovendo reflexões sobre como essas estruturas históricas sustentam o racismo e moldam a realidade social brasileira (Ferreira, 2015).

**Atividade 5 - Elaboração de biografias de personalidades negras utilizando recursos digitais (ferramenta digital Canva)**

Para ampliar o repertório cultural e fortalecer a autoestima dos estudantes, eles foram convidados a pesquisar e produzir biografias de personalidades negras que admiram, usando Chromebooks e a plataforma Canva. Esta atividade teve também o intuito de superar as barreiras tecnológicas e de acesso à informação, além de promover reflexão sobre a invisibilização da população negra em diferentes áreas.

### 1.1.3 O questionário

O questionário nesta pesquisa buscou estimular a reflexão individual dos alunos sobre sua identidade racial, suas experiências com o racismo, e o papel da escola no combate às desigualdades étnico-raciais. Além disso, o instrumento permitiu investigar a relação dos estudantes com as biografias trabalhadas em sala, identificando suas percepções sobre o impacto das atividades propostas na construção de uma consciência crítica e no reconhecimento da importância de contar histórias de pessoas negras.

**Quadro 3:** Questionário (Biografias de personalidades negras e o impacto do racismo)

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

- 1) O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) investiga a cor ou raça da população brasileira por meio da autodeclaração. Isso significa que cada pessoa pode se identificar como preta, parda, branca, amarela ou indígena. Diante disso, com qual cor ou raça você se identifica?
- 2) Você acredita que já sofreu algum tipo de discriminação por conta da sua cor? Se sim, poderia descrever a situação?

- 3) Sobre a biografia que você produziu: quem foi a pessoa escolhida? Por que você a escolheu?
- 4) Durante a pesquisa, você identificou situações de racismo enfrentadas pela pessoa biografada? Quais?
- 5) Você acha importante contar a história de pessoas negras? Por quê?
- 6) Como você acha que a escola pode ajudar no combate ao racismo?
- 7) Depois dessas aulas, o que você aprendeu sobre a importância da valorização da história e cultura negra?
- 8) O espaço abaixo é livre para você fazer qualquer comentário:

#### **1.1.4 As anotações de campo**

A realização das anotações das aulas<sup>16</sup> seguiu as seguintes etapas: em cada turma, eu registrava brevemente, no momento em que as aulas ocorriam, o passo a passo das atividades, incluindo os comentários dos discentes que chamaram minha atenção e também minhas próprias percepções sobre os acontecimentos. Assim, antes de descrever de forma mais detalhada o que me recordava de cada aula, eu enumerava os assuntos abordados. Procedimento que se repetiu em todas as anotações.

Ressalto que, ao término de cada aula, eu reservava cerca de cinco minutos para escrever esses comentários ou, quando não era possível, realizava o registro ao final do expediente. Por esse motivo, alguns desses breves comentários podem, em um primeiro momento, não fazer sentido. No entanto, quando essas anotações são retomadas na seção 3 “Pesquisa em sala de aula: solo fértil para ação, escuta e (re)existência”, a explicação dos acontecimentos em sala de aula tornam-se mais compreensíveis.

#### **1.2 O contexto e os participantes do estudo**

A pesquisa foi desenvolvida com duas turmas dos 7º anos, ambas do período vespertino, em uma escola estadual pública localizada na cidade de Rondonópolis - MT. A instituição está situada em um bairro periférico da cidade e, conforme o diário de classe, cada

---

<sup>16</sup> As anotações de campo encontram-se disponíveis no “Apêndice A — Diário da pesquisadora”, localizado ao final desta dissertação.

turma conta com aproximadamente 33 alunos matriculados, com idades entre 12 e 13 anos, sendo a maioria dos estudantes negros<sup>17</sup>.

Essa constatação está em consonância com o perfil populacional do município de Rondonópolis, que, segundo dados do Censo 2022, possui 53,9% de sua população autodeclarada parda, o que indica a predominância de pessoas negras (considerando pretos e pardos) entre os moradores da cidade<sup>18</sup>.

É importante destacar que a população parda é racializada em nossa sociedade por suas características associadas à negritude, sendo frequentemente alvo de discriminação e exclusão dos espaços de privilégio social. Por esse motivo, o movimento negro no Brasil reivindicou que o grupo pardo integrasse a categoria negra, para englobar todos os afrodescendentes (Gomes, 2019). Esse contexto reforça a importância de se abordar, no ambiente escolar, temas relacionados à identidade racial, ao reconhecimento histórico e ao enfrentamento ao racismo.

Além disso, o ambiente escolar apresenta-se como um território fundamental para a construção da autoestima e da consciência crítica dos estudantes, especialmente em um cenário onde as questões étnico-raciais ainda são tratadas de forma limitada. A esse respeito, Gomes (2024, p. 62) salienta a necessidade de “repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares”. Diante disso, a pesquisa procurou desenvolver práticas pedagógicas que se conectem com a realidade dos alunos, valorizando suas histórias, culturas e promovendo uma educação baseada na equidade e no respeito às diferenças por meio da experiência do LRC em sala de aula.

### **1.3 A professora-pesquisadora neste estudo**

Assumir o duplo papel de professora e pesquisadora nesta investigação exigiu sensibilidade, escuta atenta e disposição para repensar constantemente minhas práticas como docente. Como esta pesquisa privilegia narrativas pessoais e busca promover o LRC por meio de biografias de personalidades negras, considero fundamental compartilhar os desafios e inquietações enfrentados durante a construção do material.

Desde a elaboração das atividades até o momento da escuta das vozes dos estudantes, cada etapa demandou escolhas intencionais, voltadas para o reconhecimento e a valorização

---

<sup>17</sup> Esta informação é melhor aprofundada na subseção 2.4 por meio do documento normativo da “Política Antirracista de Mato Grosso”.

<sup>18</sup> Informação retirada do site: <https://www.tribunamt.com.br/rondonopolis/2023/12/censo-2022-pessoas-que-se-declaram-pardas-sao-539-dos-residentes-em-roo/>. Acesso em: 7 de Julho do ano de 2025.

das identidades presentes em sala de aula. Ao iniciar o desenvolvimento das atividades reflexivas, percebi que cada turma possuía uma compreensão distinta sobre o racismo, o que me instigou a adaptar as estratégias, sempre buscando respeitar os saberes prévios dos alunos e promover diálogos significativos.

Por isso, a cada aula precisei adaptar as atividades propostas. Cabe destacar que embora a estrutura adotada inicialmente se assemelhe a uma sequência didática, neste trabalho opto por utilizar o termo: atividades reflexivas, conforme proposto por Ferreira (2015), cuja abordagem metodológica inspira este estudo.

Ferreira (2015) organiza suas práticas em etapas que envolvem reflexões antes, durante e após a leitura de narrativas autobiográficas, com o propósito de promover o LRC. Ainda que esta pesquisa não trabalhe diretamente com autobiografias como a autora, mas sim com biografias de personalidades negras, reconhece-se a potência do trabalho com narrativas de vida como instrumento de reflexão e construção identitária. Por este motivo, utilizo o termo: atividade reflexivas, inspirada no estudo de Ferreira (2015).

Como mencionado anteriormente, considero relevante compartilhar os desafios enfrentados ao longo do percurso de construção e desenvolvimento das atividades que compõem a geração de material desta pesquisa. Durante o processo de geração de material, enfrentei alguns imprevistos, como a realização das provas estaduais do primeiro bimestre escolar. Por esse motivo, foi necessário interromper as atividades propostas, o que ocasionou uma pausa LRC a partir de biografias em sala de aula.

Além disso, no encerramento da pesquisa em campo, questões pessoais relacionadas à incerteza do meu contrato como professora regente das turmas, impediram a confecção do painel com as biografias produzidas pela turma do 7º ano C. No entanto, essa dificuldade não comprometeu o material gerado, pois as produções da turma foram enviadas ao meu e-mail institucional e estão disponíveis como “Apêndice C - Biografias do 7º ano C”.

Essa experiência revelou que ser professora-pesquisadora implica transitar entre o planejamento e a escuta sensível, entre o controle e o imprevisto, entre a teoria e a vivência em sala de aula. Além disso, evidenciou também as condições de precarização enfrentadas por professores contratados — situação que vivi durante a pesquisa —, cujos vínculos podem ser encerrados a qualquer instante, gerando instabilidade emocional no docente e comprometendo tanto o desenvolvimento do trabalho pedagógico quanto os vínculos construídos com os discentes. Nesse contexto, mais do que desenvolver uma proposta previamente estruturada, foi necessário construir, junto aos estudantes, um caminho de trocas e (re)significações, em

que a prática pedagógica se configurou também como espaço de reflexão e duplo aprendizado — docente e discente — e (re)existência para que eu conseguisse concluir este estudo.

Tendo apresentado os construtos metodológicos deste estudo, a seguir, discuto o conceito de letramento, a fim de situar teoricamente as bases que sustentam esta pesquisa e, gradativamente, aprofundo a compreensão sobre o Letramento Racial Crítico — abordagem central desta dissertação.

## **2. Entre letramentos e vidas negras: caminhos para (re)afirmação racial a partir de biografias**

Esta seção tem como objetivo discutir os princípios que fundamentam o LRC. Para isso, inicialmente, estabeleço uma distinção entre alfabetização e letramento. Na subseção intitulada “Letramento Crítico: leitura dialógica como prática libertadora”, apresento o conceito de letramento crítico, considerando que o letramento pode ser compreendido a partir de diferentes campos e vertentes teóricas no âmbito educacional, conforme aponta Street (2013).

Deste modo, partindo de uma abordagem mais ampla, o debate é conduzido desde os conceitos de alfabetização e letramento até o aprofundamento do tema para chegar ao conceito de LRC discutido na subseção “Letramento Racial Crítico: (re)significando olhares sobre o conceito de raça” que aborda a origem do conceito até chegar à compreensão atual do LRC no campo educacional.

Em seguida, na subseção “O Gênero Biográfico e a Educação Étnico-racial: encontro entre educação antirracista e intercultural”, abordo a importância do gênero biográfico para este estudo, articulando-o à educação étnico-racial, às práticas pedagógicas antirracistas e à interculturalidade crítica. Por fim, discuto o amparo legal da pesquisa na subseção “O Amparo Legal deste Estudo: a Lei 10.639/03 e a Política Antirracista do Estado de Mato Grosso” analisando como o estado de Mato Grosso tem buscado colocar em prática a Lei 10.639/03.

### **2.1 Para além da decodificação: o letramento como prática social**

Para iniciar esta subseção, é importante retomar ainda que brevemente o conceito de alfabetização a fim de distinguir e compreender o que se entende por letramento. Isso porque o termo letramento surge da necessidade de nomear práticas de leitura e escrita que vão além da simples decodificação de códigos. Segundo Soares (2011, p. 199), a alfabetização, compreendida como “a aquisição do sistema convencional” da escrita, não se confunde com o letramento.

A autora afirma que ser alfabetizado não significa, necessariamente, ser letrado. Ser letrado, nesse contexto, não está relacionado a ser culto, erudito ou formalmente instruído, mas sim saber utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e socialmente significativa. Ou seja, o letramento diz respeito ao uso efetivo da linguagem no cotidiano e à inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela escrita.

Embora o termo esteja ligado à aquisição da leitura e da escrita, o letramento, segundo essa perspectiva, deve ser compreendido como um processo que se dá no interior de contextos sociais. Ainda assim, Soares (2011) destaca que apesar dos conceitos de alfabetização e letramento serem distintos, são indissociáveis, pois a aprendizagem do sistema alfabético deve ocorrer integrada ao desenvolvimento das competências sociais de uso da linguagem escrita.

O conceito de letramento, portanto, não surgiu de maneira espontânea ou isolada, mas foi sendo construído ao longo do tempo como resultado dos estudos sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de um construto teórico que amplia a compreensão sobre o uso da linguagem na vida cotidiana. Nesse sentido, não basta saber ler e escrever – é necessário que essas práticas façam sentido no contexto em que o sujeito está inserido. Como afirma Soares (2024, p. 39), o objetivo não é simplesmente a aquisição de uma tecnologia, mas sim a “apropriação da escrita [...] assumi-la como sua propriedade”.

Soares (2024) ainda enfatiza que uma pessoa analfabeta (que não sabe ler ou escrever) pode ser letrada, pois faz uso da leitura e escrita no seu contexto social. A autora exemplifica citando uma criança que não lê e nem escreve, mas que pega um livro e “finge” lê-lo, ou ouve pessoas lendo histórias ou mesmo brinca de escrever, essa criança “já penetrou o mundo do letramento” (Soares, 2024, p. 24).

É importante destacar que estudos recentes conduzidos por Macedo (2020) no Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE) constata a necessidade de adotar múltiplas epistemologias no contexto escolar do letramento. Essa necessidade se torna evidente quando se considera a abordagem dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que problematizam a concepção tradicional e dualista de leitura e escrita que exclui e marginaliza quem não conhece estes sistemas. Isso evidencia como essas práticas estão profundamente ligadas a fatores ideológicos e relações de poder (Macedo, 2020).

A partir dos estudos feitos por Macedo, entende-se que o letramento é compreendido como uma prática social situada. Tal visão dialoga diretamente com a crítica de Street (2013) ao modelo de letramento autônomo que entende a escrita como sendo neutra, dissociada das condições sociais e culturais que moldam seu uso. No lugar dessa abordagem, os NEL propõem um modelo de letramento que reconhece a pluralidade das práticas de leitura e escrita e sua inserção em diferentes contextos sociais, modelo este denominado por Street de ideológico, visto que, a língua é carregada de valores humanos.

Deste modo, o pensamento decolonial e o letramento estão dialogando ao privilegiar as diversas vozes que constituem a nossa sociedade, e não somente a voz ou a ideologia

eurocêntrica. Sobre este tema, Macedo (2020) evidencia que ao reconhecer a diversidade epistemológica presente nas práticas de letramento, a escola pode assumir um papel fundamental na desconstrução de visões preconceituosas e excludentes.

Por conseguinte, assim como a língua, o letramento também irá variar a depender do contexto e uso social. Desta forma, Street (2013, p. 53) formula que o “letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições”.

O autor ainda afirma a importância do letramento para as práticas sociais e, com isto, infelizmente, ele se torna objeto de disputa ideológica e de poder. Sobre esta temática Macedo (2020, p. 4) afirma:

O que as pessoas fazem com a leitura e a escrita na vida cotidiana baseia-se em padrões de uso historicamente criados e recriados pelos sujeitos e instituições. Portanto, os eventos de letramento não são construídos de forma aleatória, vinculam-se a diferentes práticas já estabelecidas socialmente, o que não significa que sejam imutáveis.

Portanto, a escola sendo um ambiente diverso e atravessada por vários indivíduos de diferentes contextos sociais, precisa estar atenta às especificidades dos seus estudantes. No entanto, Gomes (2024) enfatiza o equívoco de pensar que uma escola democrática seja suficiente para incluir todos os estudantes, pois somos diversos com lutas e histórias diferentes.

Ao tratar todos os estudantes como iguais, a escola acaba sendo mais discriminatória. Gomes (2024, p. 62) ainda salienta que “[t]alvez essa afirmação seja paradoxal; mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças”.

Sobre esse tema, a autora afirma que a história brasileira é marcada pela escravidão e que, infelizmente, “o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo” (Gomes, 2024, p. 63). Destaco que o uso do termo “mais” pode sugerir um atenuamento da gravidade desse imaginário construído em torno do corpo negro, o qual, de fato, não é visto em nossa sociedade de maneira positiva em todos os sentidos pela lógica racista eurocêntrica. Pelo contrário, o corpo negro é historicamente violentado, abusado e constantemente marginalizado e morto em nossa sociedade<sup>19</sup>. Com essa visão deturpada das pessoas pretas em

---

<sup>19</sup> Informação constatada no relatório “A Violência contra Negros e Negras no Brasil”, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública que evidencia a vitimização desproporcional da população negra nas estatísticas de homicídios e outras formas de violência no país contra a população negra. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/2ab2724e-72a3-454c-ba6b-382f676859a7/content>. Acesso em: 04 de Março do ano de 2026.

nossa sociedade, a escola deve privilegiar práticas pedagógicas que promovam a valorização da identidade negra e o combate às narrativas excludentes.

Deste modo, com esta pesquisa, a vertente do letramento que irei utilizar em sala de aula será principalmente a do Letramento Racial Crítico (LRC), abordagem esta que objetiva compreender como os sujeitos entendem raça e racismo em seu dia a dia, e como este conceito impacta as suas vivências no contexto social (Ferreira, 2015).

Como observado, o termo letramento vem sendo usado em várias áreas da sociedade como no benefício da educação decolonial. Isso acontece, pois o termo tem um sentido amplo uma vez que está relacionado às práticas de leitura e escrita na sociedade. Por conseguinte, “pela própria amplitude e imbricações que o conceito oferece, o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo” (Terra, 2013, p. 30).

Por este motivo, nas próximas subseções, aprofundo a discussão sobre letramento, direcionando o olhar para o Letramento Crítico (LC) e, em seguida, trato do LRC e suas implicações na formação identitária dos estudantes, principalmente os negros. Essas reflexões são conduzidas à luz das contribuições dos estudos sobre o LC e das perspectivas decoloniais, visando compreender como práticas educacionais podem transformar a experiência escolar e fortalecer o reconhecimento social dos sujeitos historicamente marginalizados pelo discurso eurocêntrico.

## **2.2 Letramento Crítico: leitura dialógica como prática libertadora**

Esta subseção tem como foco o Letramento Crítico (LC) como prática de leitura libertadora, articulando-se aos conceitos de: ato de ler, leitura, dialogismo e linguagem como interação social. Para isso, os tópicos abordados estão organizados de forma a construir um percurso reflexivo que parte do entendimento da leitura como prática social até a compreensão do letramento crítico como ferramenta de ação e conscientização.

Para compreender o Letramento Crítico como prática libertadora é necessário retomar, antes de tudo, a concepção do ato de ler. O Letramento Crítico (LC) vai além da simples compreensão ou a simples decodificação de um determinado texto. Igualmente, ler não é a simples decodificação do sistema alfabético para transcrever os sons da fala.

Sobre este tema, Menegassi e Lima (2002, p.132) salientam que a leitura é também uma “espécie de linguagem mediadora do processo de interação entre o leitor e a realidade social que o circunda [...]”. Isso significa que a leitura não é neutra, mas carregada de sentidos, valores e ideologias que atravessam tanto o texto quanto o leitor.

Conforme a concepção de Freire (1982) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, entende-se que, ao realizar previamente a leitura da realidade social e cultural que o cerca, o sujeito se torna capaz de atribuir sentido às palavras, compreendendo-as em suas múltiplas dimensões. Portanto, o ato de ler é também um ato político, uma prática que envolve consciência crítica e a possibilidade de transformação social (Freire, 1982).

Nessa mesma perspectiva, Rainbolt (2010, p. 35) assevera que pensar criticamente está relacionado a uma competência intelectual que “promove a aquisição de uma habilidade específica e também se refere a esta própria habilidade de avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos”.

Essa habilidade está diretamente relacionada à leitura crítica, que permite ao sujeito não apenas decodificar palavras, mas atribuir sentido aos textos com base em suas vivências. Ler criticamente é, portanto, um exercício de atenção à sociedade, buscando compreendê-la em sua complexidade e contradições (Silva, 2009).

Compreender a leitura como uma prática social implica reconhecer a linguagem em sua dimensão interativa. Nesse sentido, o pensamento de Bakhtin contribui significativamente para o Letramento Crítico, ao propor que a linguagem é, essencialmente, dialógica. Bakhtin (2008) afirma em seus estudos que o dialogismo é a própria essência da linguagem. Mas, antes de aprofundar o termo "dialogismo", é preciso abordar a concepção de língua para Bakhtin.

Para o autor, a língua é constituída na interação social por meio do ato verbal, realizado através da enunciação. Deste modo, ela se constitui na interação entre dois ou mais interlocutores que mantêm relação com outros discursos. Essa perspectiva rompe com a ideia de comunicação como simples transmissão de informações e coloca em evidência a natureza dinâmica e responsiva da linguagem.

O dialogismo, conforme Bakhtin, permeia todas as formas de comunicação e manifestação da linguagem. Ele não se restringe a uma simples troca de palavras entre interlocutores (Fiorin, 2006), mas abrange toda rede de relações que se estabelecem entre os discursos, as vozes sociais e as ideologias presentes em cada enunciado. Para Bakhtin, cada palavra que proferimos ou escrevemos carrega consigo uma história, um encontro de outros discursos que já foram ditos/escritos por alguém.

A concepção de linguagem discutida por Bakhtin (2008), nos permite aprofundar o entendimento sobre o papel do leitor no processo de construção de sentidos. Em uma perspectiva crítica, o leitor deixa de ser um mero receptor e passa a ser um agente na

interpretação e ressignificação dos textos. O LC, portanto, envolve a análise e a compreensão das múltiplas vozes sociais presentes nos textos.

Cada escrita carrega em si influências diversas, que refletem a interação entre quem escreve, quem lê e os discursos que permeiam essa troca. Dessa forma, ler não se resume à assimilação passiva de informações, mas sim à construção de sentidos, baseada nos conhecimentos prévios do leitor (Koch, 2006).

Esses conhecimentos incluem: aspectos linguísticos, que permitem a identificação de estruturas lexicais e gramaticais dentro do texto; enciclopédicos, que abrangem os conhecimentos cultural e intelectuais acumulados pelos indivíduos por meio das vivências sociais; e internacionais, que estão relacionados às formas de interações que acontecem através da linguagem (Ibidem, ibidem). Assim, o LC se torna um exercício de reflexão e interpretação, no qual o leitor questiona, dialoga e constrói novos entendimentos a partir do que lê, enriquecendo sua percepção do mundo e das interações em pleno desenvolvimento social.

Koch (2006), em seus estudos faz uma distinção entre as concepções que entendem a leitura somente com foco no autor, ou com foco somente no texto. A primeira enxerga a língua como sendo a mera representação do pensamento (o que difere da concepção de língua segundo Bakhtin), assim, essa concepção de língua “corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações” (Koch, 2006, p. 9). Essa visão entende o interlocutor somente como aquele que capta o que foi materializado pelo autor no texto.

A segunda concepção, que coloca a leitura com foco exclusivo no texto, trata a língua como um simples instrumento de comunicação, reduzindo-a a um código. Nessa perspectiva, o leitor é visto apenas como um decodificador do texto, enquadrando o “sujeito como (pré)determinado pelo sistema” (Koch, 2006, p. 10). Ambas as concepções criticadas pela autora desconsideram o papel ativo do leitor como intérprete e interlocutor que dialoga com o texto, limitando-o à figura de um mero decodificador.

Compreendendo o leitor como agente na construção de sentidos, o LC assume-se como uma prática educativa que vai além da simples decodificação, atuando como uma ferramenta para a formação crítica e libertadora. Essa perspectiva já era defendida por Freire (2008), ao afirmar que o ato de ler envolve um esforço de compreensão da palavra escrita em relação à linguagem e ao contexto de quem fala, lê e escreve, estabelecendo, assim, uma relação indissociável entre a leitura do mundo e a leitura da palavra.

A educação libertadora, como bem configurou Freire (1982), deve enxergar a alfabetização como um ato político e transformador, rompendo com a concepção neutra e técnica do ensino da leitura e da escrita — Freire denomina esse modelo de ensinar como educação bancária. Diante disso, a educação para a liberdade deve possibilitar ao sujeito não apenas o acesso ao código escrito, mas também a capacidade de compreender criticamente sua realidade, questionar as estruturas que perpetuam desigualdades e participar ativamente das práticas e (re)construção social.

Deste modo, é imprescindível entender a língua como dialógica, conforme defendido por Bakhtin (2008), destacando a interação dinâmica entre autor, texto e leitor (Koch, 2006). Essa abordagem interacionista da linguagem reconhece o leitor como um participante ativo e construtor dos diversos sentidos possíveis presentes no texto. Koch (2006, p. 11) reforça essa visão ao afirmar que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”.

Freire (1982) destaca a importância de um ensino que evite a formação do sujeito como um "analfabeto-político", ou seja, alguém cuja percepção da realidade é ingênua e fantasiosa. Segundo o autor, “ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, e deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social” (Freire, 1987, p. 74).

Nesse sentido, o LC desempenha um papel fundamental no processo de leitura, pois possibilita ao sujeito interpretar criticamente o mundo, questionando e rompendo com as opressões e desigualdades estruturais. Pois, “[a] educação como meio de processamento e de facilitação da ideologia desempenha um papel fundamental na construção da subjectividade e na transmissão de valores culturais” (Ornelas, 1991, p. 76). Dessa forma, torna-se essencial que o ensino estimule uma postura crítica e reflexiva diante dos discursos e das práticas sociais que moldam a realidade.

Além de ampliar a compreensão textual, o LC possibilita uma análise aprofundada das intenções, impactos e implicações sociais dos textos, promovendo uma leitura engajada e transformadora. A partir dessa perspectiva, o letramento transcende o ato técnico de ler e escrever (Freire, 1982), tornando-se um instrumento de questionamento e ação no e sobre o mundo.

### 2.3 Letramento Racial Crítico: (re)significando olhares sobre o conceito de raça

Na subseção anterior, discuti o LC e sua relevância para uma leitura efetiva na sociedade. Essa abordagem crítica sobre a leitura dos textos que circulam no meio social, constitui uma base essencial para o Letramento Racial Crítico (LRC). Para fundamentar essa discussão, utilizarei principalmente as obras de Ferreira (2014; 2015), uma das pioneiras na introdução do conceito de LRC no contexto brasileiro com ênfase na área educacional.

Para iniciar o estudo sobre o Letramento Racial Crítico (LRC) é necessário compreender seu contexto de origem e a base teórica que o sustenta. O LRC tem suas raízes na Teoria Racial Crítica (TRC), desenvolvida inicialmente na década de 1970 nos Estados Unidos, no campo jurídico. Essa teoria surgiu como uma resposta às limitações dos estudos legais tradicionais diante das desigualdades raciais.

Como afirma Ferreira (2014, p. 243), “Derrick Bell (africano-americano) e Alan Freeman (branco). Ambos estavam inconformados com a lentidão da reforma racial nos Estados Unidos”. Essa teoria tem o objetivo de explicar e contestar as desigualdades raciais nos Estados Unidos. Com sua importância para a sociedade mundial, a TRC ganha destaque não somente no campo legal, mas em diversos campos acadêmicos, como na educação.

É importante salientar que a TRC, se inspira em diversos movimentos da época, “como os movimentos Black Power e feminista, que destacavam as formas pelas quais as pessoas não brancas e as mulheres brancas estavam resistindo e desafiando sistemas de opressão” (Rosa, 2023, p. 3).

A partir dessas influências, a teoria desenvolveu cinco princípios centrais. São eles: 1. a intercentricidade de raça e racismo; 2. o desafio à ideologia dominante; 3. o compromisso com a justiça social; 4. a perspectiva interdisciplinar; 5. a centralidade do conhecimento experiencial. Assim, o primeiro princípio, “intercentricidade de raça e racismo” entende a raça como uma construção social e o racismo como algo estrutural e naturalizado na sociedade.

Em consonância com este princípio, Walsh (2012, p. 67), com base em Quijano (2007), se refere a categorização de raça como colonialidade do poder, reconhecendo o “estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial[...]”<sup>20</sup>. Assim, a colonialidade do poder refere-se à estrutura que mantém desigualdades e hierarquias

---

<sup>20</sup> Versão original: establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la categoría de “raza” como criterio fundamental para la distribución, dominación y explotación de la población mundial [...] (Walsh, 2012, p. 67). É importante destacar que as traduções do texto da autora serão realizadas por mim.

sociais, impondo valores eurocêntricos e negando a humanidade de grupos racializados (Maldonado-Torres, 2007).

Nesse sentido, a decolonialidade, conforme Maldonado-Torres (2007), fornece a lente crítica que permite desnaturalizar e contestar a colonialidade do poder, isto é, a estrutura que mantém desigualdades sociais e raciais. Essa abordagem dialoga com o segundo princípio da TRC, “o desafio à ideologia dominante”, que evidencia como pessoas brancas tendem a apoiar a justiça racial apenas quando isso também as beneficia. Esse princípio também reconhece que diferentes grupos não brancos vivenciam o racismo de formas distintas e que as opressões, como raça, classe e gênero, se entrelaçam. Portanto, a teoria busca valorizar as vozes de pessoas não brancas para contestar as narrativas dominantes (Rosa, 2023).

De acordo com o terceiro princípio, “o compromisso com a justiça social”, a TRC propõe ações voltadas à transformação das estruturas opressoras. A TRC, como analisado anteriormente, desafia as estruturas atuais de opressão ao entender o racismo como um sistema estrutural sustentado pela invenção do conceito de raça (Quijano, 2000). Para a teoria crítica sobre raça, a sociedade normaliza e perpetua práticas racistas, tornando-as parte integrante de suas estruturas políticas, econômicas e culturais. Como analisado, o colonialismo persiste até os dias atuais por meio de colonialidades (Ibidem, ibidem).

A partir do quarto princípio da TRC: “a perspectiva interdisciplinar”, é possível perceber que a compreensão do racismo estrutural e da colonialidade, demandam um olhar que ultrapasse os limites de uma única área do conhecimento. Diante do exposto, para compreender o LRC, é fundamental abordar antes o conceito de colonialidade, pois evidencia a permanência da perspectiva eurocêntrica na modernidade.

O termo colonialidade foi introduzido por Aníbal Quijano, que o utilizou pela primeira vez na década de 1980. Para Mignolo (2017), a colonialidade representa o lado obscuro da nossa modernidade, visto que, mesmo após o “fim” da dominação e exploração político-econômica européia, suas lógicas de poder e pensamento continuam vigentes. Assim, entende-se a colonialidade como a persistência dessas estruturas que sustentam a visão eurocêntrica na modernidade.

Deste modo, a invenção do conceito de raça foi essencial para a consolidação da dominação colonial. Segundo Quijano (2015, p. 107), “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. A raça operou como instrumento central na classificação social, atribuindo superioridade aos europeus e inferioridade aos povos originários e africanos escravizados pelos colonizadores.

Assim, a lógica racial instaurada no período colonial ultrapassa o contexto histórico e se mantém na modernidade, perpetuando desigualdades e formas de opressão que continuam a moldar as estruturas sociais, comportamentos, ideologias, entre outros aspectos. Destaco que nesta seção, iniciou-se a discussão sobre colonialidade, no entanto, destaco que o termo será retomado e aprofundado na seção 2.4, a fim de sustentar a análise que, posteriormente, abordará a Lei nº 10.639/03.

Por fim, em consonância com o quinto princípio, “a centralidade do conhecimento experiencial”, que compreende como a raça opera em nosso cotidiano, é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. Portanto, compreender os princípios da TRC é essencial para entender de que maneira o LRC se desenvolve.

Como analisado, o conceito de LRC nasce justamente dessa base teórica, ao trazer para o campo da educação os mesmos questionamentos da TRC sobre como o racismo estrutura a sociedade. Desse modo, aquilo que a TRC discute em nível social e jurídico — como a centralidade da raça, a contestação das narrativas dominantes e a valorização das experiências de pessoas racializadas — são retomadas pelo LRC como ferramenta pedagógica.

O LRC, portanto, transforma esses princípios em práticas que ajudam os estudantes a perceber, analisar e questionar os discursos racializados presentes nos textos e nas relações do cotidiano. Em síntese, o LRC é o desdobramento educacional da TRC e busca, por meio da leitura crítica, contribuir para a construção de uma consciência antirracista (Ferreira, 2014).

Embora o LRC dialogue com todos os princípios da TRC, nesta pesquisa adoto, assim como Ferreira (2014), apenas o quinto princípio — a centralidade do conhecimento experiencial — por ser aquele que mais dialoga e orienta práticas pedagógicas baseadas em narrativas, vivências e contranarrativas de pessoas racializadas socialmente. Segundo Ferreira, essa perspectiva valoriza “as narrativas, as contranarrativas e as autobiografias como importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo” (Ferreira, 2014, p. 243). Trata-se, portanto, de reconhecer que as vozes e vivências de pessoas racializadas são fundamentais para a construção do conhecimento crítico e transformador no campo educacional.

Essa abordagem destaca as experiências pessoais de pessoas negras, isso porque a contranarrativa – histórias não hegemônicas (Ferreira, 2014) – tem o potencial de não somente contar histórias individuais, mas também servem para confirmar e/ou entender o funcionamento da sociedade. Deste modo, para a TRC “a realidade social é construída pela

formulação e pela troca de histórias sobre situações individuais” (Ladson-Billings; Tate, 1995, p. 57).

A abordagem da "centralidade do conhecimento experiencial" revela-se significativa para o desenvolvimento do LRC, pois essa perspectiva prioriza a compreensão das experiências pessoais dos sujeitos acerca das implicações do conceito de raça na sociedade e, portanto, seus impactos na vida de pessoas negras (Ferreira, 2014). Sendo assim, inserir essa temática no ambiente escolar é fundamental para estimular o pensamento crítico dos estudantes, já que educar cidadãos que entendam e desafiem as dinâmicas sociais atreladas ao conceito de raça, faz parte do papel da escola.

Ferreira (2014, p. 250) enfatiza que a construção de uma sociedade mais justa demanda a mobilização de "todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar". Sendo a escola um espaço diverso, ela se torna um solo fértil para práticas antirracistas, que podem ser fortalecidas quando o debate sobre raça é compreendido como parte do cotidiano escolar e não como algo pontual (Pinheiro, 2023).

Por este motivo, nesta pesquisa o LRC foi desenvolvido em sala de aula utilizando biografias de personalidades negras. O objetivo não era apenas explorar a estrutura do gênero biográfico, mas, principalmente, destacar sua relevância para as questões raciais, analisando como os discursos eurocêntricos atravessam e moldam as trajetórias de vida dos biografados selecionados e dos estudantes. A seguir, discuto a contribuição deste gênero para a geração do material desta pesquisa.

Para isso, aprofundo a análise da educação étnico-racial, articulando-a à concepção de educação antirracista. Esse tema será desenvolvido com base na obra de Pinheiro (2023). A autora, ao narrar sua trajetória de vida pessoal e acadêmica, constrói argumentos contundentes sobre o racismo estrutural presente na sociedade. A obra não oferece uma “receita” pronta, como ela mesma salienta, mas caminhos possíveis para a implementação de práticas educativas comprometidas com a justiça racial e transformação social.

#### **2.4 O gênero biográfico e a educação étnico-racial: encontro entre educação antirracista e intercultural**

A educação étnico-racial e as histórias de vida (biografias, narrativas e contranarrativas) ao serem trabalhadas juntas, têm a capacidade de desenvolver o LRC (Ferreira, 2014. Consoante salienta Souza (2020, p. 35), “as experiências são narradas por

meio de histórias e compreendidas como contínuas, interativas e responsáveis por formar as histórias que nos constituem”. Isso porque ao conhecer a história de vida de um indivíduo, conseguimos compreender a realidade social em que vivemos, e quais as narrativas que nos atravessam.

Essa constatação está em consonância com a ideia de texto dialógico defendida por Bakhtin (2008), discutida na seção intitulada "Letramento Crítico: leitura dialógica como prática libertadora”. Para o autor, o sujeito não é isolado, mas sim formado e constantemente transformado pelas interações socialmente discursivas. Assim como somos moldados pelas vozes e discursos de outros, a narrativa biográfica se torna um espaço crucial em que a própria voz do indivíduo dialoga com esses discursos existentes.

Nesse contexto, o exercício da biografia se destaca não apenas como espaço de expressão pessoal da vida do indivíduo, mas também como uma estratégia crítica que conecta vivências individuais ao debate sobre raça e racismo. Essa perspectiva fomenta a construção de novas perspectivas críticas sobre a sociedade e como ela é influenciada por narrativas hegemônicas.

Dessa forma, as biografias trabalhadas em sala de aula permitiram que os estudantes conhecessem e dialogassem com diferentes realidades sociais, ao mesmo tempo em que encontravam representatividade em figuras negras selecionadas, que são: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Iza, Mano Brown, Machado de Assis e Vinicius Junior. Conforme apresentado no capítulo de metodologia, essas foram as personalidades negras selecionadas para serem abordadas em sala de aula.

Por conseguinte, a representatividade é um aspecto fundamental para indivíduos negros, como destaca Pinheiro (2023). Para a autora, os discentes ao refletirem sobre suas trajetórias de vida, formação acadêmica e escolhas profissionais, por exemplo, muitas vezes se sentem afastados de determinados cursos e espaços, nos quais não enxergam referências que os representem. Essa ausência de representatividade para a população negra pode criar um distanciamento significativo desses ambientes que são lugares de privilégio na sociedade e ocupados majoritariamente por brancos.

Pinheiro (2023) exemplifica essa questão ao narrar sua própria experiência: ao escolher sua graduação, percebeu que não conhecia pessoas negras cursando Engenharia Química. Por não se ver representada nessa área, decidiu optar por um curso diferente. Como ela mesma afirma: "onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta" (Pinheiro, 2023, p. 15). Isso reforça a ideia de que a representatividade é essencial em espaços de privilégio e importância social, como a escola.

É por esse motivo que o espaço escolar precisa estar atento a esses aspectos. A implementação de uma educação que valorize a diversidade e as identidades negras é crucial, especialmente considerando a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. No entanto, a própria necessidade dessa lei no cenário brasileiro, revela a negligência histórica e contínua em relação à valorização dessas histórias no ambiente educacional. A lei surge, portanto, como uma resposta à ausência de uma prática efetiva de representatividade e de inclusão no ensino.

É importante salientar que a criação da Lei nº 10.639/03 é fruto das reivindicações do Movimento Negro no Brasil (Gomes, 2012), e não de uma “consciência” espontânea que o Estado tenha tido em resposta às desigualdades perpetuadas nas escolas. Embora a criação da lei represente um avanço significativo, ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à descolonização do currículo escolar. Nesse sentido, descolonizar implica não apenas incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, mas questionar as bases epistemológicas que sustentam o sistema escolar, historicamente centradas em perspectivas eurocêntricas (Braúna, 2022).

Trata-se de um movimento que busca romper com a lógica que inferioriza saberes e sujeitos racializados, reconhecendo outras formas de existência, conhecimento e produção cultural. Como destaca Maldonado-Torres (2007), a colonialidade atravessa o próprio ser, produzindo processos de desumanização; por isso, a descolonização exige também uma transformação das formas de pensar, compreender e significar o mundo, o que inclui, no contexto escolar, a revisão crítica dos saberes legitimados pelo currículo que reverberam para a sala de aula.

Nesse sentido, como aponta Braúna (2022, p. 6):

[...] ainda temos um longo caminho a percorrer para que, de fato, as histórias, saberes e culturas das populações negras e africanas estejam presentes nas escolas, fora da ótica eurocêntrica, que enxerga as populações negras de forma estereotipada.

Essa afirmação evidencia que a simples inserção de conteúdos não garante uma mudança estrutural no currículo, pois, muitas vezes, essas temáticas ainda são abordadas a partir de perspectivas limitadas e marcadas por estereótipos. Como visto, torna-se urgente a adoção de uma educação que seja tanto antirracista quanto intercultural para garantir que todas as culturas sejam valorizadas e tenham voz nas escolas. Assim, a educação antirracista visa combater as desigualdades raciais, enquanto a educação intercultural busca promover o

respeito e a troca entre diferentes culturas. Embora esses conceitos sejam indissociáveis, eles são distintos e merecem ser contextualizados em seus desdobramentos conceituais.

O primeiro conceito, educação antirracista, segundo Pinheiro (2023), surge como forma de enfrentamento e denúncia ao racismo. O termo, como bem afirma a autora, é ocidental, pois foi criado como estratégia para desafiar a narrativa eurocêntrica. Portanto, o antirracismo “tem como eixo central a negação do que o Ocidente fez de nós: eles dizem ‘suas vidas são desimportantes’, nós retrucamos ‘vidas negras importam [...]’” (Pinheiro, 2023, p. 59).

Se esse conceito existe, é evidente que o racismo ainda predomina em nossa sociedade como evidenciado desde a introdução desta dissertação. Diante desse cenário brutal para a população não branca, faço minhas as palavras de Pinheiro (2023, p. 61) ao afirmar que “bom mesmo seria que o racismo não existisse, pois isso implicaria a inutilidade/inexistência do antirracismo”. Mas, como constatado nas seções e subseções anteriores, na modernidade o racismo predomina sob formas de colonialidades (Quijano, 2015).

No que se refere ao segundo termo, educação intercultural, segundo Walsh (2012) a interculturalidade visa a promoção das relações entre diferentes grupos culturais para que juntos possam confrontar o racismo, a discriminação e exclusão de determinados grupos em prol da justiça e equidade social. Walsh (2012) explica três concepções do termo que pode ser utilizado em diferentes contextos e com diferentes interesses ideológicos.

A primeira definição de interculturalidade é nomeada pela autora como “referencial” que é “o contato e intercâmbio entre culturas<sup>21</sup>” (Walsh, 2012, p. 63). Essa perspectiva entende que a relação entre culturas se constitui com igualdade, o que “encobre” toda a opressão sofrida pelos povos africanos e indígenas, por exemplo. Assim, essa perspectiva “relacional é que normalmente esconde ou minimiza o conflito e os contextos de poder e dominação contínua em que o relacionamento é realizado<sup>22</sup>” (Walsh, 2012, p. 63).

A segunda definição de interculturalidade é chamada de funcional, que entende e reconhece a diversidade, no entanto, ela não desafia as estruturas de opressão vigentes. Essa perspectiva está alinhada ao sistema neoliberal. Assim, ela é convertida em outra forma de dominação que, como salientado por Walsh (2012, p. 64):

não visa à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas sim ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com o

---

<sup>21</sup> Versão original: al contacto e intercambio entre culturas (Walsh, 2012, p. 63);

<sup>22</sup> Versão original: relacional es que típicamente oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y dominación continúa en que se lleva a cabo la relación (Walsh, 2012, p. 63);

objetivo de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista [...]”<sup>23</sup>.

Essa concepção representa, portanto, uma farsa política e simbólica, que busca acalmar a população e gerar uma falsa percepção de inclusão. A diversidade cultural é “reconhecida”, mas apenas de forma superficial, sem que haja mudanças reais nas estruturas de poder, desigualdade e exclusão.

Já a terceira definição é denominada de interculturalidade crítica. Essa, por sua vez, tem o objetivo de questionar e transformar as estruturas opressoras de poder existentes em nossa sociedade. Assim, tal perspectiva “questiona profundamente a lógica irracional instrumental do capitalismo<sup>24</sup>” (Walsh, 2012, p. 65). É por este motivo que a interculturalidade crítica é uma meta a ser alcançada, como bem destaca a autora, é algo a ser construído.

Essa construção está profundamente relacionada à educação antirracista, uma vez que ambas compartilham o compromisso com a superação das desigualdades estruturais, especialmente aquelas baseadas em raça. A educação antirracista, ao colocar no centro da prática pedagógica a crítica ao racismo estrutural e a valorização dos saberes e vivências dos povos historicamente marginalizados, dialoga diretamente com os princípios da interculturalidade crítica. Ambas rejeitam abordagens superficiais de tolerância ou “falsa inclusão” e propõem ações concretas.

Portanto, compreende-se que tanto a educação antirracista quanto a interculturalidade crítica compartilham um projeto político-educacional comum: a transformação das estruturas sociais, curriculares e institucionais que produzem e mantêm a exclusão, o racismo e a desigualdade. No contexto escolar, isso exige mais do que discursos sobre diversidade em datas pontuais; demanda ações pedagógicas intencionais e contínuas, baseadas em narrativas contra-hegemônicas (Ferreira 2014), que promovam representatividade.

O trabalho com as biografias de personalidades negras em busca do LRC mostrou-se uma estratégia potente nesse sentido. O LRC implica desnaturalizar o racismo, compreendendo criticamente seus impactos na vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, o LRC se alinha diretamente à proposta de uma educação antirracista, uma vez que ambos buscam

---

<sup>23</sup> Versão original: apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista [...] (Walsh, 2012, p. 64).

<sup>24</sup> Versão original: cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo (Walsh, 2012, p. 65).

desestabilizar as narrativas hegemônicas, valorizar os saberes subalternizados e promover a equidade racial por meio da ação pedagógica.

Além disso, o LRC também se entrelaça com os princípios da educação intercultural crítica, pois reconhece que a experiência racial não é igual e que o diálogo entre culturas só pode ser verdadeiro quando se enfrentam as narrativas hegemônicas e os dispositivos de dominação que marcaram — e continuam marcando — as relações entre os grupos sociais. A seguir, abordo de maneira mais aprofundada a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos no estado de Mato Grosso.

## **2.5 O amparo legal deste estudo: a Lei 10.639/03 e a Política Antirracista do Estado de Mato Grosso**

Antes de iniciar o debate sobre a Lei nº 10.639/03 de forma mais aprofundada e a Política Antirracista do Estado de Mato Grosso, faz-se necessário perpassar pelas bases eurocêntricas que sustentam a sociedade contemporânea, respaldadas na colonialidade e na invenção do conceito de raça. Apesar de ter abordado estes temas nas seções anteriores de forma breve, nesta seção, faz-se necessário aprofundar estas temáticas para entendermos as bases que moldaram e ainda moldam a educação brasileira. Início a discussão citando Mignolo (2017) que enfatiza que a modernidade foi construída a partir da Europa como referência central, o que implica a negação do reconhecimento de outros povos, de seus costumes, crenças e até de suas línguas.

Desse modo, o mundo moderno passa a “existir” a partir de uma narrativa que coloca a Europa como o centro do mundo. A modernidade, portanto, constitui-se a partir dessa lógica colonialista. Sobre esse processo, Maldonado-Torres (2018) afirma que, com a invenção do novo mundo, a escravidão foi utilizada como forma de dominação política, econômica e social, viabilizando a exploração dos recursos das colônias. Sobre essas práticas, Quijano (2005) denomina-as de colonialismo, que contribuíram significativamente para a consolidação da colonialidade no cenário atual.

Em relação à modernidade, Mignolo (2017, p. 4) argumenta que seu surgimento: “[...] veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”. A colonialidade, diferentemente do colonialismo, mostra-se mais duradoura, permanecendo até os dias atuais e afetando profundamente a sociedade, sobretudo por meio da invenção do conceito de raça (Quijano, 2005).

Como já destacado na seção 2.2, o conceito de raça foi essencial para a exploração dos corpos não brancos e da manutenção do capitalismo na modernidade. Mas por que retomar esse conceito mais uma vez? Tal retomada se justifica pelo modo como as instituições escolares foram historicamente constituídas no Brasil, especialmente a partir das expedições jesuíticas, viabilizadas pela lógica da exploração colonial. Como bem destaca Mignolo:

Primeiro, a lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia. A etapa inicial dispôs a retórica da modernidade como salvação. A salvação era focada em salvar almas pela conversão ao cristianismo. A segunda etapa envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes através do conjunto de técnicas que Foucault analisou como a biopolítica (Mignolo, 2017, p. 8) .

A citação acima evidencia que a lógica colonial de salvação, civilização e progresso, apresentada positivamente pela retórica da modernidade que fundamentou a constituição de instituições modernas voltadas ao controle e à administração da vida. Nesse contexto, a escola como também outras instituições sociais, emergem como dispositivos biopolíticos (Foucault, 2008), responsável por disciplinar corpos, moldar subjetividades, especialmente daqueles grupos historicamente racializados e subalternizados pela colonialidade.

Para explicar brevemente esse conceito — uma vez que não é o foco desta dissertação aprofundar o debate sobre a biopolítica, mas compreendê-la de modo a evidenciar como as instituições escolares estão arraigadas à colonialidade — respaldo-me em Lôbo (2020), que realiza um estudo sobre a biopolítica e a escola atual sob a perspectiva foucaultiana. A autora explica que a biopolítica, “está ligada ao controle da população: a população como um problema político, um problema biológico e um problema de poder que impacta nos controles das massas” (Lôbo, 2020, p. 121).

A biopolítica opera como parte de um conjunto de práticas de biopoder que organizam e regulam a vida social, atuando sobre os corpos e os comportamentos dos indivíduos. Esse biopoder também se relaciona ao controle da vida e da morte em favor dos interesses do Estado que, segundo Lôbo, detém o direito de deixar viver e/ou deixar morrer. Diferentemente do modelo soberano tradicional, fundamentado principalmente na punição dos corpos e no exercício do poder sobre a morte dos indivíduos, o biopoder, como já mencionado anteriormente, atua por meio da administração da vida apropriando-se de dispositivos disciplinares e biopolíticos que organizam e controlam as populações (Cezar, 2025).

Tal dinâmica manifesta-se de diferentes formas, como no uso de políticas sanitárias, a exemplo das vacinas e em guerras que resultam na morte de populações em massa — como ocorre atualmente na Faixa de Gaza<sup>25</sup> — atendendo, muitas vezes, a interesses estatais. Outro ponto destacado por Lôbo (2020), e mencionado anteriormente por Mignolo (2007), é que esse biopoder tem se mostrado indispensável para o desenvolvimento e a manutenção do capitalismo. Essas dinâmicas não permanecem restritas à esfera estatal, mas se materializam em instituições sociais, entre as quais destaco a escola.

Nesse sentido, considerando que o interesse deste trabalho é adentrar a temática no âmbito escolar, articulando-a à Lei nº 10.639/03, saliento a afirmação de Lôbo (2020) acerca das instituições escolares que cooperam com a difusão e a legitimação de discursos voltados ao controle da população. Em relação a esse tema, a autora enfatiza que “[c]om isso, reverberaram esse trabalho por intermédio de em programas e sistemas educativos, orientando os currículos e as práticas educativas no cenário atual” (Lôbo, 2020, p. 122-123).

Desse modo, o currículo é compreendido como um campo não neutro e de constante disputa, uma vez que seleciona determinados saberes, legitima alguns conhecimentos e “enterra” outros. Por essa razão, os saberes que circulam no espaço escolar são atravessados e profundamente influenciados pelas relações de poder que estruturam as relações sociais. Essa problemática é discutida por Mignolo (2018), ao abordar o conceito de colonialidade do saber, que evidencia como certos conhecimentos são historicamente hierarquizados e validados, enquanto outros são apagados ou silenciados.

Ao tratar da colonialidade do saber, torna-se necessário mencionar um de seus mecanismos centrais: o racismo epistêmico, que se articula à negação e à deslegitimação de conhecimentos produzidos fora dos espaços acadêmicos hegemônicos. Segundo Oliveira (2016, p. 2), “neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Apesar da inegável problemática que permeia o ensino, há também avanços que vêm sendo construídos por meio das lutas e reivindicações dos movimentos sociais brasileiros. Nessa perspectiva, Almeida e Sanchez (2017, p. 56) salientam que as instituições formais de ensino “ora foram percebidas como meio para a transformação social, ora como forma de reprodução das estruturas de poder”. Assim, para além dos diversos problemas evidenciados,

---

<sup>25</sup> Segundo relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), há alertas sobre possíveis práticas de limpeza étnica e graves violações de direitos humanos na Faixa de Gaza. Disponível em: <https://news.un.org/es/story/2026/02/1541160>. Acesso em: 20 de Maio do ano de 2026.

com este trabalho também me proponho a abordar os avanços alcançados no ensino das relações étnico-raciais, ainda que de forma gradual e, muitas vezes, sutil.

Diante desse cenário de disputa epistemológica no ensino básico, o Movimento Negro no Brasil passou a reivindicar o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros como conhecimentos legítimos, sobretudo no campo educacional, questionando a ausência e o silenciamento dos saberes afro-brasileiros nos currículos escolares. Como destaca Domingues (2025, p. 3) sobre a promulgação da Lei nº 10.639/03: “o novo marco legal foi resultado, sobretudo, da pressão dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização e da formação de um consenso mínimo na esfera do Estado e da sociedade civil em relação às desigualdades étnico-raciais”.

A lei citada acima não foi o único avanço na luta por equidade étnico-racial no cenário atual, Gomes (2020) comenta alguns avanços conquistados na atualidade em decorrência da luta do Movimento Negro no Brasil, que são:

[...] a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) pela Lei n. 10.639/2003 ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas da educação básica; o Decreto n. 4.887/2003 que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria n. 992 de 13 de maio de 2009; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010); a Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Lei n. 12.711/2012); a Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais (Lei n. 12.990/2014) e a Portaria n. 13/2016 do Ministério da Educação que induziu as cotas raciais na pós-graduação das IFES. (Gomes, 2020, p. 361).

A Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país. No entanto, sua efetiva implementação nas instituições educacionais exige a mobilização de políticas públicas que possibilitem sua incorporação aos currículos escolares.

As políticas públicas são diretrizes elaboradas para enfrentar problemas públicos e demandam a atuação articulada de diferentes atores sociais (Almeida *et al.*, 2017). Nesse sentido, a efetivação da Lei nº 10.639/03 depende não apenas da normatização legal, mas também da participação do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais (Ibidem, ibidem).

Essa articulação se expressa na formulação de políticas públicas concretas adotadas por estados e municípios que buscam enfrentar as bases coloniais do currículo, como a Política Antirracista do Estado de Mato Grosso, adotada nas escolas estaduais. A política antirracista de Mato Grosso foi lançada de forma oficial no ano de 2023, mas só em 2024 foi elaborado o documento final que continha dados oficiais para acompanhamento dos estudantes negros, indígenas e ciganos para assegurar a inclusão e formular metas para serem alcançadas<sup>26</sup>. Na subseção abaixo faço breves considerações acerca do documento que normatiza a política Antirracista de Mato Grosso, bem como faço alguns apontamentos a respeito da Cartilha antirracista que auxilia as escolas.

### **2.5.1 Entre diretrizes e práticas: breves apontamentos sobre a Política Antirracista do Estado de Mato Grosso**

O documento que normatiza a Política antirracista de Mato Grosso tem como principal objetivo a integração da diversidade étnico-racial de forma transversal em todo o componente curricular para a efetiva execução e implementação das Leis Federais: 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira); Lei 11.645/2008 (inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena); Lei 12.288/2010 (institui o Estatuto da Igualdade Racial, visando à promoção da equidade étnico-racial); e também a Lei Estadual 12.479/2024 (que institui a Política de Educação Antirracista no estado de Mato Grosso).

Na introdução do documento é evidenciada a necessidade da lei para a reparação histórica no enfrentamento de desigualdades vivenciadas pelas populações afro-brasileiras e indígenas “que foram sistematicamente invisibilizadas durante a formação do país” (Governo do Estado de Mato Grosso, 2024, p. 2). Segundo o documento, “[a] política antirracista deve fomentar a representatividade nos currículos escolares para auxiliar na construção da identidade dos estudantes, promover um ensino que previna a exclusão e evasão escolar [...]” (Governo do Estado de Mato Grosso, 2024, p. 3). Portanto, a autoestima, autoconfiança e autoimagem dos estudantes tanto negros como indígenas será o foco das atividades pedagógicas para desenvolver um ambiente escolar mais inclusivo.

---

<sup>26</sup> Informação retirada do site da Seduc - MT. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/educacao-do-campo-e-quilombola/politica-antirracista>. Acesso em: 13 de Janeiro do ano de 2026.

Em seguida, o documento evidencia, por meio de dados estatísticos, a discrepância entre a autodeclaração étnico-racial da população do Estado e aquela realizada no ato da matrícula nas escolas estaduais de Mato Grosso. Para facilitar a visualização dessa diferença, são apresentadas duas tabelas. A primeira demonstra que, no momento da matrícula, 5,91% dos estudantes se autodeclararam brancos, 1,00% pretos, 13,96% pardos, 3,39% indígenas e 0,08% amarelos, enquanto 75,66% não declararam a qual cor/raça pertencem. A seguir, apresento o registro (*print*) da tabela conforme disponibilizada no próprio documento.

**Imagem 2:** Tabela de autodeclaração de cor/raça no ato da matrícula das escolas Estaduais de Mato Grosso

**Tabela 1:** Quantitativo de Estudantes por recorte racial das Escolas Estaduais de Mato Grosso no ano de 2023.

Estudantes das Escolas Estaduais de Mato Grosso por cor ou raça/2023.		
Raça ou Cor	Número	Percentual
Branca	19.713	5,91%
Preta	3.334	1,00%
Amarela	264	0,08%
Parda	46.554	13,96%
Indígena	11.301	3,39%
Não declarado	252.301	75,66%
<b>Total</b>	<b>333.467</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: SAGR (2023).



**Fonte:** *Print* do documento Política por uma Educação Antirracista (SEDUC- MT, 2024).

A segunda tabela, apresentada abaixo, não se refere aos dados de matrícula escolar, mas à autodeclaração racial da população geral do Estado de Mato Grosso. Ela evidencia as diferenças entre os grupos raciais, indicando que 32,30% da população se declara branca, 9,86% se declara preta, 56,00% se declara parda, 1,55% se declara indígena e 0,30% se declara amarela. Ao comparar esses dados com aqueles referentes à autodeclaração racial no contexto escolar, o documento aponta que:

Essa discrepância, pode ser atribuída à falta de reconhecimento dos tutores desses estudantes da identidade étnico-racial ou ao desejo de evitar preconceitos e discriminações, posto que, os estudantes, em sua grande maioria, são menores de idade, o que evidencia a necessidade de uma política antirracista que reflita em um letramento racial para além dos muros da escola e contemple toda a sociedade (Governo do Estado de Mato Grosso, 2024, p. 3).

Segue abaixo a segunda tabela, que apresenta a autodeclaração racial da população geral do Estado de Mato Grosso:

**Imagem 3:** Tabela de autodeclaração de cor/raça da população residente em Mato Grosso (segundo o Censo 2022)

**Tabela 2:** Comparativo da População de Pretos e Indígenas em Relação à População Geral em Mato Grosso/MT, Censo 2022.

População residente em Mato Grosso por cor ou raça, Censo 2022.		
Raça ou Cor	Número	Percentual
Branca	1.181.590	32,30%
Preta	360.698	9,86%
Amarela	10.813	0,30%
Parda	2.048.782	56,00%
Indígena	56.687	1,55%
<b>Total</b>	<b>3.658.570</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pesquisa/10102/122229>. Acesso em 05/08/2024.

Fonte: IBGE (2023). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT (2024). Elaboração própria a partir de print de tela. Acervo pessoal.

Os dados apresentados no documento da Política Antirracista de Mato Grosso evidenciam a atuação da colonialidade no campo educacional, especialmente no que diz respeito à autodeclaração racial dos estudantes no momento da matrícula. A elevada taxa de não declaração racial na primeira tabela, não pode ser compreendida como mero dado descontextualizado, mas como expressão de um processo colonial ainda presente e predominante na sociedade, conforme analisado anteriormente.

Com base nesses dados, o documento reconhece a urgência da temática racial no âmbito educacional. Nele, ainda é evidenciada a importância da formação continuada para os profissionais da educação, abrangendo desde os trabalhadores das Diretorias Regionais de Educação (DREs) até os profissionais de Apoio Administrativo Educacional (AAEs). Ademais, o documento normatiza que as instituições escolares devem adotar procedimentos eficazes para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Entre as estratégias propostas, enfatiza-se a promoção do letramento racial por meio de ações como rodas de conversa, criação de grupos escolares e incentivo à atuação dos Grêmios Estudantis (Governo do Estado de Mato Grosso, 2024). Contudo, embora o

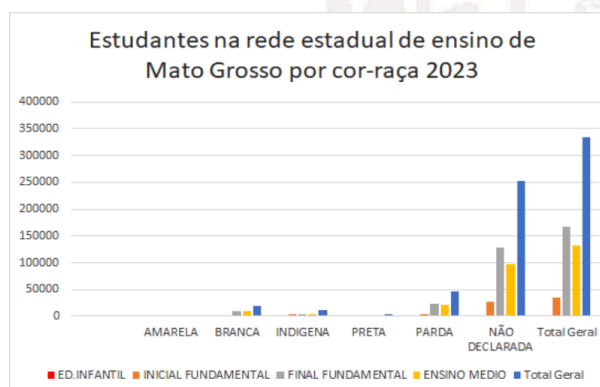
documento apresente práticas associadas a essa proposta, não há uma definição conceitual clara do que se entende por letramento racial, nem orientações sistematizadas sobre como ele deve ser desenvolvido junto a estudantes e profissionais da educação. Essa ausência de fundamentação teórica pode levar a variadas interpretações e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento, na prática, de forma superficial, conforme a compreensão de cada unidade escolar.

Da mesma forma, o termo educação antirracista aparece diversas vezes ao longo do texto, porém sem uma explicação mais clara sobre o que este termo significa. Assim, a política não define o que seriam, na prática, ações pedagógicas antirracistas, nem indica como esse trabalho deve ser desenvolvido no cotidiano escolar. Com isso, o conceito acaba sendo utilizado de forma genérica, como um objetivo importante, mas sem orientações concretas, o que pode dificultar sua compreensão e aplicação pelas escolas, assim como o conceito de letramento racial.

As tabelas apresentadas no próprio documento indicam um avanço importante na forma como os estudantes se reconhecem racialmente. Em 2023, observa-se um número elevado de estudantes que não declararam a qual raça ou cor pertenciam como observado na imagem 02. Já em 2024, os dados mostram uma mudança significativa com a maioria dos estudantes passando a se autodeclarar como pardos. Esse movimento sugere que as ações de valorização da identidade étnico-racial desenvolvidas no âmbito da política antirracista podem ter contribuído para fortalecer o reconhecimento e a autoidentificação racial dos estudantes. Abaixo estão as imagens dos gráficos que detalham esses resultados.

**Imagem 4:** Gráfico de distribuição dos estudantes na Rede Estadual de Ensino (2023)

**Gráfico 1:** Distribuição de Estudantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso por recorte Étnico-Racial - 2023.

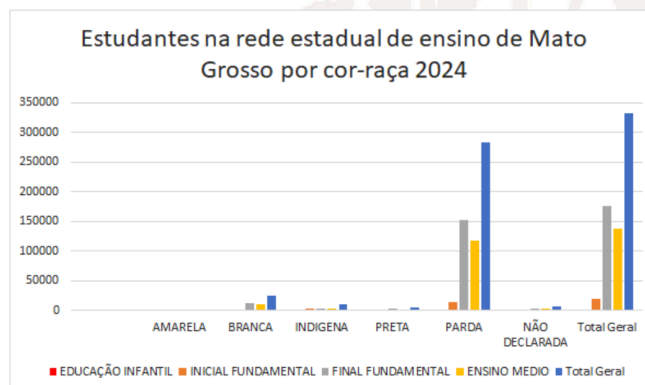


Fonte: SAGR (2024)

**Fonte:** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT (2024). Elaboração própria a partir de *print* de tela. Acervo pessoal.

**Imagem 5:** Gráfico de distribuição dos estudantes na Rede Estadual de Ensino (2024)

**Gráfico 2:** Distribuição de Estudantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso por recorte Étnico-Racial - 2024



**Fonte:** SAGR (2024).

**Fonte:** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT (2024). Elaboração própria a partir de *print* de tela. Acervo pessoal.

O documento também faz referência à cartilha “Por uma Educação Antirracista”, que atua como recurso orientador das práticas pedagógicas no ambiente escolar e complementa os pontos da Política Antirracista do Estado de Mato Grosso. Os apontamentos sobre a cartilha, apresentados a seguir, evidenciam como ela aprofunda conceitos, oferece orientações e sugere atividades voltadas ao letramento racial, suprimindo, parcialmente, lacunas identificadas no documento normativo como observado.

### 2.5.2 Apontamentos sobre a cartilha: “Mato Grosso por uma educação antirracista”

A cartilha nomeada como “Mato Grosso por uma Educação Antirracista”, é apresentada como um material de apoio voltado aos profissionais da educação com objetivo de orientar sobre leis, conceitos e práticas relacionados ao combate ao racismo no ambiente escolar. O texto adota uma linguagem acessível e busca dialogar diretamente com o cotidiano das escolas, abordando temas que muitas vezes não aparecem de forma clara no documento normativo. Abaixo está a imagem da capa da cartilha disponível tanto de forma *online* para toda a comunidade escolar, como também de forma impressa nas unidades escolares.

**Imagem 6:** Cartilha: Por uma educação antirracista (2024)



**Fonte:** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT (2024). Elaboração própria a partir de *print* de tela. Acervo pessoal.

Ainda na introdução, a cartilha faz críticas à narrativa histórica construída a partir de uma perspectiva colonial que silenciou as vozes de povos africanos, indígenas e de seus descendentes. A cartilha faz uma excelente ponderação ao evidenciar que os africanos que foram escravizados “[...] eram parte de impérios e muitos pertenciam à realeza, como os reis Sobhuza II, Mswati III e Mansa Musa, e as rainhas Amina de Zaria, Nzinga Mbandi e Nefertiti” (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2024, p. 6).

Ao recuperar a história de reinos, impérios, reis e rainhas africanas, a cartilha contribui para romper com visões estereotipadas e redundantes sobre a África e a população afro-brasileira. Essa abordagem é relevante, pois amplia o entendimento sobre a diversidade cultural e histórica desses povos e favorece a valorização de identidades que foram historicamente invisibilizadas no processo de formação do país.

Os tópicos I, II e III da cartilha apresentam conceitos fundamentais relacionados às questões étnico-raciais, como autodeclaração, discriminação racial, injúria racial, preconceito e racismo. O material explica a autodeclaração como a forma pela qual a pessoa se reconhece racialmente, destacando sua importância para a produção de dados e para a formulação de ações de inclusão. Em seguida, diferencia discriminação racial, injúria racial e preconceito, esclarecendo que se trata de práticas distintas, mas interligadas que afetam grupos historicamente marginalizados, como a população negra, indígena, quilombola e cigana.

Na sequência, a cartilha aborda diferentes tipos de racismo, como o ambiental, interno, recreativo, simbólico etc, apresentando definições que permitem identificar como o racismo se manifesta de maneiras diversas no cotidiano. Ao incluir essas categorias, o documento amplia a compreensão do fenômeno para além de atitudes explícitas, mostrando que o racismo também opera de forma sutil, estrutural e naturalizada nas relações sociais.

Nos tópicos “IV- O que dizem as leis?” e “V- É preciso: saber, fazer e ser”, a cartilha apresenta um conjunto de leis federais e estaduais que tipificam o racismo, a injúria racial, o *bullying* e o *cyberbullying*, reforçando que essas práticas constituem crime e devem ser combatidas em diferentes espaços da sociedade, inclusive no ambiente escolar. Além do aspecto legal, esses tópicos também trazem orientações voltadas ao reconhecimento dessas violências e à necessidade de intervenção diante de situações de discriminação.

No tópico “VI- Conceitos Importantes”, a cartilha apresenta um conjunto de definições relacionadas às questões étnico-raciais, históricas e culturais, com a finalidade de oferecer uma base conceitual para a compreensão do racismo e das desigualdades presentes na sociedade. Ao reunir termos como raça, etnia, ancestralidade, branquitude, diversidade e equidade, o material busca auxiliar profissionais da educação e estudantes a reconhecerem conceitos que atravessam o cotidiano escolar e social.

Já no tópico “VII- Termos que não devo usar”, a cartilha exemplifica como expressões comuns reforçam o racismo estrutural. Frases como “a coisa está preta”, “serviço de preto” ou “cabelo ruim” associam a negritude a ideias negativas, enquanto expressões como “civilizar o índio” ou “serviço de índio” desqualificam os povos indígenas e seus modos de vida. Ao explicar a origem e o significado dessas expressões, o material evidencia que o combate ao racismo também passa pela transformação da linguagem usada nas escolas e, portanto, na sociedade.

No tópico VIII, a cartilha apresenta siglas acompanhadas de seus nomes completos, relacionadas a políticas públicas, instituições e organizações que atuam nas áreas da educação, das relações étnico-raciais e dos direitos de povos indígenas e quilombolas, que são: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a Educação Escolar Indígena (EEI), a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CEPIR). Esse conjunto de referências contribui para situar a escola dentro de uma rede mais ampla de ações, políticas e instâncias institucionais voltadas à promoção da equidade racial.

Na sequência, o documento reforça a importância do letramento racial e apresenta sugestões de atividades pedagógicas voltadas à valorização da identidade e do sentimento de pertencimento. Entre os exemplos indicados estão propostas como: “Cabelo crespo: aceitação e identidade”; “feira étnico-cultural”; “racismo linguístico” e “valorização da diversidade linguística e dança de matriz indígena”, apontando possibilidades de trabalho com a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar.

A cartilha apresenta conceitos, leis e exemplos relacionados ao racismo com uma linguagem acessível, contribuindo para a sensibilização inicial dos profissionais da educação. Ao reunir definições sobre discriminação, injúria racial e diferentes formas de racismo, o material busca ampliar o reconhecimento dessas práticas no cotidiano escolar.

No entanto, como destaca Gomes (2020), ainda há um longo caminho a ser percorrido na luta por equidade e justiça étnico-racial, especialmente porque a sociedade brasileira permanece estruturada sobre as bases coloniais. Essa estrutura, conforme aponta Mignolo (2018), continua operando por meio da colonialidade, que organiza e hierarquiza sujeitos, saberes e formas de existir.

Embora a cartilha valorize a história e a identidade de povos negros e indígenas, a abordagem permanece majoritariamente descritiva e pouco aprofundada. A crítica à narrativa colonial aparece, mas não avança na problematização das relações de poder que sustentam o racismo no currículo, nas práticas pedagógicas e nas instituições escolares de forma que a escola seja plenamente respaldada em como e o que fazer em casos de discriminação e violência étnico-racial.

Sobre este tema, Mignolo (2017) aponta que os mecanismos modernos de organização social operam por meio da biopolítica, produzindo hierarquias racializadas entre corpos, saberes e modos de existir. Assim, ao não tensionar essas estruturas, a cartilha acaba reconhecendo os efeitos do racismo, mas sem enfrentar de forma mais direta as bases coloniais que continuam a organizá-lo no contexto educacional.

As sugestões de atividades e o direcionamento para planos de aula indicam possibilidades de ação no espaço escolar, porém mantêm um caráter introdutório e genérico. Não há orientações mais consistentes sobre como essas propostas podem contribuir, de forma sistemática, para a superação das desigualdades raciais produzidas pela lógica colonial ainda vigente.

Cabe destacar, entretanto, que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso oferece formações continuadas sobre a temática por meio do portal de Ambiente Virtual de Aprendizagem de Desenvolvimento Profissional (AVADEP), o que pode contribuir para suprir

parcialmente as lacunas identificadas, desde que essas formações promovam, de fato, o letramento racial dos profissionais da educação. Destaco que esse processo não deve se restringir apenas aos professores, mas envolver todo o corpo escolar que mantém contato cotidiano com os estudantes, como bem aponta a política antirracista por meio seu seu documento normativo.

Contudo, como esta dissertação não tem como foco a análise dessas formações nem a avaliação de seus impactos. Assim, esta seção buscou evidenciar o movimento inicial do Estado de Mato Grosso na implementação de ações voltadas às questões étnico-raciais no contexto escolar. Dessa forma, permanece em aberto — como possibilidade para pesquisas futuras — a investigação sobre em que medida essas formações conseguem aprofundar criticamente as práticas pedagógicas e enfrentar as bases estruturais do racismo na educação mato-grossense.

Outro ponto importante a ser destacado é que, em alguns momentos, a cartilha disponibiliza *links* por meio de *QR Code* com sugestões de vídeos e leituras sobre: curvatura e cuidados com o cabelo, arte e cultura negra e indígena, personalidades negras, entre outras temáticas. Contudo, abri somente os *links* das páginas 16<sup>27</sup> e 20<sup>28</sup> que mais me chamaram a atenção, sendo que o primeiro *link* apresenta sugestões de leitura de obras literárias organizadas por etapa de ensino.

Para o ensino fundamental anos iniciais, são indicadas obras como: *Os Dengos na Moringa de Voinha* (2023), *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), *Contos da Floresta* (2012), entre outras. Para os anos finais do ensino fundamental, aparecem títulos como *Zumbi Assombra Quem?* (2017), *Torto Arado* (2019), *Amoras* (2018) entre outras. Já para o ensino médio, são sugeridas obras como *A Terra Dá, a Terra Quer* (2023), *Cumbe* (2014) e *Como os Pássaros no Céu de Aruanda* (2022), entre outras. Além disso, a cartilha na página 20 apresenta sugestões de músicas disponíveis no *Youtube*, com artistas como: Criolo, Djavan, Emicida, Elza Soares, Iza, Vanessa da Mata, entre outros cantores.

Essas indicações são relevantes, pois, caso o docente não tenha tido contato prévio com produções artísticas e literárias de autoria negra e/ou indígena, passa a conhecer essas referências e pode ampliar seu repertório cultural, o que favorece o diálogo com os estudantes de maneira que estes se sintam efetivamente representados. A análise aprofundada dessas

---

<sup>27</sup> Sugestões de obras literárias na cartilha “Mato Grosso Por uma Educação Antirracista”. Disponível em: <https://ideb2023escolasmilitares.my.canva.site/refer-ncias-ppe-de-leitura-antirracista-site>. Acesso em: 18 de Janeiro do ano de 2026.

<sup>28</sup> Sugestões de *playlist* na cartilha “Mato Grosso Por uma Educação Antirracista”. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL8b6PMgnJkuaqOOFDJTwtiCpAYvEh0hVW>. Acesso em: 18 de Janeiro do ano de 2026.

sugestões, por si só, poderia constituir outra dissertação, considerando que há 54 indicações de obras literárias e 67 músicas recomendadas. Por esse motivo, elas não serão examinadas neste trabalho, configurando-se como mais uma lacuna que poderá ser explorada por pesquisas futuras.

Diante da análise realizada sobre a Política Antirracista e a cartilha orientadora, foi possível identificar avanços importantes na institucionalização do debate étnico-racial no âmbito da educação em Mato Grosso, ainda que de forma inicial e, em alguns aspectos, pouco aprofundada. A recorrência de termos como educação antirracista e letramento racial, muitas vezes sem definições claras ou orientações práticas detalhadas, evidencia a necessidade de compreender como esses conceitos podem ser materializados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a seção a seguir apresenta um relato de como busquei colocar em prática o Letramento Racial Crítico em minha atuação pedagógica (em sala de aula com duas turmas do 7º ano). Entendo esse conceito não apenas como teoria, mas como uma prática construída no cotidiano escolar que requer ações contínuas e persistentes, uma vez que a colonialidade está enraizada nas bases mais profundas da modernidade (Mignolo, 2018).

### **3. Pesquisa em sala de aula: solo fértil para ação, escuta e (re)existência**

Nesta seção, retomo as leituras que serviram de inspiração para analisar o material desta pesquisa composto por aulas desenvolvidas com duas turmas de 7º ano do ensino fundamental, com o objetivo de promover uma experiência de Letramento Racial Crítico (LRC) em sala de aula.

Embora a proposta tenha sido a mesma para ambas as turmas, as atividades reflexivas foram sendo adaptadas ao longo do processo. Isso porque cada turma, com suas especificidades, apresentava diferentes compreensões e percepções sobre o racismo presente na sociedade, o que exigiu uma escuta atenta e intervenções pedagógicas alinhadas ao contexto de cada grupo.

#### **3.1 A análise das aulas desenvolvidas**

Destaco que a aula inicial foi conduzida de maneira semelhante em ambas as turmas, com as mesmas atividades reflexivas, tomando como ponto de partida a biografia da escritora Conceição Evaristo e a leitura do poema *Vozes-mulheres* (2017). No entanto, a partir dessa primeira aula, as atividades passaram a ser ajustadas conforme as especificidades de cada grupo. Saliento que o mesmo ocorreu na quarta aula no qual se destina a descrever e analisar os passos adotados para criação das biografias produzidas pelos discentes, realizada nos dias 17/03/2025 e 18/03/2025. Em razão dessas adaptações, optou-se por descrever e analisar conjuntamente a primeira e a quarta aula, considerando as turmas A e C, enquanto as demais aulas foram apresentadas e analisadas separadamente.

#### **Aula 1 - turmas 7º ano A e C - dia 10/03/2025**

Nesta aula, iniciei a reflexão com as turmas do 7º ano A e C sobre o gênero biográfico, apresentando a biografia de Conceição Evaristo. Embora esse conteúdo (gênero biográfico) esteja previsto para o primeiro bimestre escolar, a escolha por trabalhá-lo nesta pesquisa não se justifica apenas por sua presença no currículo, mas, sobretudo, pela potência das contranarrativas (Ferreira, 2014) que podem estar presentes nesse gênero.

Essas histórias, entendidas por Ferreira (2014, p. 243) como não hegemônicas, possibilitam “analisar as experiências vividas sobre raça e racismo”. Por este motivo, para dar

início a aula projetei na TV a biografia da escritora e pedi que um dos estudantes fizesse a leitura em voz alta, como nenhum discente se prontificou a ler, eu mesma fiz a leitura.

Após a leitura da biografada, expliquei à turma a relevância de Conceição Evaristo como referência literária e símbolo de resistência e representatividade negra. Ressaltei sua história de vida, destacando aspectos que se aproximam da realidade de muitos estudantes, como as dificuldades enfrentadas e a superação diante do racismo e da desigualdade.

Dando continuidade à aula, para ilustrar a relevância da escrita de Conceição Evaristo para a sociedade brasileira, realizei junto com a turma a leitura do poema abaixo, “Vozes-mulheres” (Evaristo, 2017, p. 24-25):

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

Depois da leitura, perguntei quais eram suas percepções sobre a temática abordada. Diante do silêncio inicial da turma, decidi reler cada verso do poema pausadamente, incentivando a reflexão por meio de questionamentos.

Uma das perguntas que fiz foi: "Qual foi o povo escravizado e forçado a sair de seus países de origem?". Em conjunto, os estudantes responderam: "Os africanos". Aprofundando a análise, retomei a primeira estrofe do poema e perguntei: "Por que o eu lírico diz que sua bisavó ecoou lamentos de uma infância perdida?". Houve um momento de silêncio e, após alguns minutos, um estudante respondeu que "crianças escravizadas só trabalhavam" (Anotações de campo).

Essa resposta abriu caminho para um diálogo mais aprofundado sobre as marcas da escravidão na história brasileira e seus reflexos na sociedade atual, tal como Conceição Evaristo retrata em seu poema ao exemplificar as vivências de suas antepassadas, as suas próprias e as de sua filha.

Após essa reflexão coletiva, propus uma atividade escrita. Pedi que os estudantes registrassem no papel suas impressões sobre o poema e sobre os pontos discutidos em sala. O objetivo era incentivar suas percepções individuais e aprofundar o diálogo fazendo conexão entre a poesia lida e a sociedade na qual estão inseridos.

Duas respostas me chamaram a atenção. A primeira foi do estudante A, que escreveu:

Eu entendi que na época da bisavó, sofria muito com a escravidão etc. Já na época da vó, avó sofria com a pós-abolição, já na época da mãe sofria por não poder falar suas opiniões. Já na época da autora, ela sofria vendo seus companheiros perecer. Já a filha pode expressar sua opinião e tem liberdade, ela simboliza esperança. (Resposta - estudante A)

Transcrevi tanto a resposta acima, como também a próxima resposta exatamente como foram escritas, pois meu objetivo com este relato não é corrigir a escrita dos estudantes. Embora questões relacionadas à escrita sejam importantes, meu foco aqui é evidenciar suas concepções sobre raça e racismo na sociedade para que haja, na prática, o desenvolvimento do LRC a partir da contranarrativa (Ferreira, 2015).

Os estudantes B e C, que faziam a atividade em dupla, me surpreenderam ao elaborar sua resposta em formato de um poema que parafraseava o de Conceição Evaristo. Lembro-me de quando me perguntaram se poderiam escrever um poema e, com certo constrangimento, recordo que respondi negativamente sugerindo que fizessem um relato sobre o que haviam compreendido da poesia.

Agora, algumas horas depois da aula, ao revisitar esse momento, me envergonho por ter sido, ainda que sem intenção, “autoritária”, restringindo a liberdade criativa das discentes. No entanto, também vejo esse episódio de forma positiva: ao transgredirem essa “imposição”, elas encontraram sua própria maneira de se expressar (Anotações de campos). Essa atitude revela não apenas um entendimento profundo do poema de Evaristo, mas também suas concepções raciais. Abaixo está o poema:

Nossa voz

Uma infância perdida por causa da minha cor. Ná quela época os brancos eram donos de tudo, e principalmente donos de nós negros.

Eles nos vendia nos usava, trabalhava sem receber nada em troca, nos usava como se fosse objeto.

Eles nos escravizava no sol quente e com muita fome trabalhávamos sem receber e minha filha com fome chorava.

E eu olhando minha filha chorando de fome, e eu com dor no coração pois não podia fazer nada pois eu também estava com muita fome.... (Resposta - estudante B)

As duas respostas mostram que os estudantes possuem conhecimento sobre o processo de colonização na sociedade brasileira. Ao utilizarem o termo "nós", se reconhecendo como pessoas pretas, e ao produzirem um poema que dialoga com a escrita de Conceição Evaristo, evidenciam a potência de vozes que se unem não apenas para falar sobre racismo, mas também para expressarem sua opinião com sensibilidade e potência. Tal atitude dialoga com um conceito de “Escrevivência” criado pela autora.

O termo refere-se a uma escrita que nasce da experiência vivida — especialmente de mulheres negras — articulando memória, identidade e resistência. Como explica Evaristo (2021) em entrevista ao jornal *Catarinas* que “[a] nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande, mas sim para acordá-los de seus sonhos injustos”.

Portanto, ao darem voz às suas experiências, os estudantes não apenas refletiram, mas também despertaram o sentido do que Evaristo denomina de “não adormecer” diante das narrativas hegemônicas. O discente A, do primeiro exemplo, ao enfatizar que a filha retratada no poema simboliza esperança, reforça essa perspectiva.

Esses jovens me mostram que há esperança na busca por uma sociedade mais igualitária. Ao mesclarem suas vozes às daqueles que historicamente lutam e resistem, como Conceição Evaristo, tornam-se parte ativa dessa transformação por meio da autoconscientização. Essa tomada de consciência, por sua vez, só poderá ser fortalecida por ações concretas no ambiente escolar, como as desenvolvidas nesta dissertação.

Visto que o LRC busca promover a compreensão das dinâmicas raciais presentes na sociedade, bem como incentivar a reflexão crítica sobre as estruturas que sustentam o racismo e as desigualdades sociais. Sua inserção no contexto escolar torna-se uma estratégia pedagógica fundamental para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos (Ferreira, 2014). Sob uma perspectiva decolonial, essa proposta também permite questionar os padrões de conhecimento historicamente estruturados pela colonialidade do poder, que estabelece hierarquias raciais e epistêmicas na sociedade (Quijano, 2005).

Nesse sentido, a representação positiva da população negra na escola tem papel fundamental na (re)afirmação identitária, pois para os discentes pode “contribuir para nutrirem uma autoconscientização de serem-se negras[os], com fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, além do sentimento de pertencimento e de reconhecimento de si e do outro” (Camilloto *et al.*, 2022, p. 9).

Em seguida, me direcionei para a turma do 7º ano C. Como teria apenas uma aula com eles e a TV da sala não estava funcionando, decidi ler em voz alta a biografia de Conceição Evaristo e, logo depois, explicar oralmente os aspectos desse gênero. Em seguida, fizemos a leitura do poema como na aula com a turma do 7º ano A (Anotações de campo).

Seguindo a mesma abordagem utilizada com a turma anterior, conduzi a discussão por meio de questionamentos sobre a poesia. Ao chegar na quarta estrofe, em que o eu lírico diz que sua voz ecoa "versos perplexos/ com rimas de sangue/e/ fome", perguntei à turma se, nos dias atuais, há alguma população sofrendo diariamente com mortes constantes e fome (Anotações de campo).

A resposta do estudante D me surpreendeu. Ele disse: “Os bandidos na favela”. Para provocar uma reflexão mais profunda, questionei: "Será que somente há bandidos na favela?" Toda turma respondeu: "Não!". Continuei destacando que frequentemente vejo nos jornais, notícias de crianças, mães e trabalhadores que são moradores vítimas de balas perdidas nas favelas do Rio de Janeiro, como também em outros locais.

Seguindo com a aula, indaguei à turma qual é a cor da maioria das pessoas que vivem em locais marginalizados, como as favelas. O estudante D<sup>29</sup>, prontamente respondeu que eram as pessoas pretas. Quando questionei o motivo de a maior parte da população preta ocupar esses espaços, ele não soube responder (Anotações de campo).

---

<sup>29</sup> Para aprofundar a análise da resposta desse estudante, busquei identificar, no questionário, sua autodeclaração racial, a fim de compreender como ele se percebe no contexto das relações raciais e, assim, dialogar com sua resposta. No entanto, essa informação não foi localizada, possivelmente em razão de sua ausência no dia da aplicação do questionário, realizada próxima ao período de férias, quando houve alta taxa de faltas entre os estudantes.

Deste modo, a resposta do estudante D – “Os bandidos na favela” – reflete um imaginário social amplamente difundido pela mídia e por discursos estereotipados que associam favelas à criminalidade. Rocha (2017, p. 10), em seu artigo salienta que:

Ainda no início do século XX, as descrições realizadas por escritores, jornalistas e reformadores sociais já carregavam consigo ideias estereotipadas sobre as favelas. Os morros da cidade eram vistos como locais perigosos e refúgios de criminosos, e, na imprensa e em documentos oficiais, surgia a associação entre o termo favela e a imagem de perigo e desordem.

Portanto, o discurso difundido pelas grandes mídias em torno de locais onde os moradores, que em sua maioria são pessoas pobres, pretas e/ou pardas, além de preconceituoso, desconsidera as complexidades sociais, históricas e econômicas que marcam a realidade dessas comunidades. Rocha (2017, p. 9), ainda salienta que essa narrativa transmite “ao leitor de classe média que ele é um cidadão diferenciado, que não se identifica com a barbárie em que os favelados estão inseridos”.

Assim, ao questionar o comentário “Os bandidos na favela”, procurei desconstruir essa visão estigmatizada, incentivando a turma a refletir sobre a diversidade de pessoas que vivem nesses espaços. Afirmei que as favelas não são apenas locais de violência, mas também de cultura e resistência. Milhares de famílias moram nessas áreas, não por escolha, mas por consequência de um sistema histórico de exclusão. Nesse sentido, Duarte (2009, p. 59) aponta que:

A produção de desigualdade social em massa não foi interrompida ou amenizada. Ao contrário, o que se viu foi o crescimento exponencial da pobreza urbana e da segregação sócio-espacial, como contra-face inevitável da bruta concentração de renda levada a cabo pelas classes dirigentes.

Essa análise contribui para compreender como a desigualdade estrutural e a concentração de renda produziram territórios marginalizados como as favelas, evidencia que a exclusão social não é um fenômeno espontâneo ou neutro, mas resultado de decisões políticas e econômicas que favorecem uma minoria e mantêm a maior parte da população — sobretudo a população negra — em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, é importante destacar a afirmação de Silva (2009, p. 83): “as favelas brasileiras concentram em seu território um número elevado de negros, pardos e pretos e descendentes de indígenas, de acordo com a região brasileira”. Essa constatação revela que o processo de marginalização territorial está intimamente ligado à questão racial, reafirmando que a pobreza no Brasil tem cor e território definidos.

Silva (2009) propõe uma mudança de olhar sobre as favelas, valorizando a complexidade social desses territórios. Em vez de reforçar discursos que os associam exclusivamente à marginalidade, o autor chama atenção para a diversidade de experiências, relações sociais e expressões culturais que caracterizam esses espaços.

Retomando a reflexão sobre a aula, ao perguntar qual a cor predominante da população que vive nesses espaços, ficou evidente que os próprios estudantes reconhecem a desigualdade racial presente no país. No entanto, ao indagar qual era o motivo da maioria da população preta ocupar esses territórios, os estudantes não souberam responder o porquê.

A ausência da resposta dos estudantes não significa falta de conhecimento, mas aponta para um apagamento histórico na formação educacional e curricular — pois, como bem enfatiza Oliveira (2020, p. 43): “historicamente, currículo passou a ser um artefato prescritivo, preso às amarras eurocêntricas”.

Como visto, essas questões nos levam a refletir sobre o racismo estrutural, a insuficiência das políticas públicas e a persistência da desigualdade racial no Brasil. Nesse sentido, esse momento da aula foi essencial para estimular o Letramento Racial Crítico (LRC), uma vez que esse conceito busca levar os sujeitos — neste estudo, os estudantes — a analisarem criticamente as relações raciais presentes na sociedade (Ferreira, 2015), questionando narrativas naturalizadas e compreendendo a realidade para além dos estereótipos historicamente construídos no cenário brasileiro.

## **Aula 2 - turma do 7º ano A - dia 13/03/2024**

Nesta aula, dei continuidade à leitura das biografias de personalidades negras. Iniciei com a autora Carolina Maria de Jesus. Os estudantes não a conheciam, mas demonstraram surpresa ao ouvir sua história. Para exemplificar a potência da escrita de Jesus, selecionei dois trechos do seu livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (1964).

Primeiro trecho, Carolina narra o aniversário do seu filho: “6 de agosto: Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhe os parabéns, porque hoje nem sei se vamos comer” (Jesus, 2021, p. 106).

Segundo trecho, Carolina descreve seu dia de fome:

... O José Carlos chegou com uma sacola de biscoitos que catou no lixo. Quando eu vejo eles comendo as coisas do lixo penso: E se tiver veneno? É que as crianças não suporta a fome. Os biscoitos estavam gostosos. Eu comi pensando naquele proverbio: quem entra na dança deve dançar. E como eu também tenho fome, devo comer (Jesus, 2021, p. 47).

Após a leitura, pedi que a turma comentasse sobre a principal temática dos relatos de Jesus. Os estudantes logo enfatizaram a questão da fome. Expliquei a importância de discutir esse tema, pois, no Brasil ainda há muitas famílias que enfrentam dificuldades semelhantes às da autora. A turma não interagiu muito. Será que falar de fome de uma forma tão potente como Carolina relata, nos faz não saber o que dizer? (Anotações de campo)

Em seguida, foi realizada a leitura da história de vida da cantora Iza. Os alunos comentaram bastante sobre a beleza da cantora. Eles pediram para que eu colocasse uma música dela, mas não o fiz nem analisei suas canções, pois estava preocupada com o tempo da aula. Agora, percebo que deveria ter trabalhado a música, já que suas produções abordam a valorização étnico-racial (Anotações de campo).

O entusiasmo da turma aumentou quando apresentei a biografia do rapper Mano Brown. Alguns estudantes começaram a cantar trechos das músicas do grupo Racionais MC's do qual Brown faz parte. Aproveitei o momento para trabalhar a interpretação de trechos da música "Negro Drama", analisando verso por verso com os estudantes (Anotações de campo).

Eles compreenderam bem a mensagem da música, destacando o racismo como tema central. No entanto, quando chegamos a um trecho específico, encontrei mais dificuldades na interpretação coletiva. Precisei intervir e li novamente a parte:

Daria um filme!  
 Uma negra e uma criança nos braços solitários  
 Na floresta de concreto e aço  
 Veja, olha outra vez o rosto na multidão  
 A multidão é um monstro sem rosto e coração.

No trecho acima, destaquei que a música retrata a vida de muitas famílias no Brasil, com uma mãe sozinha cuidando do filho em um ambiente hostil. A "floresta de concreto e aço" representa as grandes cidades, como São Paulo, onde muitas pessoas vivem em situação de vulnerabilidade. Quando a letra fala da "multidão" como um "monstro sem rosto e coração", mostra como a sociedade ignora essas pessoas, tornando-as invisíveis em meio ao caos das grandes cidades.

Continuei a leitura:

Hei, São Paulo, terra de arranha-céu  
 A garoa rasga a carne, é a torre de Babel  
 Família brasileira, dois contra o mundo  
 Mãe solteira de um promissor vagabundo

Nesse trecho, enfatizei que Mano Brown faz uma crítica direta à desigualdade social em São Paulo. Ele menciona os "arranha-céus", que representam o progresso da cidade com suas grandes construções, mas contrasta com a "garoa que rasga a carne", simbolizando o sofrimento da população. Na música ainda há uma menção à uma passagem do livro bíblico comparando os prédios de São Paulo com a torre de Babel.

Segundo Nascimento (2016, p. 63), "O mito da Torre de Babel, supostamente encontrado em Gênesis, explica de maneira clara e concisa o surgimento das diversas línguas". Essa passagem Bíblica, mostra como a linguagem se tornou um traço fundamental das identidades humanas, funcionando não apenas como meio de comunicação, mas também como marca de pertencimento e distinção entre grupos. Ao comparar os prédios de São Paulo a essa torre, em minha opinião, Mano Brown revela como o avanço urbano separa os diferentes grupos sociais da cidade.

O verso "mãe solteira de um promissor vagabundo" expõe o preconceito e a falta de oportunidades para os jovens negros e periféricos, que muitas vezes são vistos pela sociedade como criminosos. Continuei a leitura da música:

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai  
Um bastardo, mais um filho pardo sem pai  
Hei, senhor do engenho, eu sei bem quem você é  
Sozinho cê num aguenta, sozinho cê num aguenta.  
(Racionais MC's, "Vida loka, parte 1", 2002)

Nesse trecho, Brown compara a vida real a um filme, sugerindo que a história de muitos jovens negros já parece estar "escrita" pela sociedade. Ele aborda a ausência do pai, uma realidade presente em muitas famílias brasileiras. Para exemplificar essa situação, utilizei minha própria experiência como referência diante dos alunos, pois, como professora que os conhece, sabia que essa realidade também fazia parte da vida deles.

Dando continuidade à análise da música, ao utilizar a expressão "senhor do engenho" – termo desconhecido pelos estudantes – o cantor faz referência ao período da escravidão, sugerindo que mesmo após tantos anos, ainda existem figuras que ocupam esse papel de opressor, explorando e marginalizando a população negra. Quando afirma "sozinho cê num aguenta", ele lança um desafio a essa elite, apontando que seu poder só se sustenta graças à exploração contínua dos mais pobres.

A música dos Racionais MC's funciona como espelho da realidade vivida por muitos estudantes<sup>30</sup>. Deste modo, a biografia de Mano Brown e a música do grupo Racionais MC's tornaram o debate sobre o racismo mais próximo da vida pessoal dos discentes. Acredito que esse fator tenha favorecido a maior participação por parte da turma.

Um dos momentos que também chamou minha atenção, foi quando lemos a biografia de Machado de Assis. Após a leitura, destaquei sua importância para a literatura brasileira e seu reconhecimento internacional. E, apesar de Machado de Assis ser o autor brasileiro mais conhecido e respeitado no Brasil e no exterior, por muito tempo sua imagem foi representada de forma embranquecida (Anotações de campo), ocultando sua identidade racial<sup>31</sup>.

Os estudantes se surpreenderam quando comentei que a identidade negra do autor foi frequentemente apagada ao longo da história. Esse apagamento não ocorreu por acaso, mas resulta de uma tentativa sistemática de associar o prestígio intelectual à branquitude. Nessa perspectiva, Carneiro (2005, p. 96) denomina esse processo de “epistemicídio”, que ocorre “pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento”.

Essa perspectiva se articula com a prática histórica de negar a presença e a importância de escritores negros na literatura brasileira. Sobre este fato, Duarte (2011, p. 1) observa:

No arquivo da literatura brasileira construído pelos manuais canônicos, a presença do negro mostra-se rarefeita e opaca, com poucos personagens, versos, cenas ou histórias fixadas no repertório literário nacional e presentes na memória dos leitores.

Um exemplo desse processo é o caso de Machado de Assis, cuja identidade racial foi frequentemente omitida ou embranquecida ao longo do tempo. O debate gerado nesse momento provocou reflexões significativas sobre a valorização da cultura negra e o reconhecimento da contribuição de intelectuais negros em diferentes espaços, especialmente na escola. Do mesmo modo, as discussões sobre a trajetória de Carolina Maria de Jesus e a análise da música dos Racionais MC's possibilitaram reflexões sobre fome, desigualdade

---

<sup>30</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, cerca de 11 milhões de mulheres criam seus filhos sozinhas. Notícia disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/no-brasil-11-milhoes-de-mulheres-criam-sozinhas-os-filhos>. Acesso em: 14 de julho de 2025.

<sup>31</sup> Informação retirada do site: <https://midianinja.org/185-anos-de-machado-de-assis-como-o-maior-escriptor-brasileiro-teve-sua-identidade-racial-apagada/>. Acesso em: 10 de março de 2025.

social, racismo e invisibilização da população negra, aproximando o debate da realidade vivida pelos estudantes e favorecendo maior participação da turma.

Essas discussões dialogam diretamente com a perspectiva do LRC, uma vez que, conforme Braúna *et al.* (2022), o conceito possui um compromisso político-social voltado ao enfrentamento do racismo por meio da reeducação, promovendo uma leitura crítica da sociedade brasileira e das diferentes ramificações pelas quais o racismo se manifesta. Nessa perspectiva, a escola assume um papel fundamental, pois a ausência de conhecimentos sobre a história e a contribuição dos diferentes povos que constituem a sociedade brasileira, contribui para a permanência das desigualdades raciais.

Assim, ao trabalhar com narrativas, músicas e biografias de personalidades negras, as atividades desenvolvidas nesta aula contribuíram para estimular o LRC, ao promover a valorização de saberes, histórias e identidades negras no espaço escolar, além de incentivar os estudantes a questionarem discursos e representações historicamente naturalizados.

## **Aula 2 com a turma do 7º ano C - dia 13/03/2024**

Nesta aula, para aprofundar a discussão, pois diante da aula anterior, percebi que os estudantes demonstraram ter dificuldades com o tema, decidi adiar falar sobre as biografias de personalidades negras para explicar conceitos fundamentais para o Letramento Racial Crítico dos estudantes, como: a forma como muitas pessoas associam a invasão colonial ao termo “Descobrimento do Brasil”; o significado dos conceitos de eurocentrismo e colonialismo; a invenção do conceito de raça; e a persistência da desigualdade racial no Brasil.

Para iniciar o diálogo, perguntei aos estudantes o que eles entendiam sobre o termo “descobrimento do Brasil”. Um estudante respondeu: “É errado falar assim, porque aqui já existiam pessoas aqui”. Concordei com ele e expliquei que iríamos analisar a palavra “descobrimento” de acordo com o significado do dicionário *online* (Anotações de campo).

Apresentei três definições da palavra “descoberta”<sup>32</sup> que mais me chamaram a atenção: 1. Ato ou efeito de achar algo desconhecido, ignorado ou escondido; 2. Criação; invenção; 3. Solução; achado. Abordei os três tópicos explicando que:

1. O Brasil não era desconhecido para os povos indígenas que já viviam aqui, logo, não foi descoberto, mas sim invadido e colonizado pelos portugueses.

---

<sup>32</sup>Definição da palavra "descoberta", de acordo com o site Infopédia. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/descoberta>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

2. O território não foi criado pelos europeus, pois já existia, e tampouco sua história começou com a chegada dos colonizadores.
3. O uso desse sentido pode reforçar a ideia de que a chegada dos portugueses foi algo positivo ou necessário, o que desconsidera os impactos da colonização, como a escravização de indígenas e africanos, o genocídio de populações inteiras e a imposição de uma cultura dominante.

Após esta discussão, abordei os conceitos de eurocentrismo e colonialismo. Para isso, utilizei como apoio pedagógico um vídeo disponível no YouTube intitulado “O que é eurocentrismo?”<sup>33</sup>. Na atividade reflexiva, abordei a invenção do conceito de raça, utilizando a definição de Pinheiro (2023, p. 33):

A partir do processo do mito de criação da racialidade, ou seja, da construção da categoria de raça como marcador social de diferenciação, hierarquização e dominação de pessoas, surge o racismo como um sistema social e estrutural de opressões pautado no dispositivo de raça.

Os estudantes não fizeram comentários naquele momento sobre os temas abordados, mas observei suas expressões e olhares atentos. Continuei o diálogo enfatizando que no Brasil, a população negra é a mais afetada pela violência e pelas desigualdades sociais. Reforcei esse ponto com o vídeo “Desigualdade racial no Brasil”<sup>34</sup> (Anotações de campo).

Após a exibição do vídeo, o estudante E, apresentou sua experiência pessoal relatando que já sofreu uma abordagem policial na rua e que sente medo. Perguntei se ele sabia o motivo do “enquadro”, e ele respondeu que não havia feito nada de errado, apenas andava de bicicleta, mas acreditava que foi abordado por ser negro.

Confesso que essa aula foi mais pesada. Falar sobre temas tão cruéis não é fácil, mas é necessário, pois, ao longo da aula, percebi que a reflexão os tocou de alguma forma. O relato do estudante sobre a abordagem policial ilustra como corpos negros são frequentemente associados à criminalidade, uma herança direta do processo de colonização e da construção da raça como marcador social de inferiorização. Essa associação não é fruto do acaso, mas está enraizada em estruturas históricas de poder que se consolidaram durante o período colonial (Mignolo, 2017)

A formação de um novo padrão de poder nas sociedades coloniais das Américas está diretamente relacionada à exploração do trabalho escravizado e à construção de hierarquias

---

<sup>33</sup> Disponível em: [https://youtu.be/h\\_1cy4SHPkM?si=nbl6\\_mZbAV8FIama](https://youtu.be/h_1cy4SHPkM?si=nbl6_mZbAV8FIama).

<sup>34</sup> Disponível em: <https://youtu.be/ufbZkexu7E0?si=MtAr2v4ggPA5bFfM>.

raciais, processo que estrutura aquilo que Quijano (2005) denomina de colonialidade do poder. Nesse contexto, consolida-se a ideia de distinção racial, a partir da qual determinados grupos passam a ser considerados inferiores, estabelecendo-se, assim, relações de dominação entre aqueles que ocupam posições de poder e aqueles que são historicamente subordinados (Silva Santos; Santos-Maia, 2023).

O episódio vivido pelo aluno revela como essa lógica colonial permanece viva, operando ainda hoje nas estruturas sociais e nas abordagens institucionais, como as realizadas pelas forças de segurança. Sua experiência não é um caso isolado, mas um reflexo direto dessa hierarquia racial historicamente construída, que associa determinados corpos à desconfiança constante e à marginalização.

Em relação a essa associação, Pinheiro (2023) explica o conceito de branquitude, que se constitui a partir dos acessos e privilégios sociais historicamente garantidos a determinados grupos em função da cor da pele. Nesse sentido, a autora afirma que: “[p]or mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer” (Pinheiro, 2023, p. 56).

Dentro dessa lógica, o corpo branco tende a ser reconhecido socialmente como legítimo e digno de proteção, enquanto o outro racializado, isto é, o sujeito não branco — como relatado pelo aluno em sua experiência — historicamente foi associado à desumanização, à exploração e à violência. Assim, esses corpos foram frequentemente reduzidos a mão de obra barata ou considerados descartáveis, evidenciando a permanência da colonialidade na modernidade (Mignolo, 2017).

Por isso, mesmo sendo uma aula difícil, compreendo que ela foi necessária. O desconforto também faz parte do processo de aprendizagem e da construção de uma consciência crítica sobre as relações raciais. Nesse sentido, reforça-se a importância de compreender que uma educação antirracista deve constituir-se como um compromisso constante no espaço escolar, e não apenas como um tema pontual no currículo (Pinheiro, 2023).

Essa perspectiva também implica problematizar as estruturas que sustentam as desigualdades raciais, entre elas a própria branquitude. Como enfatiza Pinheiro (2023, p. 56), pautar o fim da branquitude “não versa sobre o extermínio de pessoas brancas, mas sobre o fim do sistema social que as privilegia”, é por isso que incluir todas as identidades étnico-raciais ao debate e reflexão sobre raça e racismo é dos pressupostos do LRC (Ferreira, 2014).

### Aula 3 com a turma do 7º ano C - dia 14/03/2025

Nesta aula retomei o tema abordado na aula do dia 10 e relembrei os estudantes sobre a biografia que lemos, de Conceição Evaristo. Em seguida, apresentei a história de vida de Carolina Maria de Jesus. Eles não a conheciam, mas se interessaram por seu livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. É relevante destacar a importância de abordar biografias como as dela, pois nos fazem refletir sobre como o Estado ainda falha e como as pessoas pretas, como Carolina, são as que mais sofrem com a fome e outras mazelas sociais.

Dando continuidade a aula, li as biografias selecionadas, no entanto, os estudantes demonstraram bastante interesse quando falei sobre a biografia do jogador Vinícius Júnior. Fazendo uma analogia com a história de vida de Vinicius Junior, eles comentaram sobre um caso recente de racismo que aconteceu com um jogador do Palmeiras, no dia 9 de março do ano de 2025. Durante uma partida de futebol no Paraguai, o jogador Luighi foi chamado de macaco por um torcedor do time rival<sup>35</sup>.

Os estudantes destacaram que, ao abordar o jogador, um o repórter, em vez de perguntar sobre o ocorrido, questionou sobre a partida. Luighi o questionou se ele não iria falar sobre o caso de racismo. Perguntei aos estudantes sobre o que eles acharam da atitude do jogador, eles enfatizaram que ele estava certo, pois, se não falasse sobre o ocorrido, as autoridades não tomariam providências.

Comentar em sala de aula sobre casos de racismo que os estudantes acompanham, como os que ocorrem em partidas de futebol – que infelizmente estão cada vez mais recorrentes –, proporcionou maior interação em sala de aula. A reflexão da turma sobre o caso de racismo contra o jogador Luighi, evidencia como o racismo no futebol não passa despercebido pelos jovens.

O que chamou mais minha atenção foi a reflexão feita por eles sobre a postura do repórter ao tentar silenciar o ocorrido. Esse aspecto é central no debate sobre o racismo estrutural: muitas vezes, a violência racial não se manifesta apenas na agressão explícita, mas também na tentativa de minimizar ou naturalizar tais episódios. Nesse sentido, como afirma Gomes (2005, p. 43) “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”. Assim, ao

---

<sup>35</sup> Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2025/03/09/exclusivo-fantastico-fala-com-o-jogador-palmeirense-vitima-de-racismo-no-paraguai.ghtml>. Acesso em: 4 de abril de 2025.

tentar silenciar o caso, a postura do repórter reforça essa lógica de negação, contribuindo para a invisibilização da violência racial.

Por conseguinte, ao discutir esses acontecimentos a sala de aula se torna um espaço de identidade e conscientização, fortalecendo a visão crítica dos estudantes negros, que passam a reconhecer sua própria voz na luta contra o racismo. Além disso, os estudantes brancos também são levados a refletir sobre o seu papel na sociedade e a importância de serem aliados no combate às desigualdades e opressões raciais.

Esse é um dos pontos defendidos pelo LRC, no qual Ferreira (2014) enfatiza a importância de mobilizar diferentes identidades raciais para refletir e problematizar as relações étnico-raciais, algo de suma importância de sempre ser enfatizado assim como venho fazendo ao longo desta dissertação. Nessa perspectiva, Ferreira (2014) compreende o LRC como uma ferramenta de transformação social capaz de promover mudanças nos modos de pensar e, conseqüentemente, nas ações e práticas desenvolvidas em sociedade.

### **Aula 3 com a turma do 7º ano A - dia 14/03/2025**

Nesta aula, assim como no 7º ano C (dia 13), falei sobre a forma como muitas pessoas ainda associam a invasão colonial ao termo “Descobrimento do Brasil”, além dos conceitos de eurocentrismo e colonialismo, e da invenção do conceito de raça e da persistência da desigualdade racial no Brasil (Anotações de campo).

No decorrer da aula, a fala da estudante F, me chamou a atenção. Ela me perguntou se já estávamos próximos da data da Consciência Negra. Respondi que não e a questionei por que ela teve essa impressão (Anotações de campo). Ela me explicou que era por causa dos temas que eu estava trazendo para as aulas. Expliquei que discutir a opressão que as populações negra e indígena sofrem até os dias atuais não deve ser algo restrito a uma data específica, mas deveria ser debatido continuamente, pois suas conseqüências são vivenciadas todos os dias.

A fala da discente F reflete uma percepção comum no ambiente escolar: a ideia de que temas como racismo e desigualdade devem ser debatidos apenas em datas específicas, como o dia da Consciência Negra. Esse pensamento é resultado de uma abordagem curricular que, historicamente marginalizou essas questões, relegando-as a momentos pontuais em vez de incorporá-las de forma significativa ao currículo escolar. Tal compreensão vai ao encontro das críticas feitas por Pinheiro (2023), que problematiza a tendência de tratar o racismo como um tema eventual, defendendo que uma educação antirracista deve ser construída de forma

contínua e integrada ao cotidiano escolar. A própria autora coloca essa perspectiva em prática na escola Afro-brasileira Maria Felipa, situada na cidade de Salvador-BA, ao promover a representatividade negra ao longo de todo o ano letivo.

Ao trazer essa reflexão para a aula, ficou evidente a importância de desconstruir essa lógica. É imprescindível explicar que a opressão vivida pela população negra e indígena não se restringe a um dia do ano, mas que é uma realidade diária. Esta abordagem ajuda os estudantes a compreenderem que o racismo estrutural não é um problema do passado, e sim um sistema de exclusão que persiste até hoje. Em relação a este tema, Gomes (2005, p. 46) salienta que:

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Nesse sentido, a fala da autora reforça que o racismo não se limita a manifestações isoladas, mas está presente de forma estrutural em diferentes esferas da sociedade. Deste modo, trabalhando<sup>36</sup> essa temática em sala de aula de forma contínua, contribui-se para que os estudantes compreendam a persistência dessas desigualdades, superando a visão de que o racismo é um problema pontual ou restrito ao passado.

#### **Aula 4 com as turmas dos 7º anos A e C - dias 17/03/25 e 18/03/25**

As aulas que se seguiram foram para os estudantes elaborarem biografias de personalidades negras que eles admiravam. Para isso, os estudantes utilizaram o Chromebook para acessar a plataforma Canva e pesquisar a história de vida de personalidades negras. Era para essa atividade ser tarefa de casa, mas muitos estudantes me relataram não terem acesso à internet ou terem uma internet instável para fazer pesquisas.

A dificuldade relatada pelos estudantes em acessar a internet em casa revela um problema estrutural mais amplo: a precarização do acesso à tecnologia e à informação para as

---

<sup>36</sup> A opção pelo uso do gerúndio “trabalhando” indica o caráter processual e contínuo da prática pedagógica, alinhando-se à perspectiva do LRC, que compreende a educação antirracista como um movimento permanente de construção de consciência crítica e de problematização das relações raciais no cotidiano escolar (Ferreira, 2015).

populações mais pobres<sup>37</sup>. No Brasil, a desigualdade digital é um reflexo das desigualdades sociais.

Quando os estudantes me relataram que não conseguiriam realizar a pesquisa em casa por falta de internet ou por terem uma conexão instável (Anotações de campo), ficou evidente como essa limitação interfere em seu processo de aprendizagem. Essa limitação justifica a decisão de dedicar quatro aulas extras (duas em cada turma), exclusivamente para que os estudantes pudessem pesquisar e elaborar as biografias.

O tempo extra não foi apenas uma questão para trabalhar a produção textual, mas também uma necessidade para superar as barreiras tecnológicas que a escola precisa compensar. Mesmo dentro do ambiente escolar, as dificuldades continuaram: além do acesso limitado à internet, os estudantes enfrentaram dificuldades com a digitação e a busca por fontes confiáveis sobre as biografias.

Outra dificuldade que percebi foi a de não lembrarem nomes de personalidades negras famosas. Diante disso, precisei sugerir alguns exemplos que me vieram à mente. Entre os nomes que mencionei estavam: Beyoncé, Djavan, Djonga, Memphis Depay, Pelé, Ludmilla, Glória Maria e Taís Araújo (Anotações de campo). No entanto, ao refletir posteriormente sobre essas sugestões, percebo que acabei reforçando um estereótipo historicamente associado à população negra, frequentemente vinculada apenas à música, ao esporte ou ao entretenimento. Isso também é percebido nos biografados escolhidos pelos discentes.

Reconheço essa situação como uma falha importante no processo, que me permitiu repensar minha própria prática pedagógica, auxiliando-me também a expandir meu próprio LRC. Nesse sentido, considero relevante destacar esse aspecto como reflexão para futuras pesquisas e práticas voltadas ao LRC, uma vez que o corpo negro pode — e deve — ocupar diferentes espaços de prestígio social, como a ciência, a literatura, a política, a medicina, a universidade e tantos outros campos historicamente marcados pela lógica da branquitude (Pinheiro, 2023).

Isso reforça a importância da atividade proposta que evidencia a necessidade de desenvolver o LRC também na prática docente. Conforme discute Ferreira (2015), o LRC busca ampliar a compreensão dos sujeitos sobre as relações raciais no seu cotidiano, promovendo, assim, a valorização de identidades, histórias e produções de grupos historicamente marginalizados.

---

<sup>37</sup> Informação constatada no site Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/24/57-dos-brasileiros-tem-condicoes-precarias-de-acesso-a-internet-revela-pesquisa/>. Acesso em: 04 de abril de 2025.

No entanto, saliento que o trabalho desenvolvido neste estudo, ao possibilitar que os estudantes pesquisassem, escrevessem e refletissem sobre a trajetória de personalidades negras, permitiu não apenas a ampliação de seus repertórios culturais, mas também a conexão com histórias que dialogam com suas próprias vivências.

Embora, em um momento específico da aula, eu tenha recorrido a exemplos de personalidades negras mais ligadas ao entretenimento — reflexo de uma lógica social que ainda associa corpos negros principalmente a essas áreas —, reconheço que eu também não estou isenta desse pensamento, uma vez que ele atravessa o cotidiano e, conseqüentemente, acabou sendo refletido em minha própria prática pedagógica.

Ainda assim, a proposta desenvolvida ao longo da pesquisa buscou justamente romper com essa limitação, ao trabalhar com trajetórias de sujeitos negros em diferentes campos sociais, como Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis e Conceição Evaristo. Destaco que o estudo desenvolvido é fundamental para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma visão mais crítica sobre a sociedade. Nesse sentido, Gomes (2005, p. 43) destaca que:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

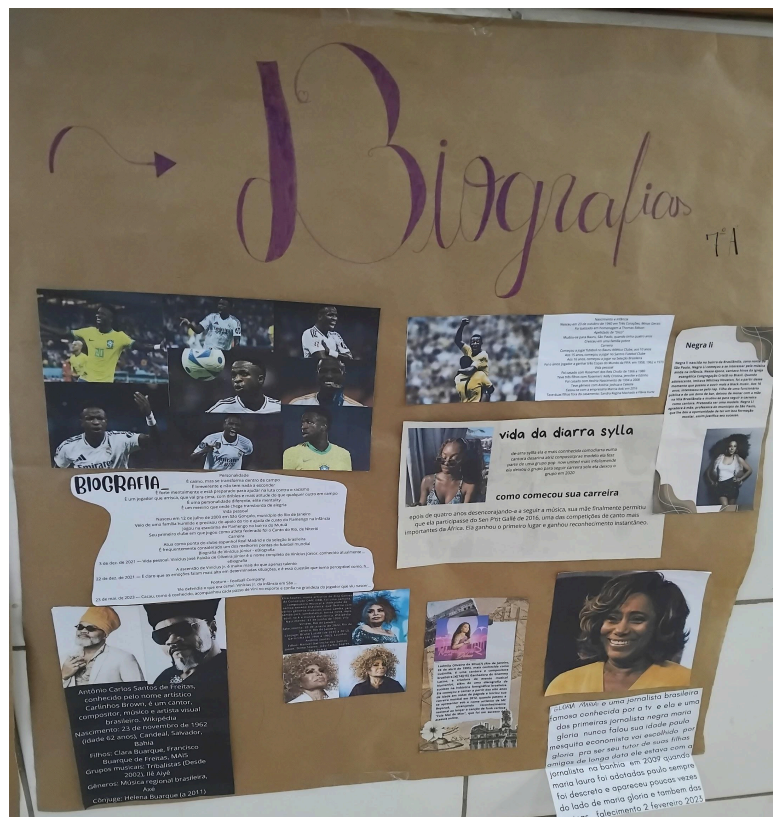
Dessa forma, ao entrar em contato com trajetórias de personalidades negras e refletir sobre suas contribuições em diferentes áreas, os estudantes passam a ampliar suas referências e a ressignificar suas percepções sobre a presença negra na sociedade. Isso favorece a construção de uma identidade mais positiva e crítica em relação às relações raciais na sociedade.

### **3.1.1 Painel com as produções bibliográficas dos estudantes da turma 7º ano A**

No dia 25 de março, com a turma do 7º ano A, foi produzido um painel com as biografias criadas pelos estudantes. Para isso, solicitei que os discentes escolhessem as biografias que mais lhe agradassem. Assim, a turma escolheu 8 biografias, que são das seguintes personalidades negras: Carlinhos Brown, Diarra Sylla, Elza Soares, Glória Maria, Ludmilla, Negra Li, Pelé e Vinicius Junior (Anotações de campo).

A construção do mural foi realizada, majoritariamente, por estudantes do sexo feminino. Embora tenha sido solicitado que toda a turma participasse da atividade, a adesão não foi homogênea, sendo observada a participação somente por parte das estudantes. Ressalta-se, no entanto, que a escolha das biografias foi feita coletivamente por toda turma. Durante o processo, optei por não interferir diretamente nas escolhas, atuando apenas como mediadora ao orientar que houvesse equilíbrio (a mesma quantidade) entre biografados do sexo feminino e masculino, bem como evitassem a repetição de nomes (Anotações de campo).

**Imagem 7:** Biografias da turma do 7º ano A



**Fonte:** Acervo pessoal.

Observa-se que no mural produzido, houve uma predominância de mulheres entre as personalidades escolhidas pela turma. Acredito que esse resultado possa estar relacionado ao fato da construção do painel ser produzida por alunas, o que pode ter influenciado, ainda que indiretamente, na valorização de figuras femininas negras. É importante destacar que essa interpretação não pode ser afirmada de forma conclusiva, sendo apenas uma leitura possível a partir da dinâmica observada em sala de aula.

Destaco, que por motivos pessoais não foi possível criar o mural com a turma do 7º C. No entanto, ao criarem as biografias por meio da plataforma digital Canva, solicitei que os

estudantes enviassem suas criações para meu e-mail institucional (e-mail que utilizo no meu trabalho). Essas produções biográficas estão disponíveis como apêndice D desta dissertação.

### **3.2 O questionário**

A presente subseção tem como objetivo analisar as percepções dos estudantes acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo como foco a construção do LRC. A partir das respostas obtidas por meio do questionário aplicado com as duas turmas (7º anos A e C), buscou-se compreender de que maneira as práticas pedagógicas propostas — centradas no trabalho com biografias de personalidades negras — contribuíram para a reflexão sobre o racismo, para o reconhecimento de experiências racializadas e para a valorização de diferentes trajetórias de vida. Ressalto que o LRC propõe justamente o estímulo da capacidade dos sujeitos de ler criticamente as relações raciais e questionar desigualdades historicamente construídas (Ferreira, 2015).

#### **Turmas do 7º ano A e C - dia 01/07/2025**

O questionário foi trabalhado no mesmo dia para as duas turmas, 7º ano A e C. Antes de entregá-lo, foi necessário retomar com os estudantes os conteúdos trabalhados em sala de aula, como: o estudo de biografias de personalidades negras, suas trajetórias de vida e os impactos do racismo em suas vivências pessoais e profissionais (Anotações de campo). Considero importante esclarecer o intervalo de meses entre a realização das atividades com biografias e a aplicação do questionário. Tal defasagem ocorreu em razão da instabilidade do meu vínculo profissional com a rede estadual de ensino de Mato Grosso, uma vez que, na condição de professora contratada, estou sujeita à dinâmica de dispensas e recontrações conforme a demanda e interesse da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT).

Durante o período da pesquisa, tive meu contrato encerrado e, posteriormente, fui recontratada na mesma unidade escolar, o que ocasionou uma interrupção abrupta das atividades e, conseqüentemente, impactou o andamento do trabalho pedagógico. O retorno às atividades possibilitou, então, a aplicação do questionário. Embora essa seja uma situação recorrente na rede, ressalto que esse modo de contratação afeta significativamente o cotidiano escolar, além de nos desestabilizar financeiramente e psicologicamente, e, como evidenciado neste estudo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e pesquisas realizadas por professores contratados da rede Estadual.

Retomando a aplicação do questionário, ressalto que embora cada estudante tenha recebido sua própria folha, orientei que as questões 1 e 2 poderiam ser feitas individualmente considerando que essas perguntas estavam relacionadas ao objetivo pessoal da autodeclaração racial dos discentes, enquanto aquelas relacionadas à produção biográfica, realizada em dupla, poderiam ser respondidas apenas uma vez pela dupla, ou seja, registradas somente em uma das folhas.

Em seguida iniciei a aula lembrando os nomes das personalidades negras estudadas e, ao mencioná-las, provocava a turma com perguntas como: “Quem era essa pessoa?”; “O que ela fazia?” (Anotações de campo). Essas perguntas visavam lembrar os estudantes e ainda ressaltar a importância de se trabalhar, em sala de aula, com perspectivas que privilegiam narrativas não hegemônicas — aquilo que Ferreira (2014) define como contranarrativas. Deste modo, ao abordar as biografias de personalidades negras, busco desenvolver a valorização de identidades historicamente marginalizadas, o que contribui para a equidade racial no ambiente escolar.

Em seguida, perguntei aos estudantes se eles se lembravam de quais foram as personalidades negras escolhidas por eles para a produção de suas biografias. Muitos demonstraram dificuldade em recordar esse detalhe. Para que os estudantes pudessem responder ao questionário com maior precisão, foi necessário utilizar os Chromebooks disponíveis na escola (Anotações de campo). Com esses dispositivos, eles acessaram a ferramenta digital Canva — a mesma plataforma utilizada anteriormente para a produção das biografias. Ao acessar o ambiente virtual, puderam revisar as informações dos biografados selecionados, uma vez que suas produções ficam automaticamente salvas no perfil do usuário.

Devido a essas etapas de retomada e apoio tecnológico, o trabalho com o questionário demandou duas aulas consecutivas (no mesmo dia) para ambas as turmas, assegurando que todos os estudantes tivessem tempo suficiente para acessar suas produções, refletir sobre o conteúdo e responder com calma às perguntas propostas no questionário analisado abaixo.

### **3.2.1 Análise do questionário**

A primeira pergunta do questionário teve como objetivo identificar o perfil étnico-racial dos estudantes. Para isso, foi apresentada a seguinte questão: "O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) investiga a cor ou raça da população brasileira por meio da autodeclaração. Isso significa que cada pessoa pode se identificar como preta, parda, branca, amarela ou indígena. Diante disso, com qual cor ou raça você se identifica?".

Ao todo, foram respondidos 31 questionários: 12 respostas da turma do 7º ano A e 19 da turma do 7º ano C. Destaco que obtive menos respostas do que o esperado, pois faltava apenas uma semana para as férias e muitos estudantes estavam faltando às aulas.

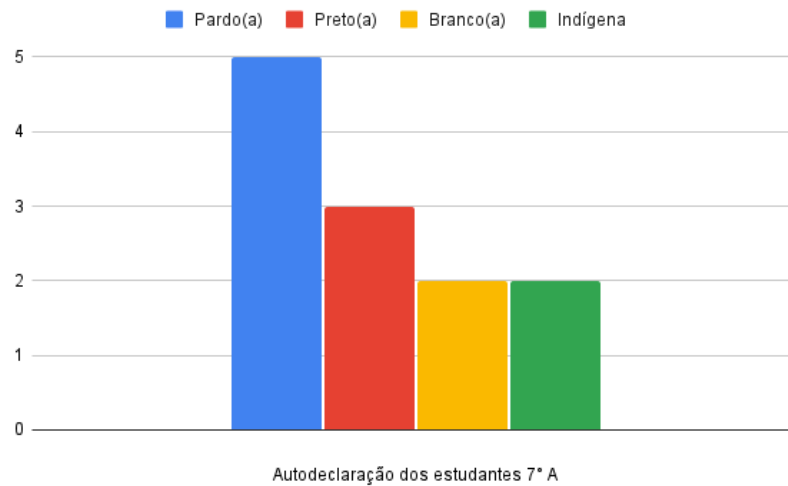
As respostas obtidas revelaram a seguinte distribuição:

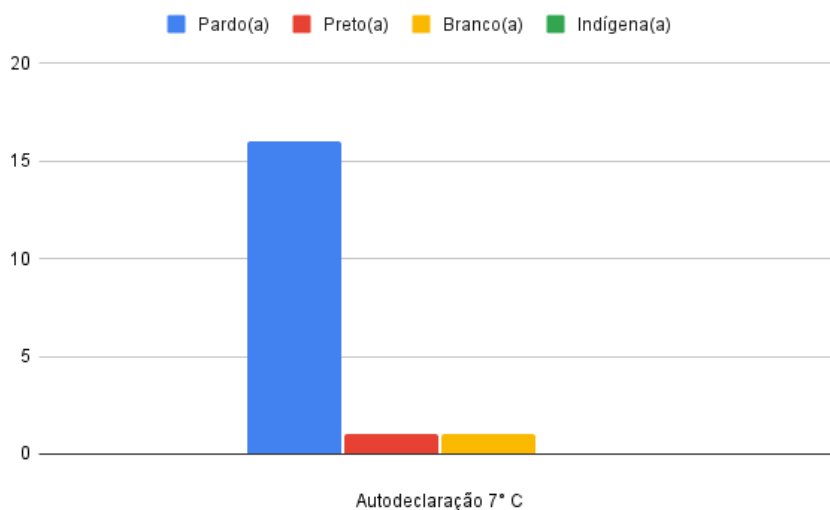
**Quadro 4:** Respostas da questão 1

<b>Turma 7º ano A</b>	<b>Turma 7º ano C</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 5 estudantes se autodeclaram pardos;</li> <li>● 3 estudantes se identificam como negros;</li> <li>● 2 estudantes se declaram indígenas;</li> <li>● 2 estudantes se autodeclaram brancos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 16 estudantes se autodeclaram pardos;</li> <li>● 1 estudante se declara negro;</li> <li>● 1 estudante se declara branco.</li> </ul>

Com base nos resultados obtidos com a primeira pergunta, foram elaborados dois gráficos a seguir, a fim de proporcionar uma visualização mais clara e organizada da autodeclaração étnico-racial dos estudantes.

**Gráfico 1 — Autodeclaração 7º A**



**Gráfico 2 — Autodeclaração 7º C**

**Fonte:** Dados obtidos por meio de questionário aplicado nas turmas do 7º ano A e C (2025).

Esses dados evidenciam a diversidade étnico-racial existente nas turmas participantes e possibilitam refletir sobre como os estudantes compreendem suas identidades. Nota-se que a maior parte dos respondentes se identificou como parda — uma categoria que, no Brasil, é considerada parte do grupo populacional negro, ao lado dos que se autodeclararam pretos<sup>38</sup>. Essa forma de agrupamento é adotada por instituições oficiais, como o IBGE, e orienta diversas políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial<sup>39</sup>.

A autodeclaração racial, neste contexto, também pode ser compreendida como um processo social e histórico, relacionado às formas como os sujeitos percebem e constroem suas identidades em uma sociedade marcada por desigualdades raciais. Nesse sentido, o desenvolvimento do LRC contribui para que os estudantes ampliem sua compreensão sobre as relações raciais e sobre os significados atribuídos às diferentes categorias de identificação racial (Ferreira, 2015).

Com base na segunda pergunta do questionário: “Você acredita que já sofreu algum tipo de discriminação por conta da sua cor? Se sim, poderia descrever a situação?”, as respostas obtidas nas turmas foram:

<sup>38</sup> Sobre este tema Gomes (2019, p. 74) salienta que “[...] o Movimento Negro Unificado (na política) e estudiosos do IBGE (analiticamente) reivindicaram o grupo pardo como integrante do grupo negro, atribuindo, assim, para “negro” o significado de “afrodescendente [...]”. Tendo em vista que a população parda, em razão de suas características físicas associadas à negritude, é frequentemente excluída dos espaços de privilégio na sociedade.

<sup>39</sup> Informações constatadas no site Politize. Disponível em: <https://www.politize.com.br/preto-ou-negro/>. Acesso em: 20 de julho de 2025.

**Quadro 5:** Respostas da questão 2

Turma 7º ano A	Turma 7º ano C
<p>Todos os estudantes responderam que não sofreram discriminação racial. As respostas foram predominantemente negativas, sem relatos de episódios específicos.</p>	<p>Entre os 19 questionários respondidos, houve maior variação nas respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 1 estudante afirmou nunca ter sofrido racismo, mas relatou ter presenciado outra pessoa sendo vítima, sem detalhar o ocorrido;</li> <li>● 1 estudante relatou explicitamente ter sido vítima de racismo, sendo chamado de “macaco”;</li> <li>● 1 estudante respondeu que “acha que não sofre racismo”, demonstrando incerteza sobre como identificar esse tipo de discriminação.</li> </ul>

Apesar do tema sobre o racismo ter sido abordado em sala de aula por meio das biografias, as respostas dos estudantes indicam que muitos não se reconhecem como vítimas de discriminação. Isso me levanta algumas questões: será que o tema não foi compreendido em sua totalidade pelos discentes? Será que, por estarem com o pensamento crítico ainda em construção, os estudantes não conseguem perceber situações de racismo que vivenciam ou presenciam? Essas indagações evidenciam a importância de manter o debate sobre o racismo no ambiente escolar de forma contínua, sensível e crítica.

A análise das respostas referentes à terceira até à oitava pergunta do questionário tem como objetivo responder à terceira pergunta de pesquisa: Quais as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula na construção do Letramento Racial Crítico e na afirmação de suas identidades?. A seguir, apresento a análise e os comentários relativos a cada uma dessas perguntas. Os quadros foram elaborados com a finalidade de orientar visualmente o leitor e facilitar a compreensão dos resultados ao longo das interpretações realizadas.

Nas respostas dos discentes referentes à terceira pergunta “Sobre a biografia que você produziu: quem foi a pessoa escolhida? Por que você a escolheu?”, observa-se que apesar da sugestão feita na escolha dos biografados, os estudantes optaram por personalidades negras que já conheciam e admiravam de alguma forma. Com base nas respostas, percebi uma variedade de contextos artísticos que motivaram suas escolhas, como a música, a telenovela, o esporte *etc.* Abaixo apresento a análise feita com base nas respostas dos discentes de ambas as turmas.

**Quadro 6:** Respostas da questão 3

<b>Turma 7º ano A</b>	<b>Turma 7º ano C</b>
<p><b>Personalidades negras escolhidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Jojo Todynho foi escolhida por 1 dupla que relatou já conhecer a artista e ter decidido escrever sobre ela por tê-la visto participar do programa de TV chamado “A Fazenda”);</li> <li>● Vinícius Júnior foi escolhido por uma 1 dupla que afirmou ter seguido a sugestão com base no que foi explicado nas aulas anteriores, foi justificado ainda a escolha por considerá-lo um bom jogador do time Real Madrid.</li> <li>● Pelé foi escolhido por 1 dupla que relatou ter optado pelo jogador por considerá-lo o melhor jogador de futebol do mundo.</li> <li>● Diarra Sylla foi escolhida por 1 dupla que afirmou já conhecer a artista e achá-la “legal” e “muito bonita”.</li> <li>● Negra Li foi escolhida por 1 dupla que disse não conhecê-la anteriormente, mas que, após pesquisar sobre sua trajetória, passou a gostar dela, especialmente por pesquisar e descobrir que a artista canta rap.</li> <li>● Carlinhos Brown foi escolhido por 1 dupla que declarou não conhecer o artista, mas que pesquisou na internet e gostou do artista (não foi especificado o porquê).</li> </ul>	<p><b>Personalidades negras escolhidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vinícius Júnior foi escolhido por 2 duplas que relataram ter optado pelo jogador, em primeiro lugar, por serem fãs do Real Madrid, time do qual ele faz parte. Uma das duplas também mencionou a importância do jogador no enfrentamento contra o racismo.</li> <li>● Ludmilla foi escolhida por 1 dupla que afirmou gostar de suas músicas.</li> <li>● Taís Araújo foi escolhida por 1 dupla que declarou que, apesar da sugestão, optaram pela escolha por conhecê-la das novelas e gostar do seu trabalho como atriz.</li> <li>● Zumbi dos Palmares foi escolhido por 1 dupla que justificou a escolha pela importância de Zumbi dos Palmares na libertação dos negros, não seguindo minha sugestão.</li> <li>● Pelé foi escolhido por 2 duplas que o reconheceram como uma das maiores personalidades do futebol mundial, é destacado que a escolha foi feita com base na minha sugestão mas que eles já o conheciam.</li> <li>● Darren Jason Watkins Jr. foi escolhido por 1 dupla que relatou já conhecer o youtuber anteriormente, destacando que a escolha não foi feita por sugestão da professora.</li> <li>● Ronaldinho Gaúcho foi mencionado por um estudante que declarou ter faltado no dia da produção biográfica. No entanto, o aluno afirmou que se tivesse participado da atividade, escolheria o jogador como personalidade negra para elaborar sua biografia.</li> </ul>

Como destacado na seção 1.1, intitulada “Geração do material”, alguns estudantes não conseguiam se lembrar do nome de pessoas famosas negras, por isso, foi necessário escrever na lousa os nomes de algumas personalidades que eu me lembrava com o intuito de auxiliá-los. Na turma do 7º ano A, algumas duplas optaram por personalidades que já

conheciam previamente, demonstrando identificação com suas trajetórias, como Jojo Todynho, Pelé, Diarra Sylla, Negra Li e Carlinhos Brown. Por outro lado, apenas uma dupla seguiu diretamente uma das sugestões da professora, escolhendo Vinícius Júnior, justificando a opção tanto pelo que fora discutido em aula quanto pelo talento do jogador no Real Madrid.

Na turma do 7º ano C, a tendência de escolhas autônomas foi ainda mais evidente. Várias duplas selecionaram Vinícius Júnior, Pelé, Ludmilla, Taís Araújo, Zumbi dos Palmares e Darren Jason Watkins Jr. de acordo com suas próprias afinidades, seja pelo reconhecimento prévio, pelo gosto pessoal ou pelo interesse em sua importância histórica e social. Algumas escolhas, como as de Pelé, seguiram parcialmente a sugestão da professora, mas mesmo neste caso, os estudantes já possuíam conhecimento prévio do biografado, demonstrando que a influência da sugestão serviu como reforço e não como imposição. Apenas uma dupla recorreu à sugestão diretamente para guiar sua escolha.

Apesar da dificuldade inicial em recordar personalidades negras, o material indica que a maioria das duplas realizou suas escolhas com base em algum tipo de afinidade. Essa identificação ocorreu, por exemplo, pelo reconhecimento da habilidade esportiva, pela familiaridade com conteúdos produzidos por essas figuras ou, ainda, pelo contato estabelecido durante a atividade, quando, após as sugestões e as pesquisas realizadas, os estudantes passaram a conhecer, reconhecer e, em alguns casos, admirar as trajetórias dos biografados.

Para responder a questão quatro cujo enunciado propõe: Durante a pesquisa, você identificou situações de racismo enfrentadas pela pessoa biografada? Quais?, os estudantes precisaram utilizar o chromebook para conseguirem ver e relembrar suas produções biográficas identificando se nelas, eles evidenciaram algum caso de racismo. Orientei os estudantes que caso eles não tivessem colocado nada em relação a isso, poderiam pesquisar e checar na *internet* a informação.

Abaixo está a tabela com a análise das respostas dos estudantes. É importante destacar que sigo a mesma ordem de análise utilizada no Quadro 5. Como algumas duplas escolheram as mesmas personalidades negras famosas, o nome do artista aparece repetido, mas com análises diferentes, visto que as respostas foram de duplas distintas. E para diferenciá-los, as duplas que escolheram o mesmo biografado são nomeadas por A, B, C e D.

Quadro 7: Respostas da questão 4

Turma 7º ano A	Turma 7º ano C
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jojo Todynho: sobre a artista a dupla relatou não terem encontrado casos de racismo sofrido pela biografada, mas comentam que ela veio de uma família humilde do “subúrbio” do Rio de Janeiro;</li> <li>● Vinícius Júnior: a dupla A relatou que em diversas partidas de futebol o jogador é chamado de “macaco” pela torcida rival – não é mencionada uma partida específica;</li> <li>● Pelé: sobre o atleta, os discentes da dupla B relatam que Pelé criticou o goleiro Aranha do Santos por dar importância aos comentários racistas vindos da torcida do Grêmio – os estudantes não deram sua opinião sobre o comentário de Pelé;</li> <li>● Diarra Sylla: a dupla afirma não ter encontrado nenhum caso de racismo contra a influencer;</li> <li>● Negra Li: é relatado que a cantora sofreu racismo em uma loja, na frente da filha. A dupla colocou um trecho da fala da artista sobre o ocorrido: “Não foi a primeira vez que me aconteceu e acredito que não vai ser a última”;</li> <li>● Carlinhos Brown: os discentes relatam que em um show de abertura ao <i>Rock in Rio</i>, Carlinhos Brown é vaiado pelo público. O comentário dos discentes é breve e não é explicado com detalhes sobre o ocorrido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vinícius Júnior: a dupla B relatou que em uma partida de futebol, torcedores faziam gestos imitando um macaco em referência ao jogador. Os estudantes não detalharam o caso nem informaram em qual partida ocorreu;</li> <li>● Vinícius Junior: a dupla C não informou nenhum caso de racismo sofrido pelo jogador, mas mencionou uma fala de Vinícius Júnior apresentada entre aspas: “Enquanto a cor da sua pele for mais importante que o brilho dos seus olhos, haverá guerra”.</li> <li>● Ludmilla: sobre a cantora, a dupla não menciona caso de racismo, mas comenta que Ludmilla sofre preconceito por ser casada com uma mulher – não é mencionado um caso específico.</li> <li>● Taís Araújo: a dupla comenta que a atriz é vítima de racismo por meio das redes sociais – não há especificação do caso.</li> <li>● Zumbi dos Palmares: sobre essa personalidade histórica, a dupla comenta que ele foi um dos líderes negros que lutou contra a escravidão no Brasil.</li> <li>● Pelé: a dupla B comenta que não encontrou nenhum registro sobre o jogador ter sofrido racismo.</li> <li>● Pelé: a dupla C comenta que Pelé sempre foi vítima de racismo segundo o jornalista Paulo Cesar Vasconcelos<sup>40</sup> – nota-se que possivelmente, os estudantes copiaram a resposta a partir de um trecho de uma reportagem.</li> <li>● Darren Jason Watkins Jr: os discentes comentam que o influenciador sofreu racismo na China durante uma turnê. Eles relatam que um “fã” lhe deu de presente uma banana.</li> </ul>

<sup>40</sup> Sobre esse trecho, encontrei o site de onde o estudante provavelmente copiou a informação: “Pelé sempre foi vítima de racismo”, diz o jornalista Paulo César Vasconcellos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/12/29/pele-sempre-foi-vitima-de-racismo-diz-jornalista-paulo-cesar-vasconcellos/>. Acesso em: 09 de Novembro de 2025. Observa-se que o título é o mesmo, com exceção do sobrenome do jornalista, que aparece escrito de forma diferente na reportagem.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ronaldinho Gaúcho: o estudante afirma, que não “acha” que o jogador tenha sofrido racismo.</li> </ul>
--	--

Apesar das minhas orientações aos estudantes a pesquisarem e escreverem com suas próprias palavras sobre casos de racismo vivenciados pelos biografados, alguns discentes copiaram trechos de notícias encontradas em *sites*, como no caso do trecho retirado de uma reportagem sobre o jogador de futebol Pelé. Acredito que isso tenha ocorrido por uma falha minha, pois deveria ter acompanhado mais de perto suas respostas. No entanto, optei por não fazê-lo com objetivo de evitar qualquer tipo de intervenção ou influência nas respostas do questionário.

No entanto, isso não interferiu na proposta do questionário em ajudar os estudantes a refletirem criticamente sobre como o corpo negro é lido socialmente. Essa reflexão pode ser compreendida com base na teoria do LRC que, segundo Ferreira (2015), busca desenvolver nos sujeitos a capacidade de identificar e problematizar as desigualdades raciais presentes na sociedade isso inclui o modo como os sujeitos negros são lidos/vistos socialmente.

Para responder a pergunta cinco: Você acha importante contar a história de pessoas negras? Por quê?, foi solicitado aos discentes que respondessem a pergunta sem o auxílio do Chromebook, a fim de evitar que as respostas fossem copiadas da internet ou produzidas com o auxílio de inteligências artificiais (IA).

Nomeei as duplas em ordem alfabética com o objetivo de facilitar e organizar a análise das respostas. Na tabela que se segue, apresento a transcrição das falas dos estudantes, de modo a garantir que suas vozes sejam evidenciadas no processo. Essa opção não se restringe a quinta pergunta, mas se estende também às demais questões que aparecem mais adiante — até a oitava — as quais têm natureza subjetiva e revelam percepções, opiniões e aprendizagens construídas ao longo da proposta com as biografias em sala de aula.

Segue Abaixo o quadro 7 com as respostas dos discentes:

**Quadro 8:** Respostas da questão 5

Turma 7º ano A	Turma 7º ano C
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla A: “sim é importante contar histórias de pessoas negras pra enfrentar o racismo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla G: “é importante pra gente pensar no racismo que muita gente tem”.</li> <li>● Dupla H: “é importante mais triste também porque muitas pessoas ainda é racista”</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla B: “acho que a biografias de pessoas negras ajuda a gente entender a luta de cada um. E conhecer o que a pessoa passou até conseguir ser famosa”.</li> <li>● Dupla C: “sim é muito importante para que o racismo acabe”.</li> <li>● Dupla D: “achei legal conhecer a história do jogador e tudo que enfrentou”.</li> <li>● Dupla E: “sim, é legal saber a história da pessoa e tudo que passou na vida”</li> <li>● Dupla F: “é importante para todos e aprendi muito”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla I: “é importante. as pessoas conseguem conhecer mais pessoas parecida com ela”.</li> <li>● Dupla J: “sim, muitas pessoas precisam saber que racismo é crime”.</li> <li>● Dupla K: “sim é importante. Conhecer a história da pessoa e saber que nada é faciu”.</li> <li>● Dupla L: “é importante e também conhecer a pessoa e respeitar cada um sem preconceito”.</li> <li>● Dupla M: “é importante pra não ser racista”.</li> <li>● Dupla N: “fiz a biografia e gostei de conhecer mais o youtube, achei triste saber o que passou na china”</li> <li>● Estudante O: “sim é importante”.</li> </ul>
--	--

As respostas acima revelam que, apesar da linguagem simples, os estudantes foram capazes de identificar a importância da história e das vivências de pessoas negras na sociedade. Isso se evidencia pelo reconhecimento do enfrentamento ao racismo em suas respostas, pela valorização das trajetórias de vida dos biografados, pela identificação e representatividade em relação às personalidades estudadas e pela percepção da persistência do racismo na sociedade.

Acerca do reconhecimento da importância de enfrentar o racismo, algumas duplas foram contundentes em seus apontamentos: “pra enfrentar o racismo” (Dupla A), “para que o racismo acabe” (Dupla C), “pra gente pensar no racismo que muita gente tem” (Dupla G), “pra não ser racista” (Dupla M), “que racismo é crime” (Dupla J). Sabemos que a luta contra o racismo começa com o seu reconhecimento e, nesse sentido, as falas dos estudantes evidenciam um primeiro movimento de tomada de consciência acerca dessa problemática. Os enunciados demonstram que os discentes identificam o racismo como uma questão social relevante, que deve ser combatida e refletida no cotidiano.

Essa compreensão dialoga com as discussões de Gomes (2005), ao evidenciar que, embora o racismo seja frequentemente negado na sociedade brasileira, ele se manifesta nas relações sociais e produz desigualdades concretas. Nesse sentido, reconhecê-lo constitui um passo fundamental para o seu enfrentamento.

No que diz respeito à valorização do conhecimento das trajetórias de vida, algumas respostas apontam para o impacto da atividade na percepção dos estudantes sobre as experiências vividas pelas personalidades negras: “achei legal conhecer a história do jogador

e tudo que enfrentou” (Dupla D), “legal saber a história da pessoa e tudo que passou na vida” (Dupla E), “nada é fácil” (Dupla K). Essas falas revelam um movimento de empatia e reconhecimento das dificuldades enfrentadas por sujeitos negros, indicando que o contato com essas narrativas contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes sobre desigualdades e desafios marcados pelo racismo.

Em relação à aprendizagem, identificação e representatividade, destacam-se falas como “as pessoas consegue conhecer mais pessoas parecida com ela” (Dupla I) e “aprendi muito” (Dupla F). Tais respostas evidenciam que a atividade contribuiu tanto para a ampliação do conhecimento quanto para a construção de processos de identificação, especialmente ao possibilitar que os estudantes reconheçam sujeitos negros em posições de destaque social. Esse aspecto é fundamental para o fortalecimento da representatividade e para a construção de referências positivas do sujeito negro na sociedade, uma vez que, conforme aponta Pinheiro (2023) em suas discussões, práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista devem promover a visibilidade de trajetórias negras e possibilitar a construção de novas formas de reconhecimento e pertencimento no espaço escolar.

Por fim, no que se refere à percepção da persistência do racismo na sociedade, algumas duplas demonstraram sensibilidade ao reconhecer que, apesar dos avanços, o racismo ainda se faz presente: “é importante mas triste também porque muitas pessoas ainda é racista” (Dupla H) e “achei triste saber o que passou na China” (Dupla N). Essas falas indicam que os estudantes não apenas compreenderam o racismo como fenômeno histórico, mas também como uma realidade contemporânea, marcada por diferentes formas de violência e discriminação.

A pergunta 6, cujo enunciado é: “Como você acha que a escola pode ajudar no combate ao racismo?”, teve como objetivo compreender a percepção dos estudantes acerca do papel da escola no enfrentamento ao racismo. A escola constitui um espaço social que reflete a própria sociedade, no qual se tornam visíveis tanto os desafios relacionados às desigualdades sociais quanto às possibilidades de transformação. Nesse sentido, o ambiente escolar pode contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes das problemáticas sociais.

Conforme destaca Freire (1989), a educação deve possibilitar aos indivíduos compreender e questionar a realidade em que estão inseridos, assim o autor evidencia a importância de a escola perpassar seus muros, afirmando a importância da realidade social dos discentes para o processo de aprendizagem. Além disso, iniciativas voltadas à discussão das relações étnico-raciais na escola também dialogam com os objetivos da Lei 10.639/03,

que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

O quadro abaixo apresenta a transcrição das respostas dos discentes referentes à questão 6, seguindo o mesmo modelo utilizado no Quadro 8.

**Quadro 9:** Respostas da questão 6

Turma 7º ano A	Turma 7º ano C
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla A: “a escola pode fazer palestra”.</li> <li>● Dupla B: “acho que precisa falar mais do racismo”.</li> <li>● Dupla C: “conversa com o aluno que faz racismo”.</li> <li>● Dupla D: “acho que vai sempre ter pessoas racistas mas é bom tentar melhorar e denunciar”.</li> <li>● Dupla E: “não sei”</li> <li>● Dupla F: “ensinar que fazer racismo é caso de polícia”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla G: “chamar o pai e mãe de quem faz racismo”.</li> <li>● Dupla H: “atividade que faça o aluno saber que o colega pode procurar a polícia e denuncia”</li> <li>● Dupla I: “acho que escutar mais quem vai na direção”.</li> <li>● Dupla J: “lição que fala do racismo”.</li> <li>● Dupla K: “o racismo não é certo mas muita gente leva na brincadeira então conversa do racismo acho que ajuda”.</li> <li>● Dupla L: “atividade que ensine que é errado pois todos merecem respeito”.</li> <li>● Dupla M: “não sei mais conversa que não é pra ser racista”.</li> <li>● Dupla N: “acho que atividade igual a da biografia”</li> <li>● Estudante O: “ensinar que o respeito é importante”.</li> </ul>

As respostas dos discentes mostram que falar sobre o tema é o melhor caminho para buscar soluções. Em suas perspectivas, a denúncia também aparece como uma alternativa importante para que medidas mais firmes sejam adotadas. Isso revela que os discentes participantes desta pesquisa já reconhecem o racismo como um problema real e acreditam na necessidade de combatê-lo. Destaco que uma resposta em especial, chamou minha atenção: a da Dupla D, que apresenta uma visão crítica ao afirmar que o racismo é um problema persistente, evidenciando um olhar mais profundo sobre a complexidade do tema.

Em relação às sugestões dos estudantes sobre como a escola pode contribuir para o combate ao racismo, observa-se que muitas respostas enfatizam a importância da educação, da informação e do diálogo como estratégias centrais. Entre as falas, destacam-se: “precisa falar mais do racismo” (Dupla B), “lição que fala do racismo” (Dupla J), “atividade que

ensine que é errado” (Dupla L), “atividade igual a da biografia” (Dupla N), “conversa do racismo acho que ajuda” (Dupla K) e “ensinar que o respeito é importante” (Estudante O).

Tais enunciados indicam que os estudantes reconhecem o papel pedagógico da escola como espaço formativo, no qual o debate e a problematização das relações raciais devem estar presentes de maneira contínua (Pinheiro, 2023). Além disso, ao mencionarem atividades semelhantes às desenvolvidas em sala, evidenciam a relevância de práticas que promovam reflexão e aprendizagem significativa sobre o tema.

Destaco que algumas respostas apontam para a necessidade de denúncia, responsabilização e adoção de medidas institucionais diante de situações de racismo. Nesse sentido, destacam-se falas como “conversa com o aluno que faz racismo” (Dupla C), “é bom tentar melhorar e denunciar” (Dupla D), “ensinar que fazer racismo é caso de polícia” (Dupla F), “atividade que faça o aluno saber que pode procurar a polícia” (Dupla H) e “chamar o pai e mãe de quem faz racismo” (Dupla G).

Essas respostas revelam que os estudantes compreendem o racismo não apenas como uma questão moral, mas também como uma prática que exige responsabilização e intervenção, seja por meio da mediação escolar ou de instâncias legais. Sobre este tema, Mbembe (2022) compreende o racismo como um elemento estruturante das relações sociais, que produz formas de controle, exclusão e regulação dos corpos, o que reforça a necessidade de ações institucionais que enfrentem essa problemática de maneira efetiva.

Abordar a escola como espaço de acolhimento e escuta, destaca-se na fala: “acho que escutar mais quem vai na direção” (Dupla I). Mesmo sendo uma colocação breve, ela revela a importância atribuída pelos estudantes à escuta institucional e ao acolhimento das vítimas de racismo. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de a escola não apenas propor atividades educativas, mas também garantir espaços seguros de fala, nos quais os sujeitos possam relatar suas experiências e serem efetivamente ouvidos.

Mesmo sendo uma frase simples, ela revela que os discentes percebem que a escola precisa ouvir mais, acolher denúncias e dar atenção a quem sofre racismo. Esse aspecto é central na construção de práticas pedagógicas decoloniais, pois tais práticas não se limitam apenas à inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura de grupos historicamente marginalizados. Pelo contrário, a perspectiva decolonial propõe também a valorização das experiências e das vozes desses sujeitos no espaço educativo.

Nesse sentido, Walsh (2009) destaca que a interculturalidade crítica, sendo um dos fundamentos da pedagogia decolonial, envolve a construção de espaços de diálogo nos quais diferentes sujeitos possam expressar suas experiências, questionar desigualdades e participar

ativamente da produção do conhecimento. Assim, mais do que incluir temas relacionados à diversidade no currículo, torna-se fundamental que a escola promova a escuta das vivências dos estudantes, especialmente daqueles que sofrem discriminação racial.

Ao apontarem a necessidade de ouvir e acolher quem sofre racismo, os estudantes demonstram compreender, ainda que de forma inicial, que o enfrentamento dessa problemática passa também pela criação de ambientes escolares que valorizem o diálogo, reconheçam as diferenças.

Observa-se nas respostas a busca pela construção de uma cultura do respeito e de uma convivência ética. Algumas falas evidenciam a valorização de princípios fundamentais para o enfrentamento do racismo, como “respeito é importante” (Estudante O), “todos merece respeito” (Dupla L) e “não é pra ser racista” (Dupla M). Essas respostas indicam que os estudantes reconhecem o respeito como elemento central nas relações sociais, compreendendo que atitudes discriminatórias não devem ser naturalizadas. Nesse sentido, percebe-se que a escola desempenha um papel importante na formação ética dos sujeitos, contribuindo para a construção de valores que orientem práticas mais justas e igualitárias no cotidiano, o que dialoga com as reflexões de Gomes (2005), ao destacar a importância da educação no enfrentamento do racismo e na promoção de relações sociais mais equitativas.

Além disso, observa-se também o reconhecimento do racismo como um problema persistente na sociedade, conforme expresso na fala: “vai sempre ter pessoas racistas mais é bom tentar melhorar e denunciar” (Dupla D). Essa colocação revela uma percepção de que o racismo não é um fenômeno pontual ou superado, mas uma realidade contínua que exige enfrentamento constante. Ao mencionar a importância de “melhorar e denunciar”, o estudante aponta para a necessidade de ação diante dessas situações, indicando uma compreensão que articula consciência crítica e responsabilidade social.

A sétima pergunta do questionário teve como objetivo identificar se os estudantes foram capazes de refletir criticamente sobre o tema trabalhado em sala de aula, a partir do estudo das biografias de personalidades negras. A questão foi apresentada da seguinte forma: Depois dessas aulas, o que você aprendeu sobre a importância da valorização da história e cultura negra? As respostas obtidas com essa pergunta estão no quadro abaixo:

**Quadro 10:** Respostas da questão 7

Turma 7º ano A	Turma 7º ano C
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla A: “aprendi que não devemos fazer racismo”.</li> <li>● Dupla B: “aprendi muito nas aulas. Fala do racismo e denúncia é melhor”.</li> <li>● Dupla C: “que o racismo ainda é comum mas que deve ser denunciado”.</li> <li>● Dupla D: “aprendi que devemos respeitar as pessoas que temos muito que aprender com cada pessoa e valorizar a cultura por que até com música podemos aprender”.</li> <li>● Dupla E: “que o racismo faz mal pras pessoas”</li> <li>● Dupla F: “que valorizar a história de cada um é importante pra diminuir o racismo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dupla G: “respeitar a cultura é bom pra todos”.</li> <li>● Dupla H: “que música é cultura e podemos aprender com isso”</li> <li>● Dupla I: “aprendi que devemos respeitar a história pra ela não se repetir”.</li> <li>● Dupla J: “aprendi a não ser racista”.</li> <li>● Dupla K: “aprendi e achei legal falar disso. Muita gente ainda sofre e quando a gente aprende não vai querer fazer igual”.</li> <li>● Dupla L: “que é importante saber da diferença das pessoas e respeitar a todos”.</li> <li>● Dupla M: “que respeitar as pessoas e não cometer racismo é melhor para viver bem”.</li> <li>● Dupla N: “que a história da pessoa faz agente ter respeito. muitas pessoas ainda sofre”</li> <li>● Estudante O: “aprendi muito e conhecer as histórias faz as pessoa entender a outra pessoa”.</li> </ul>

As respostas das duplas indicam que os estudantes desenvolveram uma compreensão inicial, porém significativa, sobre a valorização da história e da cultura negra. Eles reconheceram que o racismo é prejudicial, deve ser evitado e denunciado, demonstrando entendimento do aspecto ético e social do tema. Também associaram o combate ao racismo ao respeito às diferenças e à convivência harmoniosa, revelando maior empatia e consciência cidadã. Em relação a esta constatação, retomo Ferreira (2015) ao compreender que o LRC envolve o desenvolvimento de uma consciência que permite aos sujeitos reconhecer, problematizar e posicionar-se diante das desigualdades raciais.

Os estudantes também destacaram que conhecer a história e as biografias de personalidades negras favorece o respeito e diminui preconceitos, mostrando que essa abordagem contribuiu para uma aprendizagem mais concreta. Além disso, valorizam elementos culturais como a música, reconhecendo-a como uma forma legítima de conhecimento. Algumas falas ainda evidenciaram reflexão sobre a memória histórica e a importância de não repetir erros do passado, indicando o início de um pensamento crítico sobre o tema.

No que se refere às aprendizagens construídas pelos estudantes ao longo da atividade, observa-se, inicialmente, o reconhecimento do racismo como um problema social e a necessidade de combatê-lo. Nesse sentido, destacam-se falas como “aprendi que não devemos fazer racismo” (Dupla A), “aprendi muito nas aulas. Fala do racismo e denúncia é melhor” (Dupla B), “que o racismo ainda é comum mas que deve ser denunciado” (Dupla C), “que o racismo faz mal pras pessoas” (Dupla E), “aprendi a não ser racista” (Dupla J) e “aprendi e achei legal falar disso. Muita gente ainda sofre e quando a gente aprende não vai querer fazer igual” (Dupla K). Essas respostas evidenciam que os estudantes não apenas reconhecem o racismo como uma prática prejudicial, mas também compreendem a importância de denunciá-lo e de adotar posturas antirracistas em seu cotidiano.

Nas respostas, observa-se a valorização do respeito, das diferenças e da convivência ética, sendo essas dimensões reforçadas em falas como “respeitar as pessoas e não cometer racismo é melhor para viver bem” (Dupla M), “devemos respeitar as pessoas... e valorizar a cultura porque até com música podemos aprender” (Dupla D), “respeitar a cultura é bom pra todos” (Dupla G), “que é importante saber da diferença das pessoas e respeitar a todos” (Dupla L) e “a história da pessoa faz a gente ter respeito. muitas pessoas ainda sofre” (Dupla N). Esses enunciados indicam que os estudantes passaram a compreender o respeito não apenas como um valor abstrato, mas como uma prática concreta, que envolve o reconhecimento das diferenças culturais e das experiências vividas por outros sujeitos.

Assim, destaca-se a valorização das biografias como ferramentas importantes para a compreensão das relações raciais. Nesse sentido, algumas falas apontam que “valorizar a história de cada um é importante pra diminuir o racismo” (Dupla F), “a história da pessoa faz a gente ter respeito” (Dupla N) e “conhecer as histórias faz as pessoas entender a outra pessoa” (Estudante O). Essas respostas demonstram que o contato com trajetórias individuais contribuiu para o desenvolvimento de empatia e para a ampliação da compreensão dos estudantes sobre as experiências de sujeitos negros, reforçando a importância de trabalhar com narrativas que evidenciem essas vivências no contexto escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao reconhecimento da cultura, especialmente da música, como forma de aprendizado. As falas “até com música podemos aprender” (Dupla D) e “que música é cultura e podemos aprender com isso” (Dupla H), evidenciam que os estudantes passaram a perceber a cultura como um espaço legítimo de produção de conhecimento. Esse entendimento amplia a noção tradicional de aprendizagem, valorizando saberes que, muitas vezes, são marginalizados e/ou excluídos.

Observa-se, ainda, nas respostas da questão 7, a presença de reflexões relacionadas à memória histórica, como na fala “aprendi que devemos respeitar a história pra ela não se repetir” (Dupla I). Essa colocação indica que o estudante estabelece uma relação entre passado e presente, compreendendo que o conhecimento histórico pode contribuir para evitar a reprodução de práticas discriminatórias. Tal percepção reforça a importância de uma educação comprometida com a formação crítica, capaz de articular memória, identidade e transformação social.

A oitava questão não se configurava exatamente como uma pergunta, mas como um espaço destinado para que os estudantes pudessem registrar comentários sobre as aulas ministradas a respeito das biografias, conforme indicado no enunciado: “O espaço abaixo é livre para você fazer qualquer comentário”. Por esse motivo, apenas uma dupla efetuou o seguinte registro: “a biografia foi importante pra gente pensar no racismo que é comum ainda. Aprendemos muito” (Dupla D).

Na resposta referente à questão 8, observa-se que a dupla D destaca a relevância da atividade ao afirmar que “a biografia foi importante pra gente pensar no racismo que é comum ainda. Aprendemos muito”. Essa fala evidencia que a proposta contribuiu não apenas para a ampliação do conhecimento, mas também para a reflexão crítica acerca da persistência do racismo na sociedade.

Ao reconhecer que o racismo ainda é “comum”, os estudantes demonstram compreender que se trata de um problema estrutural, presente no cotidiano, e não restrito ao passado. Além disso, ao afirmarem que “aprenderam muito”, indicam que a atividade teve impacto significativo em seu processo formativo, reforçando o potencial do trabalho com biografias como estratégia pedagógica para promover tanto a aprendizagem quanto a conscientização sobre as relações raciais.

A análise das respostas referentes ao questionário indica que a atividade contribuiu para problematizar o lugar tradicional de fala no espaço escolar, historicamente marcado pela centralidade de discursos hegemônicos. Nesse contexto, a valorização das vozes de sujeitos negros constitui uma forma de confrontar narrativas dominantes que, ao longo do tempo, tendem a silenciar ou minimizar as experiências desses grupos. Conforme destaca Rosa (2023), as pessoas negras experienciam o racismo de diferentes maneiras, o que torna fundamental reconhecer e considerar essas vivências como parte importante da compreensão das relações raciais na sociedade.

Ao incentivar os estudantes a refletirem e expressarem suas percepções sobre o racismo e o papel da escola em seu enfrentamento, a proposta aproxima-se das discussões

apresentadas por Leite et al. (2019, p. 14), que destacam que “[...] são características das pedagogias decoloniais o reconhecimento dos sujeitos individuais ou coletivos silenciados para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas [...]”.

Esse movimento foi possibilitado pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, que envolveram o estudo de biografias de personalidades negras, bem como o contato com músicas e poesias relacionadas à trajetória dos(as) biografados(as). Tais práticas ampliaram o espaço para que os estudantes refletissem sobre diferentes experiências e expressassem suas próprias interpretações acerca das relações raciais.

Nesse sentido, conforme apontam Leite et al. (2019, p. 14), a luta dos movimentos sociais no Brasil também envolve a necessidade de “recuperar o direito de dizer sua palavra, de pronunciar o mundo”. Ao oportunizar a participação e a expressão dos discentes por meio do questionário, a proposta pedagógica aproxima-se dessa perspectiva ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de produzir reflexões sobre a realidade em que estão inseridos.

Os autores também denunciam a presença de uma retórica universalista na escola que, historicamente, tende a invisibilizar saberes considerados “outros”, limitando a diversidade de vozes e perspectivas no espaço educativo. Dessa forma, ao valorizar as percepções dos estudantes e suas interpretações sobre o racismo, a atividade buscou, ainda que de maneira inicial, ampliar o espaço de escuta e reconhecimento dessas vozes no contexto escolar.

Essa perspectiva dialoga com os princípios do LRC, fundamentado nas discussões da TRC, que enfatiza a importância de reconhecer o racismo como um fenômeno estrutural e de valorizar as narrativas e experiências de sujeitos racializados como parte fundamental da produção do conhecimento. Assim, ao possibilitar que os estudantes expressem suas percepções sobre o racismo e sobre o papel da escola em seu enfrentamento, a proposta pedagógica contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das relações raciais, elemento central do Letramento Racial Crítico.

## **Reflexões finais e novos começos**

Concluir esta dissertação é, antes de tudo, reconhecer que pensar uma educação antirracista não é um ponto de chegada, mas um processo em constante construção. As reflexões e práticas apresentadas ao longo do trabalho mostram que é possível, e necessário, romper com a lógica da neutralidade pedagógica e assumir uma postura comprometida com a justiça racial dentro da sala de aula.

Mais do que um simples desenvolvimento de atividades, esta pesquisa revela o impacto real que práticas conscientes, como a do LRC, podem provocar no cotidiano escolar. Os pequenos gestos, as falas dos estudantes, suas reações frente às biografias e às discussões propostas, apontam para caminhos que, ainda que sutis, indicam deslocamentos importantes: o incômodo, a identificação, a escuta, a pergunta e a resposta.

Deste modo, com base na apresentação e discussão do material, retomo aqui as perguntas que orientaram este estudo no intuito de buscar respondê-las: a) Que elementos nos permitem considerar essa experiência de Letramento Racial Crítico como uma ação pedagógica decolonial? b) Quais reflexões sobre raça e racismo foram suscitadas com o trabalho das biografias de personalidades negras? c) E quais as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula na construção do Letramento Racial Crítico e na afirmação de suas identidades?.

Nesse sentido, os resultados evidenciam que a experiência desenvolvida a partir do LRC pode ser compreendida como uma ação pedagógica decolonial na medida em que rompe com perspectivas hegemônicas ao valorizar narrativas de sujeitos historicamente silenciados, promovendo espaços de escuta, reflexão e problematização das relações raciais. Nesse sentido, Walsh (2009) defende práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem saberes e experiências historicamente marginalizadas, bem como com Leite et al. (2019), ao enfatizarem a importância de garantir espaço para que esses sujeitos possam produzir e expressar suas próprias narrativas.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa, o trabalho com o LRC a partir de biografias em sala de aula possibilitou aos estudantes o contato com diferentes experiências racializadas, marcadas tanto por situações de discriminação, quanto por trajetórias de resistência e conquista. A partir dessa proposta, os discentes passaram a reconhecer o racismo como uma realidade social ainda presente, conforme evidenciado em suas respostas ao questionário.

Assim, ao analisar as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas — especialmente a partir das respostas ao questionário aplicado — observou-se que, ainda que em construção, há indícios significativos do desenvolvimento do LRC. As respostas às questões evidenciam que os estudantes foram capazes de reconhecer o racismo como um problema social, refletir sobre a importância da valorização da história e da cultura negra e compreender o papel da escola no enfrentamento dessa problemática.

Além disso, as respostas dos estudantes indicam a construção de sentidos relacionados à importância de enfrentar o racismo, valorizar a história e a cultura negra e respeitar as diferenças, revelando movimentos iniciais de conscientização crítica. Esse processo dialoga com o que Ferreira (2015) aborda como fundamental para o desenvolvimento do LRC, ao possibilitar que os sujeitos identifiquem e problematizem as desigualdades raciais presentes na sociedade.

Entre os principais desafios encontrados durante o desenvolvimento da proposta, destaca-se a dificuldade inicial dos estudantes em reconhecer personalidades negras para além dos espaços historicamente associados à música, ao esporte e ao entretenimento. Essa percepção também me levou a refletir criticamente sobre minha própria prática pedagógica, uma vez que, ao fazer a sugestão de algumas personalidades negras famosas, acabei reforçando estereótipos associados à população negra, frequentemente vinculada apenas à música, ao esporte e ao entretenimento.

Tal experiência evidenciou a necessidade de ampliar as representações negras trabalhadas em sala de aula, contemplando diferentes espaços de produção de conhecimento e prestígio social, como a ciência, a literatura, a política, a medicina e a universidade. Embora eu tenha tido esse cuidado ao selecionar previamente os biografados — buscando incluir personalidades negras de diferentes áreas sociais —, percebo que, diante do imprevisto, recorri a referências já naturalizadas socialmente.

Isso revela como o pensamento eurocêntrico em torno do corpo negro ainda se encontra profundamente impregnado nas práticas sociais e pedagógicas, exigindo de nós um exercício constante de reflexão crítica para não reproduzirmos estereótipos historicamente construídos. Reconheço, portanto, que essa experiência também evidenciou limites em minha própria prática pedagógica, levando-me a compreender a necessidade de aprofundar continuamente minhas reflexões e ações no campo do Letramento Racial Crítico, assim como ampliar esse debate em pesquisas futuras voltadas às práticas pedagógicas antirracistas.

Outro desafio importante esteve relacionado às próprias discussões sobre racismo. Em alguns momentos, os estudantes demonstraram silêncio, desconforto ou dificuldade em expressar suas percepções, especialmente diante de temas como fome, desigualdade social e discriminação racial. Entretanto, essas reações também revelam a potência do debate, pois evidenciam que as discussões provocaram deslocamentos, reflexões e questionamentos acerca de realidades muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar e social.

Tais desafios reforçam a necessidade de continuidade de práticas pedagógicas que promovam o debate crítico sobre as relações raciais no contexto escolar e na prática docente. Nesse sentido, alinhada a Pinheiro (2023), é importante frisar que não basta promover momentos pontuais de sensibilização, uma vez que o enfrentamento ao racismo exige continuidade, aprofundamento e coragem institucional. Assim, torna-se fundamental que a escola deixe de apenas tolerar a diversidade e passe a valorizá-la como eixo estruturante do currículo, da formação docente e da prática cotidiana.

A potência do LRC está justamente em possibilitar que os sujeitos compreendam a si mesmos e ao mundo de maneira crítica, ampliando suas possibilidades de ação e pertencimento. Nesse sentido, reafirmo o papel das narrativas e contranarrativas pessoais (Ferreira, 2014) — atrelado aos estudos da TRC — como ferramenta de transformação, não apenas por revelarem experiências individuais, mas por abrirem espaço para vozes historicamente silenciadas, questionando discursos hegemônicos e reafirmando identidades apagadas ao longo do processo educativo.

É importante ressaltar mais uma vez o aparato legal que embasa este tipo de trabalho pedagógico ancorado na Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, bem como as diretrizes presentes na política antirracista do estado de Mato Grosso. Esses documentos representam avanços significativos no reconhecimento da necessidade de enfrentamento ao racismo no campo educacional, ao indicarem a importância da valorização da história, cultura e identidade da população negra no contexto escolar.

No entanto, a análise realizada ao longo desta pesquisa evidencia que, embora tais políticas apontem diretrizes importantes, ainda há fragilidades no que se refere à sua efetivação orientadora para a prática. Diferentemente do que se observa na experiência desenvolvida nesta dissertação, especialmente nos estudos do LRC e nas perspectivas decoloniais, os materiais analisados da política antirracista de Mato Grosso, tanto em sua cartilha quanto no documento orientador, não apresentam um aprofundamento teórico que sustente, de maneira mais consistente, as práticas pedagógicas em prol do LRC.

Nesse sentido, a presente dissertação avança ao propor e desenvolver, na prática, uma experiência de Letramento Racial Crítico em sala de aula, articulando teoria e prática de forma intencional e sistematizada. Mais do que apresentar uma proposta pedagógica, este trabalho evidencia a importância de construir espaços educativos comprometidos com a valorização das histórias, identidades e saberes negros, reconhecendo a escola como um lugar fundamental na luta contra o racismo e na construção de uma educação verdadeiramente antirracista e decolonial.

Assim, finalizo esta dissertação de mestrado com a certeza de que ainda há muito por fazer, mas também com a convicção de que toda vez que uma voz negra é ouvida, toda vez que um estudante se reconhece como sujeito de sua própria história, há uma fissura no silêncio imposto pela colonialidade. E é por essas fissuras que a mudança começa a acontecer.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOUZA, Davison da Silva; ANDRADE SOBRINHA, Zélia Maria Lemos. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

CAMILLOTO, Bruno; CAMILLOTO, Ludmilla. Comissões de heteroidentificação racial: por quem os sinos deveriam dobrar? **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e254673, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003.

CEZAR, João Marcelo de Oliveira. **Do biopoder à necropolítica: as mudanças e permanências que permeiam o conceito foucaultiano a partir dos trabalhos de Achille Mbembe**. 2025. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2025.

CORRÊA, Guilherme C. G.; CAMPOS, Irani C. P. de; ALMAGRO, Regina C. **Ensaio Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. A Lei 10.639/03 e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, p. e11162, 2025.

DUARTE, Cristiane. A “reinvenção” da cidade a partir dos espaços populares. In: SILVA, Jailson de Souza e (org.). **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. p. 59-61.

DUARTE, Eduardo de Assis. Faces do negro na literatura brasileira. In: **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1676-eduardo-de-assis-duarte-faces-do-negro-na-literatura-brasileira>. Acesso em: 14 jul. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. [Entrevista concedida a] Morgani Guzzo. **Catarinas**, 28 jul. 2021.

Disponível em:

<https://catarinas.info/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstrui-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de língua. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 79-100, 2015.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, p. 39-61, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Selo Negro, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro como educador: epistemologia política e produção de conhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo latino-americano. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2021.

JÚNIOR, J. F. C. et al. Os impactos da leitura na cognição e no desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e00106, 2023.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LARSSON, S. On quality in qualitative studies. In: **First International Workshop: Biographical Research in Social and Educational Sciences**. University of Bremen, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Betânia Belmira de Moraes; CARVALHO, Priscila de Faria Lins. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, p. e214079, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/>. Acesso em: 6 dez. 2025.

LÔBO, Daniella Couto. Michel Foucault: biopolítica e a escola hoje. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10, n. 24, p. 115-132, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15642>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, p. e99897, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623699897>. Acesso em: 9 maio 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2022.

MENEGASSI, Renilson José; LIMA, Marinalva de. Leitura crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor. **UniLetras**, Ponta Grossa, v. 24, n. 1, p. 131-147, 2002.

MIGNOLO, Walter D.; OLIVEIRA, Thiago de Moraes. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

NASCIMENTO, Rosilene N. M. do. **Aproximações e distanciamentos da diversidade cultural na escola em contraste ao mito da Torre de Babel**. 2016. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/725>. Acesso em: 14 jul. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, M. R. A perspectiva do outro na instância curricular (de) colonial: alijamentos históricos e possibilidades de mudança. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 8, n. 1, 2020.

ORNELAS, José. Educação, cultura e ideologia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 4, n. 3, p. 75-82, 1991.

PEREIRA, J. do N. et al. Formação Docente e o Letramento Racial como mecanismo para uma educação antirracista. **Lumen et Virtus**, v. 15, n. 43, p. 8187-8195, 2024.

PICANÇO, Emerson. Colonialidade, racismo e educação: desafios para a construção de identidades negras e práticas antirracistas na escola. **Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP**, Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e o social. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 115-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade-razionalidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza!. **Revista del CESLA**, n. 1, p. 192-200, nov. 2000. Disponível em: <http://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379>. Acesso em: 25 maio 2025.

RACIONAIS MC'S. Negro drama. In: **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 videoclipe (5 min). Disponível em: <https://youtu.be/u4lcUooNNLY>. Acesso em: 25 maio 2025.

RAINBOLT, George. Pensamento crítico. **Fundamento**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 35-50, set./dez. 2010.

REES, Dilys Karen. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 253-274, 2008.

ROCHA, Daniela G. Imagens cristalizadas: a construção dos estereótipos sobre as favelas. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 11, n. 3, dez. 2017.

ROSA, Katemari. Artigo-parecer: educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 25, p. e43896, 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Uma leitura da leitura crítica. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Crítica e leitura: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Jailson de Souza e (org.). **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA SANTOS, Larissa da; SANTOS-MAIA, Sheila. Colonialidade e interseccionalidade: gênero, raça, classe e processo educacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1., 2023, São Paulo. **Anais do Congresso Internacional e Seminário de Educação Bilíngue para Surdos**. São Paulo: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2023. p. 242-254.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 96-100.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SOUTA, M.; JOVINO, Ione da Silva. Letramento racial e educação antirracista nas aulas de língua portuguesa. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 147-166, jul./dez. 2019.

SOUZA, V.; MURTA, C. A. R.; BENGZEN, V. Uma pesquisa narrativa pelas experiências de professoras de línguas buscando viver histórias multilíngues e decolonizadoras. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 28-48, 2020.

STREET, Brian V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/>. Acesso em: 9 maio 2025.

TERRA, Márcia R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, p. 29-58, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

## APÊNDICE A - Diário da Pesquisadora

Aula 01 - dia 10/03/2025

Anotações de campo 7º A:

1. Leitura da biografia;
2. Leitura do poema;
3. Pergunta: qual povo que foi escravizado e levado de seu país de origem?  
Respostas dos estudantes: negros, africanos.
4. Questionamento para a turma: qual a relação da pergunta com o poema?  
Resposta do aluno A: escravidão (ele aprofundou sua resposta, não me lembro bem as palavras, mas ele entendeu bem a temática do poema).
5. O poema fala de infância perdida, perguntei o que eles entenderam sobre isso.  
Resposta do aluno A: criança que era escrava só trabalhava e, por isso, não tinha infância.
6. Atividade de interpretação do poema e relação dele com suas realidades.
7. Explicação da temática do poema.
8. Pouca participação.

Na primeira aula, comecei falando sobre a biografia de Conceição Evaristo. Expliquei que não iria aprofundar o gênero textual, mas que falaria sobre a vida de alguns autores, além de Evaristo, para tratar de um tema muito importante, sem explicitar qual seria esse tema naquele momento. Li a biografia da autora e, para isso, precisei utilizar a TV. Após a leitura, expliquei a importância da autora para a sociedade brasileira e enfatizei algumas de suas características. Em seguida, mostrei uma foto da biografada por meio do Google.

Para a leitura do poema, pedi que algum aluno se voluntariasse para fazer a leitura, mas ninguém quis ler. Não insisti e realizei eu mesma a leitura. A turma estava muito quieta e pouco participativa. Perguntei sobre o entendimento deles em relação ao poema, porém ninguém respondeu. Resolvi fazer perguntas mais direcionadas, como: qual foi o povo escravizado e forçado a sair de seu país de origem? Eles responderam que eram os negros, outros disseram “africanos”. Perguntei, então, o que esse fato tinha a ver com o que havia sido lido, e o aluno A respondeu: “escravidão”. Concordei com ele e li/mostrei o trecho do poema

que falava das crianças com a infância perdida. Em seguida, perguntei o que eles entendiam sobre essa parte do poema. A resposta que mais me chamou a atenção partiu do mesmo aluno: Aluno A: “criança que era escrava só trabalhava e, por isso, não tinha infância”.

Propus, então, uma atividade que consistia em analisar o poema e identificar qual era a relação dele com a realidade de muitas pessoas. Essa proposta surgiu porque os estudantes não estavam participando muito da aula. Antes de iniciarem a atividade, expliquei a temática principal do poema: o “eu lírico” atrela as vivências de suas antepassadas às suas próprias experiências e, apesar da dor e do sofrimento, a esperança nasce em cada geração. As vozes dessas mulheres representam memória, identidade e resistência. A atividade consistia na percepção dos discentes sobre o que foi lido e se o poema refletia a realidade deles (depois preciso analisar as respostas).

Depois de analisar rapidamente as respostas, lembrei-me de que duas estudantes pediram para realizar a atividade em formato de poesia, assim como o poema trabalhado em aula, mas não permiti. Naquele momento, respondi negativamente, agora analisando melhor a situação, reconheço, com certo constrangimento. Envergonho-me dessa atitude; no entanto, fico satisfeita ao perceber que as discentes, ainda assim, responderam no formato que desejavam, sendo essa uma das respostas que mais me chamou a atenção (levar para análise).

**7º C:**

1. História de Evaristo.
2. Leitura do poema.
3. Comentário do estudante B: bandidos na favela.
4. Contexto do surgimento da favela, subvida, precarização, sobrevivência dessa população à margem da sociedade.
5. Escravidão ainda continua! Sua forma só foi mudada.

Tentei seguir o mesmo caminho percorrido com a outra turma; no entanto, os estudantes estavam muito agitados quando cheguei à sala. Demorei alguns minutos para entrar, pois precisei registrar/anotar os acontecimentos da aula anterior. Para poupar tempo — já que eu teria apenas uma aula com a turma —, falei sobre a trajetória de vida de Conceição Evaristo (cuja biografia estava fresca em minha memória) e optei por realizar eu mesma a leitura do poema para a turma. Analisei mais especificamente a quarta estrofe do poema com a turma.

Durante o estudo do poema, o estudante B fez o seguinte comentário: “bandidos na favela”, em resposta à minha indagação sobre qual população sofre diariamente com a fome — temática presente no trecho: “A minha voz ainda/ ecoa versos perplexos/ com rimas de sangue/ e/ fome”. Acredito que o estudante tenha associado essa ideia à palavra “favela” presente no poema. Esse enunciado será retomado e analisado de forma mais aprofundada ao longo da dissertação.

Questionei o estudante sobre sua fala e indaguei à turma se na favela há somente bandidos; eles responderam que não. Expliquei à turma que esses espaços não são compostos somente por pessoas envolvidas com o crime, quando isso ocorre, está relacionado a um sistema que limita as oportunidades da população negra. Ressaltei que as formas de escravidão foram apenas aperfeiçoadas ao longo do tempo, pois ela nunca deixou de existir de fato (aprofundar esse tema).

Ainda lembro de perguntar qual era a cor predominante das pessoas que vivem nas favelas, e um estudante prontamente respondeu que eram pessoas pretas. Com isso, expliquei que, quando o negro deixou de ser legalmente escravizado, passou a ser submetido a uma subvida degradante (deveria ter dito que ainda é). Dei exemplos dos noticiários, que frequentemente mostram famílias que moram nesses espaços e sofrem diariamente com balas perdidas, sendo mães, crianças e trabalhadores perdendo suas vidas por conta de uma vida subumana (aprofundar melhor o tema).

Acabamos falando pouco sobre o poema e, quando me dei conta, a aula já estava terminando. Os estudantes demonstraram muito mais interesse em discutir a temática das “favelas” do que o poema em si. Percebi que até aqueles que estavam conversando passaram a prestar mais atenção quando o assunto foi introduzido.

Aula 02 - dia 13/03/2025

7º A:

1. Iniciei falando sobre Carolina Maria de Jesus (história de vida e leitura de um trecho da obra: Quarto de despejo: diário de uma favelada).
2. Li um trecho da obra de Carolina.
3. Abordei o contexto da fome (sala ficou mais quieta neste momento).
4. Leitura da biografia da cantora Iza (os estudantes enfatizaram muito sobre a beleza da cantora).
5. Leitura da biografia do cantor Mano Brown, análise da música: Negro drama.

6. Os estudantes gostam de Racionais, conhecem a música.
7. Explicação de trechos da música.
8. Leitura da biografia de Machado de Assis.
9. Os estudantes não sabiam que ele era negro (muito tema para uma aula só, achei que ficou cansativo).

Iniciei a aula lendo a biografia de Carolina Maria de Jesus, em seguida li para a turma um trecho da obra de Carolina. Apesar de perguntar o que eles haviam compreendido sobre o trecho lido e eles enfatizarem a questão da fome, algo comum no dia a dia da autora, percebi que a turma não interagiu muito. Me perguntei: será que falar de fome de uma forma tão potente como Carolina relata, nos faz não saber o que dizer? (não transferir essa dúvida para a turma).

Em seguida, foi realizada a leitura da história de vida da cantora Iza. Os alunos comentaram bastante sobre a beleza da cantora. Eles pediram para eu colocar uma música dela, mas não coloquei nem analisei suas canções, pois estava preocupada com o tempo da aula. Agora, percebo que deveria ter trabalhado a música, já que suas produções abordam a valorização étnico-racial.

Em seguida, foi lida a biografia do cantor Mano Brown e analisada uma parte da música “Negro Drama”. Escolhi analisar essa música por já conhecê-la e pela relevância que ela traz para o contexto brasileiro. Os alunos demonstraram interesse e entusiasmo e até cantaram partes da música.

Com a explicação e a análise crítica da música, eles demonstraram entender seu contexto. Eles não entendiam o termo “senhor de engenho”, foi interessante observar as expressões deles de surpresa ao descobrir seu significado. Depois, foi lida a biografia do escritor Machado de Assis. Enfatizei que ele era um autor negro, algo que os estudantes desconheciam, isso porque foi apagado pela elite o fato (pesquisar mais sobre o tema).

Quando lemos a biografia de Machado de Assis, os estudantes se surpreenderam pelo fato do autor ter sido frequentemente embranquecido na época e ao longo da história. Após a leitura de sua biografia, destaquei sua importância para a literatura brasileira e seu reconhecimento internacional. E, apesar de Machado de Assis ser o autor brasileiro mais conhecido e respeitado no Brasil e no exterior, por muito tempo sua imagem foi representada de forma embranquecida.

7º C:

1. Adiei falar sobre as biografias.
2. Iniciei falando sobre conceitos importantes, como: a persistência da colonialidade na sociedade, importância de falar sobre o tema, como a colonialidade impacta diretamente as suas vidas.
3. Importância da valorização étnico-racial.
4. Relato do estudante após o vídeo sobre desigualdade racial no Brasil, ele sofreu abordagem policial enquanto andava de bicicleta.

Diante das dificuldades em falar sobre questões étnico-raciais nesta turma, comecei abordando conceitos importantes que envolvem o LRC. Essas dificuldades estão relacionadas às perguntas que eu fazia para a turma e que eles não sabiam responder, como a importância de se trabalhar com personalidades negras e os comentários feitos na aula anterior, como o comentário do estudante sobre “bandidos na favela”.

Para iniciar o diálogo, perguntei aos estudantes o que eles entendiam sobre o termo: descobrimento do Brasil. Um estudante respondeu: “É errado falar assim, porque aqui já existiam pessoas aqui”. Concordei com ele e expliquei que iríamos analisar a palavra “descobrimto” de acordo com o significado do dicionário.

Abordei os seguintes tópicos com o auxílio de *slides* e vídeos sobre as temáticas: o termo muito usado “descobrimto do Brasil”; eurocentrismo e colonialismo; conceito de raça; desigualdade racial no Brasil (sua persistência). A turma ficou mais em silêncio, mas, mesmo assim, percebi que prestavam atenção no que estava sendo explicado. Apresentei a definição da palavra “descoberta” na TV e expliquei: 1. O Brasil não era desconhecido para os povos indígenas que já viviam aqui, logo, não foi descoberto, mas sim invadido e colonizado pelos portugueses; 2. O território não foi criado pelos europeus, pois já existia, e tampouco sua história começou com a chegada dos colonizadores; e 3. O uso desse sentido pode reforçar a ideia de que a chegada dos portugueses foi algo positivo ou necessário, o que desconsidera os impactos da colonização, como a escravização de indígenas e africanos, o genocídio de populações inteiras e a imposição de uma cultura dominante.

Ao trabalhar com os temas usados no slide, notei que os discentes não fizeram comentários naquele momento sobre os temas abordados, mas observei suas expressões e

olhares atentos. Continuei o diálogo enfatizando que no Brasil, a população negra é a mais afetada pela violência e pelas desigualdades sociais. Em seguida apresentei o vídeo “Desigualdades racial no Brasil”

No único momento de maior interação na aula, um relato me chamou a atenção, apesar de revoltante: um estudante relatou que foi abordado por policiais enquanto andava de bicicleta. Disse também que sente medo da polícia. Perguntei o motivo do enquadro, e ele não soube responder. Falei brevemente que o ocorrido tinha relação direta com o nosso estudo, mas não me lembro bem das palavras utilizadas. Deveria ter aprofundado melhor o tema (aprofundar melhor essa questão na análise).

A aula foi mais difícil e mais pesada. Apesar de ser algo comum no nosso dia a dia, não estava preparada para ouvir de um aluno de apenas 12 anos que, já nessa idade (não que isso deva ser naturalizado em qualquer fase da vida, mas, por se tratar de uma criança, torna-se ainda mais revoltante), ele já é visto como um perigo em potencial para a sociedade apenas por conta da sua cor.

Aula 03 - dia 14/03/2025

7º C:

1. Continuação das leituras das biografias.
2. Caso de racismo envolvendo o jogador do Palmeiras (Luighi).
3. Comentário dos estudantes sobre a postura do repórter que entrevistou o jogador que sofreu racismo.

Retomei o tema abordado na aula do dia 10 e relembrei os estudantes sobre a biografia que lemos, de Conceição Evaristo. Em seguida, continuei com a análise das biografias, li a biografia de Carolina Maria de Jesus e um trecho de sua obra. No entanto, o que mais chamou a atenção foi a leitura da biografia do jogador Vinicius Junior. Alguns estudantes que acompanham futebol relataram um caso recente de racismo envolvendo um jogador do Palmeiras, Luighi. O que mais os impactou foi a postura do repórter que, ao entrevistar o jogador, não perguntou nem comentou sobre o ocorrido.

Esse ponto gerou comentários na turma e evidencia como o silêncio diante do racismo também produz apagamentos e naturalizações, algo que precisa ser problematizado no contexto escolar (aprofundar melhor este pensamento).

7° A:

1. Aula sobre conceitos importante para o LRC: termo “descobrimento do Brasil”; conceito de eurocentrismo e colonialismo; invenção do conceito de raça; desigualdade racial no Brasil.
2. Comentário da estudante se estávamos perto da data da consciência negra.

Nesta aula, assim como no 7° ano C (dia 13), falei sobre a forma como muitas pessoas ainda associam a invasão colonial ao termo “Descobrimento do Brasil”, além dos conceitos de eurocentrismo e colonialismo, e da invenção do conceito de raça e da persistência da desigualdade racial no Brasil.

A aula foi proveitosa, os estudantes escutaram as explicações, embora tenham feito poucos comentários. Uma pergunta que me chamou a atenção foi a da aluna, que perguntou se estávamos próximos da data da consciência negra. Respondi que não e a questionei por que ela teve essa impressão. Ela explicou que teve essa impressão por causa dos temas abordados na aula.

Essa indagação é significativa, pois revela como, muitas vezes, as discussões étnico-raciais são associadas apenas a datas específicas. Isso reforça a necessidade de tratar essas questões de forma contínua, já que atravessam o cotidiano dos estudantes e não podem ficar restritas a momentos pontuais (aprofundar essa análise).

Aula 04 - dia 17/03/2025 e 18/03/2025

Destaco que, no relato das aulas destinadas à pesquisa e à elaboração de biografias pelos estudantes, bem como na aula destinada às respostas do questionário, não me recordo do motivo, mas realizei as anotações referentes às turmas do 7° A e do 7° C de forma conjunta. Assim, os acontecimentos não foram registrados separadamente por turma, como ocorreu nas anotações anteriores.

7° A e C:

1. Aulas destinadas a produções biográficas dos alunos.
2. Uso de chromebook e plataforma digitais Canva.

3. Dificuldade dos discentes em lembrar de personalidades negras para pesquisar sobre suas trajetórias de vida.
4. Dificuldade dos discentes em acessar a internet em casa e terminar a pesquisa.

As aulas destinadas a produções biográficas dos discentes foi mais extensa que o esperado. Perguntei para os estudantes se poderiam acessar em casa a internet e terminar a pesquisa (como sendo tarefa de casa), alguns estudantes enfatizaram que ou não tinham internet ou que a internet era muito instável. Não fiz uma contabilização de quantos estudantes tinham dificuldades em relação a acesso a internet. Por este motivo decidi deixar 4 aulas só para pesquisa em sala de aula, sendo 2 aulas seguidas em cada turma para.

Os estudantes tinham dificuldade em lembrar de personalidades negras para realizar a pesquisa, por este motivo tive que dar algumas sugestões (fato este registrado também na seção 1.1, bem como a imagem da sugestão que fiz aos estudantes escrevendo o nome das personalidades no quadro branco).

Sugeri alguns nomes que vieram a minha mente, como: Beyoncé, Djavan, Djonga, Memphis Depay, Pelé, Ludmilla, Glória Maria e Taís Araújo. Alguns perguntaram se poderiam fazer a biografia que usei como exemplo nas aulas, sugere que não, era interessante eles mesmo pesquisar e encontrar algum artista que lhe chamava a atenção.

Dia 25/03/2025

Confeccionamos um painel com as biografias produzidas pelos estudantes do 7ºA. Inicialmente, solicitei que eles escolhessem aquelas de que mais gostaram e, ao final, a turma selecionou oito biografias: Carlinhos Brown, Diarra Sylla, Elza Soares, Glória Maria, Ludmilla, Negra Li, Pelé e Vinicius Junior.

A montagem do mural foi realizada, em sua maior parte, por estudantes do sexo feminino. Apesar de a atividade ter sido proposta para toda a turma, a participação não ocorreu de forma homogênea, sendo mais efetiva entre as alunas. Durante o processo, procurei não interferir diretamente nas decisões dos estudantes, atuando apenas como mediadora, orientando para que houvesse equilíbrio na quantidade de biografados do sexo feminino e masculino, além de evitar a repetição de nomes.

Dia 01/07/2025

Questionário 7º ano A e C (retomar o conteúdo estudado nas aulas sobre as biografias):

1. Importância da valorização étnico-racial, persistência do racismo na sociedade, aprendizado com as histórias de vida dos biografados (quem eles eram e o que faziam);
2. Entrega do questionário, orientações acerca do que e como deveria ser respondido, sendo as três primeiras perguntas respondidas individualmente e as demais podendo ser feitas em dupla.
3. Os estudantes não se lembravam de qual biografado haviam escolhido, sendo necessário utilizar o Chromebook para que acessassem o Canva e pudessem lembrar.

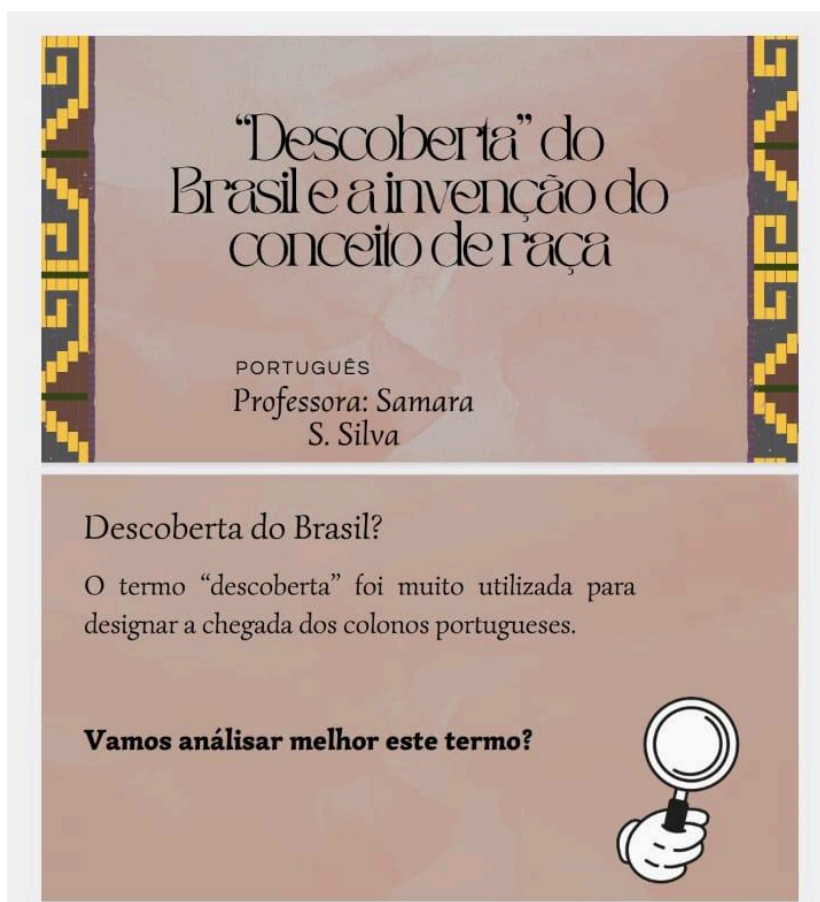
Iniciei a aula retomando os conteúdos trabalhados anteriormente, enfatizando a importância da valorização étnico-racial no Brasil, uma vez que ainda vivenciamos as marcas da colonialidade. Relembrei os biografados estudados, procurando evidenciar que, de diferentes maneiras, o racismo atravessou suas trajetórias de vida e destacando a importância de enfrentar essas opressões. Assim, iniciei a aula lembrando os nomes das personalidades negras estudadas e, ao mencioná-las, provocava a turma com perguntas como: “Quem era essa pessoa?”; “O que ela fazia?”.

Em seguida, perguntei se os estudantes se recordavam da personalidade negra escolhida para a produção da biografia. A maioria afirmou que não, por esse motivo, foi necessário utilizar os Chromebooks disponíveis na escola para que acessassem o Canva e pudessem responder às perguntas do questionário. Ressaltei a importância de não utilizarem inteligências artificiais durante a realização das respostas. As turmas (tanto os 7º anos A e C) estavam mais vazias, pois estávamos nos aproximando do período de férias, e acredito que as ausências estejam relacionadas a esse fator (foram duas aulas em cada turma).

## APÊNDICE B - Slides utilizados em sala de aula

Os slides apresentados neste apêndice foram utilizados em momentos específicos das aulas, com o objetivo de auxiliar na explicação de conceitos fundamentais para o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico (LRC). Seu uso ocorreu principalmente nas aulas dos dias 13/03/2025 (7º ano C) e 14/03/2025 (7º ano A), nas quais foram abordados temas como eurocentrismo, colonialismo, construção do conceito de raça e desigualdade racial no Brasil. Esses recursos contribuíram para a organização dos conteúdos e para a compreensão das discussões teóricas propostas em sala de aula.

**Imagem 5: Slides utilizado em sala de aula**



**Descoberta**

des.co.ber.ta

nome feminino

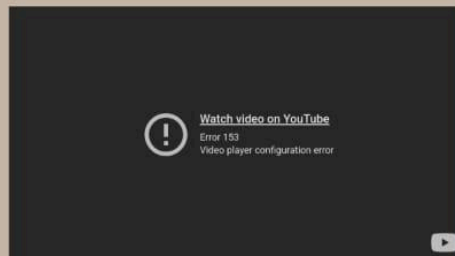
1. ato ou efeito de achar algo desconhecido, ignorado ou escondido
2. criação; invenção
3. solução; achado
4. plural [com maiúscula] período histórico de expansão marítima portuguesa, sobretudo nos séculos XV e XVI; Descobrimentos.

Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/descoberta>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2024.

**"Achar algo desconhecido, ignorado ou escondido"** → O Brasil não era desconhecido para os povos indígenas que já viviam aqui, logo, não foi descoberto, mas sim invadido e colonizado pelos portugueses.

**"Criação; invenção"** → O território não foi criado pelos europeus, pois já existia, e tampouco sua história começou com a chegada dos colonizadores.

**"Solução; achado"** → O uso desse sentido pode reforçar a ideia de que a chegada dos portugueses foi algo positivo ou necessário, o que desconsidera os impactos da colonização, como a escravização de indígenas e africanos, o genocídio de populações inteiras e a imposição de uma cultura dominante.

**Colonização e eurocentrismo**

O **eurocentrismo** justifica o **colonialismo** → Durante a colonização, os europeus se consideravam superiores e usavam essa ideia para justificar a dominação sobre outros povos. Acreditavam que sua cultura, religião e ciência eram "mais avançadas" e que tinham o "dever" de civilizar outros povos, como indígenas, africanos e asiáticos. Esse discurso legitimou a violência, a escravização e a imposição de valores europeus.



O **colonialismo** espalhou o **eurocentrismo** → Com a expansão colonial, o conhecimento europeu foi imposto como único válido, apagando ou desvalorizando os saberes locais. No Brasil, por exemplo, a língua portuguesa foi imposta, religiões indígenas foram perseguidas e a história passou a ser contada do ponto de vista europeu.

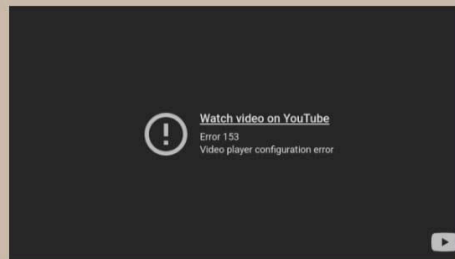
### Ivenção do conceito de raça

“A partir do processo do mito de criação da racialidade, ou seja, da construção da categoria de raça como marcador social de diferenciação hierarquização e dominação de pessoas, surge o racismo como um sistema social e estrutural de opressões pautado no dispositivo de raça” (Carine, 2023, p. 33).

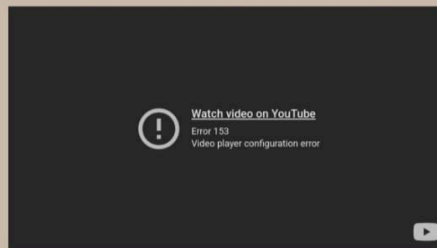


“O conceito de raça surgiu, inicialmente, como uma forma de diferenciação entre os povos. Logo, no entanto, tomou um contorno mais perverso: os colonizadores, isto é, os europeus passaram a utilizá-lo como justificativa para a dominação das demais populações.” (Barros e Rodrigues, 2019, p. 294)

### O que é raça? Uma reflexão sobre eugenia e branquitude



É por meio da invenção da “raça” que surge o racismo e a desigualdade racial, por exemplo. Podemos constatar isto ao olharmos para a sociedade e observar quem ocupa lugar de privilégio e quem não ocupa.



Fonte: acervo pessoal.

**APÊNDICE C – Letra da Música “Negro Drama” (Racionais MC’s)**

Negro drama, entre o sucesso e a lama  
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama  
Negro drama, cabelo crespo e a pele escura  
A ferida, a chaga, à procura da cura

Negro drama, tenta ver e não vê nada  
A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada  
Sente o drama, o preço, a cobrança  
No amor, no ódio, a insana vingança

Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo  
O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fudido  
O drama da cadeia e favela  
Túmulos, sangue, sirene, choros e velas

Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia  
Que sobrevivem em meio às honras e covardias  
Periferias, vielas, cortiços  
Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?

Desde o início por ouro e prata  
Olha quem morre, então veja você quem mata  
Recebe o mérito, a farda que pratica o mal  
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural

Histórias, registros e escritos  
Não é conto, nem fábula, lenda ou mito  
Não foi sempre dito que preto não tem vez?  
Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão

Eu sou irmão dos meus truta de batalha  
Eu era a carne, agora sou a própria navalha

Tin-tin, um brinde pra mim  
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias

O dinheiro tira um homem da miséria  
Mas não pode arrancar de dentro dele a favela  
São poucos que entram em campo pra vencer  
A alma guarda o que a mente tenta esquecer

Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota  
Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota  
Entre as frases, fases e várias etapas  
Do quem é quem, dos mano e das mina fraca

Negro drama de estilo  
Pra ser e se for, tem que ser, se temer é milho  
Entre o gatilho e a tempestade  
Sempre a provar que sou homem e não um covarde

Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro  
Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto  
Eu visto preto por dentro e por fora  
Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória

Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates  
Falo pro mano que não morra e também não mate  
O tic-tac não espera, veja o ponteiro  
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro

Pesadelo é um elogio  
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu  
Num clima quente, a minha gente sua frio  
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil  
Um fuzil

Negro drama

Crime, futebol, música, carai  
 Eu também não consegui fugir disso aí  
 Eu sou mais um  
 Forrest Gump é mato  
 Eu prefiro contar uma história real  
 Vou contar a minha

Daria um filme  
 Uma negra e uma criança nos braços  
 Solitária na floresta de concreto e aço  
 Veja, olha outra vez o rosto na multidão  
 A multidão é um monstro, sem rosto e coração

Ei, São Paulo, terra de arranha-céu  
 A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel  
 Família brasileira, dois contra o mundo  
 Mãe solteira de um promissor vagabundo

Luz, câmera e ação, gravando a cena vai  
 Um bastardo, mais um filho pardo, sem pai  
 Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é  
 Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé

Cê disse que era bom e as favela ouviu  
 Lá também tem whisky, Red Bull, tênis Nike e fuzil  
 Admito, seus carro é bonito  
 É, eu não sei fazer  
 Internet, videocassete, os carro loco

Atrasado, eu tô um pouco sim  
 Tô, eu acho  
 Só que tem que, seu jogo é sujo e eu não me encaixo  
 Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval  
 Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal

Problema com escola, eu tenho mil, mil fita  
 Inacreditável, mas seu filho me imita  
 No meio de vocês ele é o mais esperto  
 Gíngua e fala gíria; gíria não, dialeto

Esse não é mais seu, ó, subiu  
 Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu  
 Nós é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?  
 Seu filho quer ser preto, há, que ironia

Cola o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz?  
 Sente o negro drama, vai tenta ser feliz  
 Ei bacana, quem te fez tão bom assim?  
 O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic, quer dizer kit  
 De esgoto a céu aberto e parede madeirite  
 De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui  
 Você, não, cê não passa quando o mar vermelho abrir

Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, Obá  
 Aquele louco que não pode errar  
 Aquele que você odeia amar nesse instante  
 Pele parda e ouço funk  
 E de onde vem os diamantes? Da lama  
 Valeu mãe, negro drama  
 Drama, drama, drama

Aê, na época dos barracos de pau lá na Pedreira, onde cês tavam?  
 Que que cês deram por mim? Que que cês fizeram por mim?  
 Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho  
 Agora tá de olho no carro que eu dirijo  
 Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma

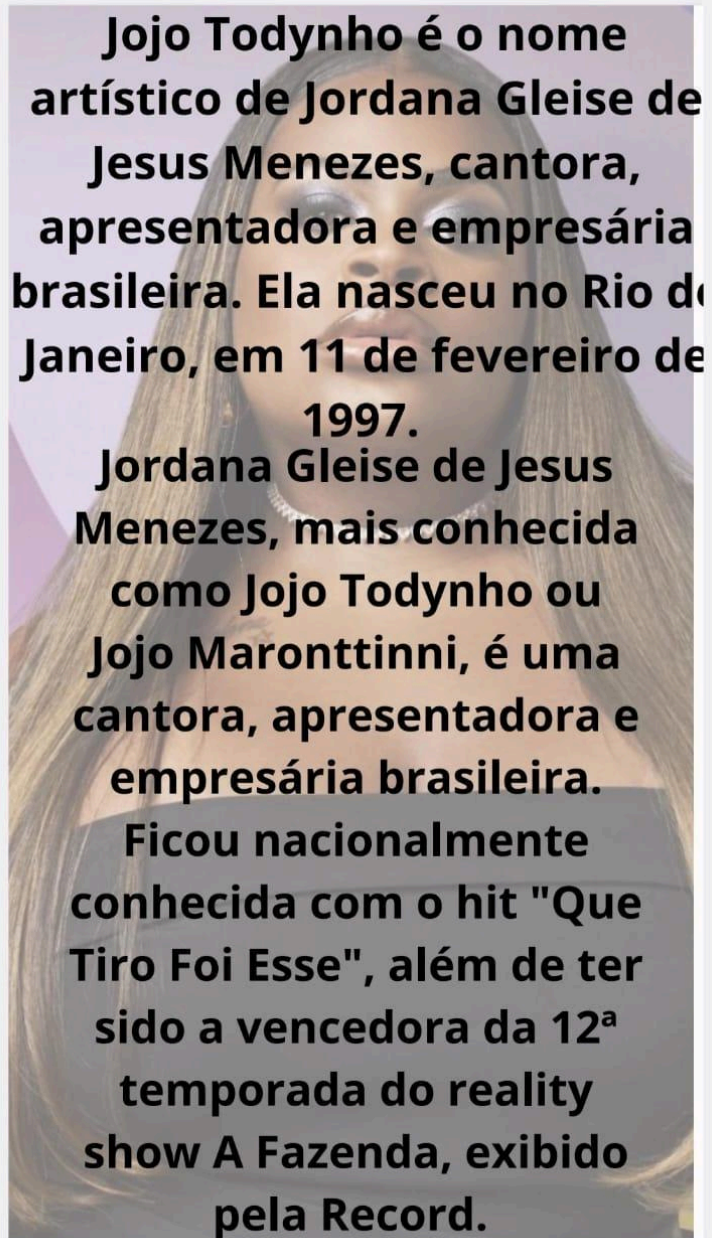
Aí, o rap fez eu ser o que sou  
Ice Blue, Edy Rock e KL Jay e toda a família  
E toda geração que faz o rap  
A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar  
Anos 90, Século 21, é desse jeito

Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morou irmão?  
Cê tá dirigindo um carro  
O mundo todo tá de olho em você, morou?  
Sabe por quê? Pela sua origem, morou irmão?  
É desse jeito que você vive, é o negro drama  
Eu não li, eu não assisti  
Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama  
Eu sou o fruto do negro drama

Aí Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha, rainha  
Mas aê, se tiver que voltar pra favela  
Eu vou voltar de cabeça erguida  
Porque assim é que é  
Renascendo das cinzas  
Firme e forte, guerreiro de fé  
Vagabundo nato!

**Fonte:** RACIONAIS MC'S. **Negro Drama:** Disponível em:

<https://www.lettras.mus.br/racionais-mcs/63398/>. Acesso em: 24 de Março do ano de 2026.

**APÊNDICE D - Biografias do 7º ano C****Biografia 1**A portrait of Jojo Todynho, a Brazilian singer, presenter, and businesswoman, with long blonde hair, wearing a dark top and a necklace. The text is overlaid on the image.

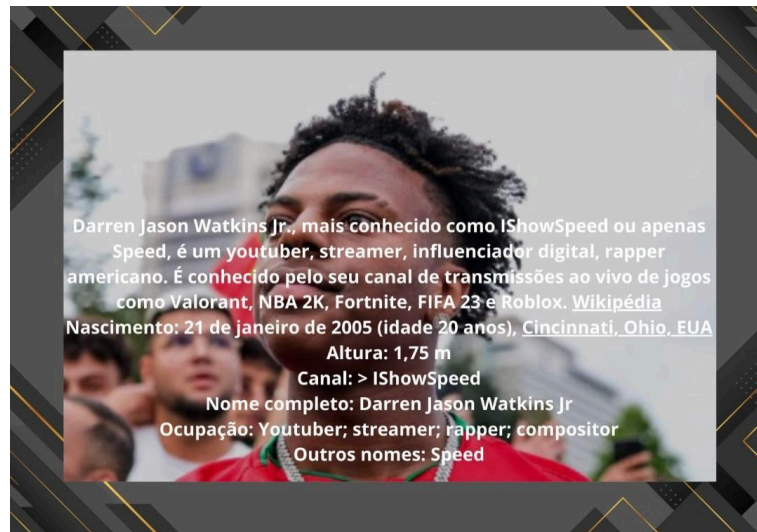
**Jojo Todynho é o nome artístico de Jordana Gleise de Jesus Menezes, cantora, apresentadora e empresária brasileira. Ela nasceu no Rio de Janeiro, em 11 de fevereiro de 1997.**

**Jordana Gleise de Jesus Menezes, mais conhecida como Jojo Todynho ou Jojo Maronttinni, é uma cantora, apresentadora e empresária brasileira.**

**Ficou nacionalmente conhecida com o hit "Que Tiro Foi Esse", além de ter sido a vencedora da 12ª temporada do reality show A Fazenda, exibido pela Record.**

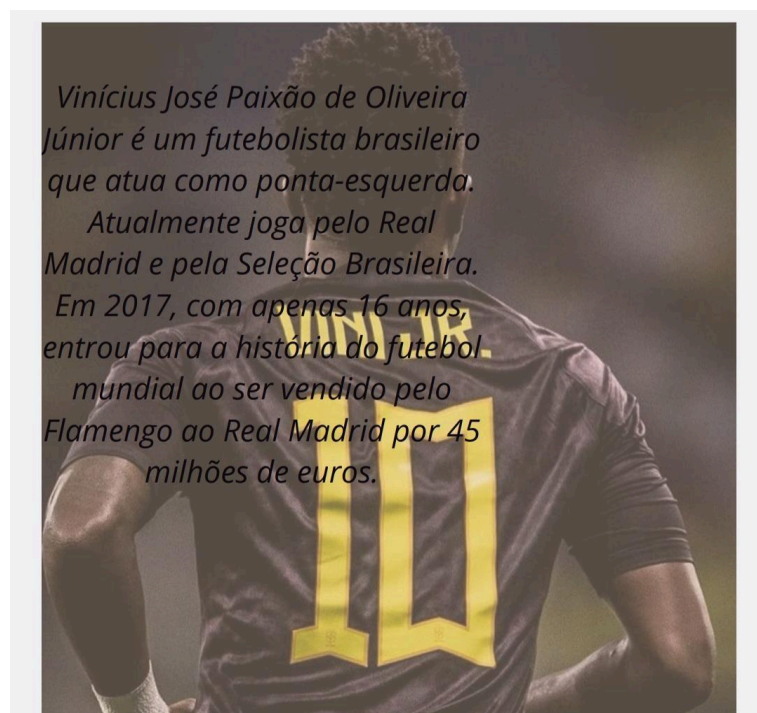
**Fonte:** Acervo pessoal.

## Biografia 2



Fonte: acervo pessoal.

## Biografia 3



Fonte: acervo pessoal.

#### Biografia 4



Ludmila Oliveira da Silva, mais conhecida como Ludmilla, é uma cantora e compositora brasileira. Ganhadora do Grammy Latino, e criadora do evento musical Numanice, além de uma discografia de sucesso na indústria fonográfica brasileira.

**Fonte:** acervo pessoal.

**Biografia 5****TAÍS ARAUJO**

**Atriz brasileira famosa e é  
símbolo para as meninas  
que quer ser atriz  
Fez muitas novelas na TV  
e representa muitas  
mulheres**

**Fonte:** acervo pessoal.

## Biografia 6

**avo:Aqualtume  
filhos:Motumbo,  
Aristogíton dos Palmares,  
Acaiuba Zambi, Harmódio**

**Zumbi, também conhecido  
como Zumbi dos Palmares,  
foi um líder quilombola  
brasileiro.**

**o último dos líderes do  
Quilombo dos Palmares, o  
maior dos quilombos do  
período colonial. Zumbi nasceu  
na então Capitania de  
Pernambuco. em região hoie**


**em região hoje pertencente ao  
município de União dos**

**Fonte:** acervo pessoal.

## Biografia 7



23 de outubro de 1940 – São Paulo, 29 de dezembro de 2022), mais conhecido como Pelé, foi um futebolista brasileiro que atuou como atacante. Descrito como o "Rei do Futebol", é amplamente considerado como o maior



Fonte: acervo pessoal.

## Biografia 8



**Vida pessoal**

Foi casado com Rosemeri dos Reis Cholbi de 1966 a 1980.  
 Teve três filhos com Rosemeri: Kelly Cristina, Jennifer e Edinho.  
 Teve duas filhas fora do casamento: Sandra Regina Machado e Flávia Kutz.  
 Namorou Xuxa Meneghel entre 1981 e 1986.  
 Casou-se com a cantora Assíria Nascimento em 1994 e teve os gêmeos Joshua e Celeste.  
 Casou-se com a empresária Márcia Aoki em 2016.

**Carreira**

Iniciou sua carreira no Santos Futebol Clube aos 15 anos.  
 Foi o único jogador a ganhar três Copas do Mundo da FIFA: em 1958, 1962 e 1970.  
 Em 2000, foi eleito o jogador do Século pela Federação Internacional de História e Estatísticas do Futebol.  
 Foi eleito Atleta do Século pelo Comitê Olímpico Internacional.

Fonte: acervo pessoal.