



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5526>

## ENTRECRUZAMENTOS: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Intersections: between curriculum and antiracist pedagogical practices

Entrecruzamientos: currículo y prácticas pedagógicas antirracistas

### Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6047-7391>

E-mail: [adilenecavalheiro@estudante.ufscar.br](mailto:adilenecavalheiro@estudante.ufscar.br)

### Rosa Aparecida Pinheiro<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4910-4842>

E-mail: [rosapinheiro@ufscar.br](mailto:rosapinheiro@ufscar.br)

**Resumo:** A luta pela efetivação de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Básica evidencia as interseções entre a implementação de políticas públicas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e o currículo em contextos historicamente situados. Com base nos resultados de uma pesquisa de mestrado, este estudo propõe contribuir para a compreensão desse entrecruzamento (re)construído pelos discursos pedagógicos no contexto escolar. O delineamento da pesquisa qualitativa, explora os dados coletados por meio de Entrevistas Narrativas com professores participantes. Os resultados indicam que o discurso pedagógico, ao ser (re)contextualizado, revela assimetrias de controle e poder que se articulam dentro e fora da escola e, que sua (re)contextualização de forma crítica pode fomentar processos formativos e práticas pedagógicas articuladas com os princípios da Educação Antirracista.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas antirracistas; currículo; educação para as relações étnico-raciais.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sorocaba, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sorocaba, SP, Brasil.

**Abstract:** The struggle for the implementation of anti-racist pedagogical practices in Basic Education reveals the intersections between the implementation of public policy for Education for Ethnic-Racial Relations and the curriculum in historically situated contexts. Based on the results obtained from the master's research, it is proposed to contribute to the understanding of this intersection (re)constructed by pedagogical discourses in the school context. The qualitative research design explores the data collected through Narrative Interviews with the participating teachers. The results indicate that the (re)contextualized pedagogical discourse reveals the asymmetries of control and power that articulated both inside and outside the school, and its critical recontextualization can promote formative processes and pedagogical practices aligned with the principles of Anti-Racist Education.

**Keywords:** anti-racist pedagogical practices; curriculum; ethnic-racial relations education.

**Resumen:** La lucha por la efectivación de prácticas pedagógicas antirracistas en la Educación Básica revela las intersecciones entre la implementación de políticas públicas para la Educación en Relaciones Étnico-Raciales y el currículo en contextos históricamente situados. Se propone, con base en los resultados obtenidos de la investigación de maestría, contribuir a la comprensión de este entrecruzamiento (re)construido por los discursos pedagógicos en el contexto escolar. El delineamiento de la investigación cualitativa explora los datos recolectados mediante Entrevista Narrativa con los profesores participantes. Los resultados indican que el discurso pedagógico (re)contextualizado revela las asimetrías de control y poder que se articulan tanto dentro como fuera de la escuela, y su (re)contextualización de manera crítica puede promover procesos formativos y prácticas pedagógicas articuladas con los principios de la Educación Antirracista.

**Palabras clave:** prácticas pedagógicas antirracistas; currículo; educación para las relaciones étnico-raciales.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscamos o diálogo entre os campos de estudos que tratam da educação antirracista e da formação de professores/as, a partir de uma abordagem que possibilite perceber as relações de poder e controle presentes nos discursos pedagógicos, muitas vezes apresentados como difusos e, aparentemente, distantes dos discursos socioculturais que os situam. No entanto, seus sentidos e significados são manifestados no entrecruzamento do currículo e das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, conforme será visto a seguir.

O entrecruzamento entre currículo e as práticas pedagógicas antirracistas, confluindo em discurso pedagógico, é situado aqui sob a perspectiva da cosmovisão africana, que identifica o discurso pedagógico reconfigurado por um modo “outro” de ver a ciência, o tempo dos povos e as relações entre as pessoas, buscando outra lógica de construção do conhecimento em favor dos sujeitos que tiveram sua história e cultura invisibilizadas por uma cruel e avassaladora exploração. Essa opressão, marcada pela imposição econômica do sistema escravista, ao se apropriar dos povos africanos e indígenas, os desumanizou, disseminando a produção do discurso na hierarquização de “raças”, promovendo preconceitos e estereótipos que classificam os seres humanos em superiores e inferiores (Munanga, 2015, p. 12). Enfim, gerou o comportamento racista que se arrasta há séculos, mesmo após o fim do sistema que lhe deu origem.

Consideramos, assim, a existência do discurso pedagógico como articulação produzida pelos sujeitos e suas escolhas individuais e coletivas, sem subestimar os conjuntos de normas, relações de poder e controle em que escola e professores/as estão inseridos, bem como os discursos socioculturais situados historicamente, interseccionados à comunicação pedagógica. Nesse sentido, não se promove ilusão sobre uma ação individualista do exercício do/a professor/a em seu *locus* de atuação para a educação antirracista, e nem sobre o currículo “entendido como criação cotidiana” (Oliveira; Amorim, 2006, p. 29) e as práticas pedagógicas, compreendidas como processos intencionalmente produzidos para organizar o ensino-aprendizagem, dirigir e dar sentido às ações com o propósito de “transformação da realidade social” (Franco, 2016, p. 542).

A partir dessas premissas, em nossa pesquisa, olhamos para episódios do cotidiano escolar que demonstram dimensões interligadas entre a atuação pessoal, profissional, individual e coletiva dos/as professores/as ao (re)produzirem discursos pedagógicos na/pela escola. No caso específico das práticas pedagógicas antirracistas, esse discurso perpassa pela obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, por força das Leis N. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), assim como da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como Diretriz Nacional (Brasil, 2004).

A ERER, no cotidiano escolar, tem sido objeto de estudos de diversos/as pesquisadores/as (Bento, 2019; Oliveira, 2019a; Oliveira, 2019b). No entanto, as particularidades que compõem os textos enunciados, bem como as produções da

significação do vivido nessa realidade concreta, ao atravessar e se constituir em meio às tensões observáveis dentro e fora da escola, indicam a necessidade de constante debate sobre o tema a partir dos diversos territórios, áreas do conhecimento e etapas da Educação Básica. As muitas dimensões das relações étnico-raciais evidenciam códigos socioculturais no processo de escolha dos procedimentos metodológicos, no envolvimento dos/as professores/as que estão na gestão escolar, dos/as professores/as que atuam na sala de aula e nos processos de formação contínua no âmbito da escola.

Considerando a complexidade que envolve essas dimensões, este artigo recorre aos resultados obtidos na investigação realizada em Programa de Pós-Graduação em Educação, pretendendo contribuir com os olhares e as percepções acerca de diálogos que implicam práticas pedagógicas insurgentes, as quais fazem valer as legislações resultantes de lutas históricas e sociais pela promoção da igualdade racial e pela valorização e reconhecimento da identificação étnico-racial. Nesse sentido, as relações cotidianas e as práticas pedagógicas nas quais a EREER se concretiza, no âmbito da escola, constituem-se em códigos (re)contextualizados e transmitidos pela mensagem pedagógica.

A pesquisa de mestrado contou com oito professores/as, do Ensino Fundamental I e II de duas escolas da rede pública municipal de Sorocaba (escola 1 e escola 2)<sup>3</sup>. Participaram tanto docentes generalistas (anos iniciais) quanto especialistas (anos finais), com tempos de experiência docente em fases distintas na carreira de professor/a. Desse total, quatro professores/as atuaram diretamente como supervisores/as do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojetos Pedagogia, Matemática e Química. Três deles/as – dois de Pedagogia e um de Matemática - trabalharam com o eixo temático interdisciplinar “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”, e quatro participaram indiretamente, de forma colaborativa e voluntária, com os subprojetos de Pedagogia e Matemática, na escola 2.

Com o desenho metodológico referenciado na abordagem qualitativa, empregamos a Entrevista Narrativa (EN), baseada nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002), como caminho para a construção de dados com os/as professores/as participantes.

A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa [...]. Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95).

<sup>3</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 45543421.3.0000.5504, conforme Parecer nº 4.821.752.

Devido à aplicação do procedimento em um contexto virtual, a fase de preparação da EN utilizou uma estratégia de compartilhamento de práticas entre o/a professor/a participante e a pesquisadora. Essa técnica consistia na socialização de práticas de ensino para a aprendizagem no cotidiano escolar entre pares, durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizada na escola 2, e na preparação do ambiente virtual para facilitar e não interromper a narração central.

Essa estratégia permitiu, em cada fase da EN, a distinção entre questões exmanentes – questões de interesse da pesquisadora – e questões imanentes – as que surgem da narração do/a pesquisado/a. “O esquema da narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevistas” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95). As questões exmanentes foram organizadas em três eixos: a) “O desvelar de si”, que se apresentava como um espaço para mobilizar o/a professor/a participante a refletir sobre seu percurso profissional e sua declaração racial espontânea (autodeclaração racial); b) “As aprendizagens preliminares”, que se referia à identificação do “saber de experiência” sobre as práticas pedagógicas para a EREER vivenciadas a partir do PIBID 2019; c) “As aprendizagens potencializadas”, que buscava entender como o saber de experiência acerca da EREER se constituiu em um processo de formação contínua na relação com o conhecimento produzido pelas vivências potencializadas no encontro com o PIBID.

Essa composição permitiu identificar, na análise temática, três eixos criados a partir dos principais argumentos dos/as professores/as, utilizando um procedimento que consiste em um processo de redução gradual do texto e condensação de sentido em sentenças sintéticas: a) o processo de constituição da identificação étnico-racial; b) olhares pedagógicos sobre a abordagem de matriz africana a partir do trabalho colaborativo com o PIBID 2019; c) a confluência dos conhecimentos de matriz africana na itinerância formativa do(a) professor(a) em intersecção com a EREER.

Ouvir os sujeitos da experiência, por meio da EN permitiu a emersão do saber de experiência docente, refletido nas práticas pedagógicas potencializadas pela participação no PIBID 2019 sobre a EREER ao longo do ano letivo. “A técnica é sensível a dois elementos básicos [...]: ela contrasta diferentes perspectivas e leva a sério a ideia de que a linguagem, assim como o meio de troca, não é neutra, mas constitui uma cosmovisão particular” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 96). Esse processo destacou um novo olhar sobre as aprendizagens dos/as estudantes, a formação contínua de professores/as na fronteira entre escola e universidade, e os processos de organização e apoio das equipes gestoras das escolas, diante do compromisso das instituições de ensino com a EREER. Além disso, indicou também fragilidades e limitações, revelando a necessidade de que professores/as e escolas se desvencilhem das armadilhas do “currículo turístico” (Santomé, 2020, p. 168) e considerem a materialidade do discurso pedagógico no contexto da comunicação que se (re)produz no cotidiano escolar.

## 2 CÓDIGOS, TEXTOS E DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Nesse contexto de complexidades, buscamos identificar os entrecruzamentos entre o currículo e as práticas pedagógicas antirracistas do cotidiano escolar, recontextualizados pelos discursos pedagógicos. Para nós, esses discursos são compreendidos como um princípio recontextualizador, que desloca "os discursos originais para novas bases sociais e novas relações de poder e controle" (Lopes; Macedo, 2011, p. 102). Ao se converterem em mediadores, articulam o discurso instrucional – conceitos e suas relações – ao discurso regulativo – moral, que serve como base referencial no contexto das relações. Ou seja, além de abrir a Roda Pedagógica aos conhecimentos de matriz africana e indígena, é necessário atentarmos para o discurso regulativo, que aponta as diretrizes das relações étnico-raciais, principalmente por ser o discurso preponderante na comunicação pedagógica.

Esse predomínio se desenvolve de tal forma que não é possível, na comunicação pedagógica, separar o discurso instrucional do discurso regulativo. Sempre há apenas um discurso - o discurso pedagógico -, ainda que o processo pedagógico dissimule sua existência, buscando parecer que só transmite o discurso instrucional, os conceitos e as competências (Lopes; Macedo, 2011, p. 102).

A partir da abordagem de Bernstein (1996), o discurso pedagógico é, em si, um princípio recontextualizador, pois atua ajustando o discurso instrucional e comunicando conhecimentos especializados com seus conceitos. Como afirmam Lopes e Macedo (2011), ele serve para comunicar conhecimentos derivados do saber técnico-especializado, como os conceitos da Matemática, das Ciências Físicas, Históricas e Geográficas escolares. Já o discurso regulativo, geralmente predominante no discurso pedagógico, está associado àquilo que é moral e opera na criação e (re)produção de identificações e relações no âmbito escolar.

Observar as relações produzidas pelos discursos pedagógicos e suas formas de comunicação na perspectiva da EREER nos ofereceu pistas sobre os códigos que estiveram em movimento no contexto escolar. A experiência de Efula, professora que também participou indiretamente do PIBID (escola 2), foi um exemplo que nos ajudou a perceber que o discurso produzido pela escola entre professores/as, pibidianos/as e estudantes do Ensino Fundamental, potencializou o trabalho colaborativo entre escola e universidade, bem como abriu a roda pedagógica aos saberes em afroperspectiva, resultando na criação de novos textos e contextos, por meio de conversas em sala de aula e das relações que as crianças estabeleceram com os conteúdos.

Não era um projeto que vinha só de fora, era um projeto que elas [supervisoras do PIBID] tinham uma conversa com a escola, elas tinham uma troca para poder realizar ali dentro, e, dependendo do que elas realizavam, **a gente ainda tinha uma continuidade dentro de sala de aula trabalhando essas questões conversando a partir daquilo que eles traziam**, que, às vezes, ficava alguma coisa, ou, **às vezes, eles** [estudantes do ensino fundamental- anos iniciais] **mesmos relacionavam quando a gente falava em alguma coisa do conteúdo depois**. Então era um diálogo mesmo. **Não era algo separado da escola e nem separado do conteúdo** (informação verbal, grifo nosso)<sup>4</sup>.

O discurso pedagógico promove uma articulação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as questões socioculturais, recontextualizando e sendo recontextualizado pelos “códigos” (Bernstein, 1996; Silva, 2005) que circulam na escola. Ao propor vivências em sala de aula para dar continuidade às atividades apresentadas pelos/as pibidianos, Efua identificou na literatura uma conexão para articular a temática trabalhada no projeto aos conteúdos das aulas delineados pelo currículo: “Então, a parte foi que eu desenvolvi algumas práticas em sala de aula que complementassem essas atividades [...] e eram principalmente voltadas à Literatura” (informação verbal)<sup>5</sup>.

Pelo entrecruzamento analisado, o conhecimento acadêmico, historicamente sistematizado e de caráter menos restritivo, produzido na fronteira das disciplinas, contrapõe-se ao isolamento das áreas do conhecimento que, geralmente, compõem o currículo do Ensino Fundamental. Essa abordagem gerou uma classificação de caráter mais fraco, abrindo espaço para novos diálogos e possibilitando que as crianças, no contexto da sala de aula de Efua, por meio da leitura semanal, estabelecessem relações entre o que os pibidianos haviam apresentado e o conteúdo trabalhado no 2º ano do Ensino Fundamental.

Como já mencionado, nossa análise baseia-se nos estudos do sociólogo inglês Bernstein (1996), os quais abordam a relação entre estruturas de classes, desigualdades sociais e a linguagem da educação. Bernstein (1996) denominou classificação o caráter mais forte ou mais fraco, produzido pelo isolamento dos discursos/áreas que se deseja preservar. O caráter da classificação e o controle sobre o espaço de abrangência — sala de aula/escola —, o tempo, o ritmo e a forma de transmissão da mensagem pedagógica demonstram que, quanto mais forte o isolamento, mais fechada se torna a fronteira que intersecciona vivências e os textos policêntricos transmitidos pelo discurso pedagógico no âmbito escolar. Ou seja, o grau de isolamento que regula a relação de poder evidencia qual conhecimento pode ou não ser reproduzido, criado, mantido e legitimado. O contrário também se aplica: quanto mais fraco for o caráter desse isolamento, mais diálogos são produzidos e disseminados pela mensagem pedagógica.

<sup>4</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Efua, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.

<sup>5</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Efua, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.

Adja, participando indiretamente do subprojeto PIBID na escola 2, expressou a complexidade da organização pedagógica:

**Sou eu quem escolhe e isso foi pensado no projeto interdisciplinar, como eu falei, usando História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Geografia. A gestão auxiliou muito.** A orientadora pedagógica teve uma excelente participação de como tornar o projeto maravilhoso. Deu uma forma de dar maior visibilidade ao que poderia ficar restrita à sala de aula. Isso é importante. Não ficar restrito à sala de aula. Dar a importância que o assunto tem. Isso não parte só do professor. **O professor pode ter a ideia, ele pode fazer o projeto, mas ele precisa ter um aval das instâncias superiores e nesse ponto eu tive total apoio, total liberdade e inclusive ajuda,** direcionamento nesse projeto pela minha orientadora pedagógica (informação verbal, grifo nosso)<sup>6</sup>.

Embora Adja sugira um individualismo profissional, onde a "escolha" parece ser uma prerrogativa exclusiva do professor, a dinâmica de "poder" e "controle" se revela no ambiente escolar, afetando o tempo, o ritmo e a forma como a mensagem pedagógica é transmitida. Adja enfatiza a importância do compartilhamento de planejamentos e ações entre os professores, particularmente entre a professora da turma e a orientadora pedagógica, ressaltando a colaboração como elemento fundamental para a recontextualização do discurso pedagógico e a inclusão da EREER no ambiente escolar.

A decisão de adotar uma abordagem interdisciplinar, apoiada pela gestão escolar para abordar a temática da EREER, reflete a necessidade de transcender as fronteiras disciplinares tradicionais, promovendo novas relações de poder e controle. Essa escolha metodológica integra a EREER aos diversos componentes curriculares e às práticas pedagógicas, representando um novo código desenvolvido colaborativamente entre os/as docentes. Tal processo envolve todos/as os/as professores/as, da sala de aula à gestão, ampliando a identidade profissional docente, como argumenta Nóvoa (2017), ao afirmar que a expansão da profissão docente deve basear-se em "um núcleo identitário docente" (p. 1112).

Mai (professora supervisora do PIBID - escola 2) reforça essa visão ao afirmar que: "O trabalho foi bem acolhido, a equipe gestora sempre dando o maior apoio, materiais que a gente precisava bastante, principalmente para poder trabalhar" (informação verbal)<sup>7</sup>. Além dos materiais disponibilizados pela escola para o desenvolvimento dos trabalhos, os desafios encontrados nas/das práticas pedagógicas para a EREER no cotidiano escolar, foram enfrentados em parceria e colaboração pela equipe de professores/as. Mai ainda relata que:

<sup>6</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Adja, em agosto de 2021, na cidade de Sorocaba.

<sup>7</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Mai, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.

Você não encontra barreiras, porque as barreiras são quebradas junto com a equipe. A equipe está ali acreditando no projeto e isso é muito importante. Para as coisas acontecerem, a gente precisa da equipe gestora e na nossa escola foi assim (informação verbal)<sup>8</sup>.

De igual forma, Malika (professora supervisora do PIBID - escola 1) explicou: "Eles apoiavam, a orientadora pedagógica sempre apoiou, achou muito interessante, ela dava ideias para a gente trabalhar com os alunos" (informação verbal)<sup>9</sup>.

Reconhecendo essa interação entre contextos, relações de poder e discursos pedagógicos, compreendemos que superestimar a atuação isolada do professor em sala de aula pode subestimar as dinâmicas de controle que regulam a transmissão da mensagem pedagógica. No ambiente escolar, a expressão dos códigos depende do nível de interdisciplinaridade entre as disciplinas, das condições materiais, das relações institucionais e das dimensões normativas que estruturam o sistema de ensino, explicitadas no contexto escolar.

Bernstein (1996) destaca que os códigos sociais são aprendidos em várias instituições educativas, como a família e a escola. Desde os primeiros anos, as crianças são ensinadas a compreender esses códigos, que servem para distinguir significados em diferentes contextos. Tais relações sociais, anteriormente difusas e quase imperceptíveis tornam-se evidentes no cotidiano escolar. Bernstein (1996, p. 14) elabora que:

[...] o conceito de código não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, à medida que são formadas em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica, como a escola e a família.

Em contextos sociais impactados por racismo, branqueamento e violências raciais, resultantes do processo de colonização, como observado por Candau e Oliveira (2010), a importância dos códigos sociais é amplificada.

Nessa perspectiva, quanto à influência dos códigos socioculturais, o código social relativo ao racismo religioso serve como exemplo. Impulsionado pelo aumento da intolerância religiosa em nosso país (Santos; Dias; Santos, 2023), esse fenômeno foi observado em nossa pesquisa, que destacou o receio das professoras Adja e Mai (escola 2) em abordar a temática com as crianças. Adja compartilhou suas preocupações iniciais: "Tive certo receio de trabalhar a religiosidade das etnias africanas, apesar de hoje serem reflexos do sincretismo religioso africano. Mas as crianças adoraram" (informação verbal)<sup>10</sup>. Mai também refletiu sobre as dificuldades: "Acho que o mais difícil para os pibidianos foi abordar a questão da religiosidade. Não

<sup>8</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Mai, em 2022, na cidade de Sorocaba.

<sup>9</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Malika, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.

<sup>10</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Adja, em 2022, na cidade de Sorocaba.

tanto pelas crianças, pois pensávamos que elas teriam preconceitos. Na verdade, o preconceito estava em nós, os adultos" (informação verbal)<sup>11</sup>.

Após reconhecerem as possibilidades de apresentar a religiosidade de matriz africana como uma expressão cultural dos povos que a originaram, Adja e os pibidianos compararam elementos da natureza e atributos dos Orixás com divindades de outras tradições, como as greco-romanas, judaico-cristãs e nórdicas. Propuseram atividades que permitiram às crianças explorar livremente a arte visual, expressando suas visões das divindades. Os trabalhos resultantes foram expostos para a apreciação de todas as turmas, etapas e professores do Ensino Fundamental, ilustrando como os conceitos discutidos foram integrados e como os códigos sociais se intersectam no currículo e na prática pedagógica.

Essas articulações nas atividades curriculares indicam como os códigos culturais, aprendidos e ensinados de maneira implícita, desempenham um papel crucial na regulação dos significados expressos pelos discursos regulativos nas práticas pedagógicas. Essas práticas são continuamente (re)produzidas, transformadas e questionadas, sendo que os códigos se tornam visíveis no posicionamento dos sujeitos e das instituições, bem como nas modalidades organizativas do trabalho pedagógico escolhidas para tratar a EREER e na mensagem comunicada. Adja e Mai observaram que, ao apresentar a religiosidade africana sob uma perspectiva histórica e comparativa, os estudantes responderam positivamente aos diálogos, o que facilitou a emergência de novos códigos e significados. Essa abordagem não apenas aproximou os/as professores/as dos contextos vivenciados pelos/as estudantes, como também revelou, de forma estratégica, preconceitos internalizados pelos próprios docentes.

Professores/as e a escola abriram a Roda Pedagógica para uma abordagem respeitosa e reflexiva sobre a religiosidade de matriz africana, (re)construindo sentidos e compreendendo que reconhecer diferenças sem perpetuar desigualdades é fundamental para aproximar, ouvir e acolher todas as crianças. No 4º ano do Ensino Fundamental, foi notável que algumas crianças mantinham suas crenças em silêncio para evitar a violência do racismo religioso. Mai comentou: "Você vê que têm crianças que praticam a religião e que a gente nem sabia" (informação verbal)<sup>12</sup>. Ao reconhecer essa religiosidade como patrimônio cultural do país, os/as professores/as foram implicados/as a considerar a laicidade do Estado no campo educacional, a qual deve se manifestar sem proselitismo e com a valorização e desmistificação desse saber ancestral.

A comunicação pedagógica, intencionalmente planejada e evidenciada nas falas de Adja, Efa e Mai, ressaltou o protagonismo docente ao integrar estruturas macrossociais (sociais e culturais) às interações pessoais e profissionais em contextos microssociais (sala de aula/escola). Nesse contexto, novos códigos foram visibilizados por estudantes e professores nas rodas de conversa, brincadeiras e jogos, promovendo

<sup>11</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Mai, em 2022, na cidade de Sorocaba.

<sup>12</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Mai, em 2022, na cidade de Sorocaba.

novas perspectivas sobre a EREER, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, alinhados aos princípios da Educação Antirracista.

No contexto escolar, é possível observar a função reguladora que orienta o discurso pedagógico, evidenciando os bens simbólicos e materiais socialmente valorizados ou desvalorizados. A mensagem pedagógica, que varia conforme o contexto, o foco, o propósito e a abrangência, não decorre exclusivamente das escolhas dos/as professores/as em sala de aula. Isso porque o discurso pedagógico, ao entrecruzar currículo e práticas pedagógicas, revela os códigos socioculturais que circulam na escola.

Esses códigos funcionam como um conjunto de regras e normas, semelhantes a uma gramática, utilizado no e pelo discurso pedagógico. Eles interseccionam, de forma implícita, a produção, a seleção e a transformação dos textos que professores/as e instituições de ensino implementam no cotidiano escolar. Atuando na intersecção entre as esferas macro e microsocial, os códigos, conforme destaca Silva (2005, p. 74) "fazem a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais no nível microsociológico". Esse processo evidencia como as dinâmicas de poder e cultura são integradas e/ou contestadas no ambiente educacional.

### **3 LINGUAGEM, CURRÍCULO TURÍSTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As várias definições sobre o que é currículo, ao longo da história deste campo, apontam para diversos significados, majoritariamente relacionados aos elementos organizacionais, conceituais e metodológicos que envolvem o processo de aprendizagem dos/as estudantes. No entanto, sob a perspectiva pós-crítica, o currículo é compreendido como produção cultural, que vai além de uma lista de conteúdos, grade de disciplinas, modelos ou métodos de planejamento, abrangendo as vivências escolares em sua totalidade. A escola, enquanto instituição da Modernidade, evidencia íntima relação com os princípios e regras que fundamentaram sua constituição, cujos movimentos se recontextualizaram de forma dialética, à medida que os sujeitos institucionais se modificam. Nesse contexto, a escola pode ser comparada a um texto vivo, continuamente escrito e reescrito pelos sujeitos que a habitam, em constante movimento, modificando regras, ritos e normas na medida em que a sociedade também se modifica.

Compartilhamos da compreensão de que o currículo "não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado" (Lopes; Macedo, 2011, p. 93). Nesse território que é a escola, refletir criticamente sobre o currículo e a prática pedagógica antirracista, interseccionada ao processo de formação contínua de professores/as e à produção do discurso pedagógico, possibilita buscar formas "outras" de percepção dos códigos que evidenciam a escola como texto.

O discurso pedagógico que emerge desse contexto é profundamente influenciado pela forma como pensamos, agimos e nos identificamos. Lopes e Macedo (2011, p. 91) ressaltam que "não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo". Essa observação reforça a relevância de uma abordagem cultural do currículo, onde a interação entre textos e contextos é regulada e, simultaneamente, influenciada por aqueles envolvidos no processo educativo.

Ao reconhecermos a escola como um espaço vivo de produção cultural, entendemos que o currículo vai além dos conteúdos formais. Ele configura-se como um campo de disputas de significados, influenciado pelas interações e práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse campo de disputa, a linguagem é um elemento constituinte da realidade, conforme apresentado por Silva (2005), em diálogo com os estudos de Lopes e Macedo (2011). A linguagem, como instituinte dos elementos primordiais que compõem o currículo e a prática pedagógica, é também uma necessidade humana universal. Não se limita a identificar e nomear o que já existe; seu poder reside em instituir o que virá a existir em diferentes contextos sociais. Suas diversas formas de manifestações - escritas, faladas, artísticas, corporais, verbais e não verbais - estão intrinsecamente relacionadas à sua representação simbólica nas sociedades, interconectando seus diversos contextos e usos, identificando e instituindo os limites de gêneros, classes sociais e identidades étnico-raciais.

Em sociedades como a nossa, atravessadas por textos sociais, a linguagem se constitui como condição *sine qua non* nas/das relações sociais e de poder. A linguagem é a gramática que opera o código do discurso pedagógico, entrecruzando currículo e práticas pedagógicas. É por meio da linguagem que se torna visível a fluidez do processo de significação criado, (re)produzido e contestado pela comunicação pedagógica.

Essa compreensão nos permite ver a escola como um espaço dinâmico, onde a produção cultural é constantemente negociada e redefinida. Portanto, a reflexão crítica sobre o currículo e a prática pedagógica, especialmente no que tange à formação contínua de professores/as, expõe o importante papel da linguagem e seu caráter discursivo no processo de construção dos significados empreendidos por profissionais da educação no cotidiano da escola. Em meio às lutas que envolvem o poder e as suas relações para selecionar, produzir e ressignificar os códigos sociais, a formação docente no território da escola salienta as perspectivas profissionais, mentalidades e ideologias que permeiam as relações, interações humanas e os procedimentos didático-metodológicos relativos ao atendimento às crianças e aos adolescentes, em um contexto social que privilegia a escola como espaço central do processo de ensinar e aprender.

Parece óbvio que esse “mundo real” não é natural, concreto, objetivo, material, mas simbólico. Seus sentidos são construídos pela linguagem, pelos sistemas de significação que nada mais são do que a própria Cultura. Os sentidos são, portanto, instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural (Lopes; Macedo, 2011, p. 203).

A linguagem sociocultural desempenha um papel fundamental no discurso pedagógico, especialmente nas práticas pedagógicas antirracistas, destacando a necessidade de processos de formação contínua para a EREER e um currículo que evite o reducionismo e a trivialização. O chamado currículo turístico, cujo tratamento da EREER se dá por meio de atividades independentes, isoladas, em datas específicas e, coadunado com a definição de Santomé (2020, p. 168) sobre este conceito em um currículo elaborado “[...] elaborado a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático”, Esse formato muitas vezes simplifica e estereotipa, falhando em conectar o conhecimento ensinado aos seus contextos culturais e históricos originais. Esse formato trata os saberes afro-brasileiros e indígenas de forma desdenhosa e superficial, evidenciando a lógica da colonização e do racismo - faces da mesma moeda - que sobrevivem até os dias atuais por meio dos discursos pedagógicos do cotidiano da escola.

As armadilhas e ações dissimuladoras do racismo e das discriminações raciais reforçam saberes e mentalidades colonizadas no âmbito escolar, pois, sob o aspecto da “trivialização”, trata-se superficialmente das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Já sob a aparência de “souvenir”, selecionam-se culinária, festas, ou um ou outro livro existente no acervo da instituição de ensino, como uma lembrança de viagem ou algo exótico. Em uma ótica de desconexão no processo educativo, ganha-se um dia de destaque e silencia-se durante o ano letivo, sobre as reais condições econômicas, históricas e sociais enfrentadas pela maioria da população brasileira, composta por pessoas pretas e pardas. A cor da pele, nesse contexto, torna-se marcador de fenótipos que constroem a classificação raça-cor entre brancos e não brancos.

A partir dessa perspectiva, a linguagem assume destaque na instituição da diferença como sustentáculo das relações de poder, ao produzir sentidos por meio de sistemas de significação culturalmente instituídos, provocando ao mesmo tempo processos de desvalorização material e simbólica vivenciados por professores/as, estudantes e demais profissionais que atuam na escola, por meio da intersecção entre currículo e prática pedagógica no âmbito escolar. Sob o aspecto da “estereotipagem”, pessoas negras (pretas e pardas) são retratadas sem sua individualidade, como um todo coletivo. Personagens negras, nesse imaginário social, são associadas a animais, em perspectivas desumanizadoras, evidenciando-se traços fenotípicos explorados de forma pejorativa. Nessa lógica, o entrecruzamento entre currículo e das práticas, advindas do currículo turístico, reforça desigualdades, dissimula preconceitos,

discriminações raciais e legitima o discurso pedagógico excludente, onde o branco é hierarquicamente superior.

Um exemplo dessa reprodução se observa no colorismo – entendido como um código colonizador – que pode ser reproduzido em vivências e atividades que, embora tenham como intenção promover a construção de uma imagem positiva de si pelas crianças pequenas, acabam por reforçar representações socialmente desvalorizadas, perpetuando os tentáculos do racismo. Ao oferecer às crianças lápis e gizes de cera, disponibilizados pelas escolas públicas por meio de kits escolares, que em sua maioria, apresentam a cor "rosa" como a "cor de pele", tais vivências e atividades apresentam a branquidão como cor da pele a ser explicitada e socialmente desejada.

No entanto, se a comunicação pedagógica pode explicitar representações socialmente desvalorizadas, ela também pode visibilizar relações étnico-raciais emancipatórias. Ainda de acordo com o exemplo acima, seria possível propor, em contextos que valorizem os fenótipos afro-brasileiros e indígenas, o uso de lápis e gizes de cera com diferentes tons de pele, possibilitando que as crianças representem, por meio de seus desenhos e cores, suas próprias identidades. Esta peça no mosaico que compõe as relações étnico-raciais nos ajuda a perceber os entrecruzamentos entre currículo e discursos pedagógicos que perpassam a comunicação pedagógica no ambiente escolar.

Daí a necessidade de perceber que o discurso pedagógico combina, simultaneamente, o discurso instrucional e imprime o código do discurso regulativo-colonizador, sobretudo quando a prática pedagógica não é compreendida como um processo intencional produzido para organizar o ensino-aprendizagem e dar sentido à Educação Antirracista. Essa operação do discurso regulativo se consolida à medida que a naturalização do eurocentrismo é realizada tanto na perspectiva dos europeus quanto pela dos não-europeus, educados sob essa mesma lógica discursiva.

Os esforços para superar essas limitações ficaram evidentes na abordagem de Mai, que desafiou as percepções prévias dos estudantes sobre a África, muitas vezes reduzidas a estereótipos de desenhos animados. As práticas pedagógicas oriundas das experiências docentes não foram realizadas de maneira descontextualizada e isenta da imersão dos/as professores/as que atuaram nos subprojetos, assim como dos/as licenciandos/as – PIBIDianos de Pedagogia e Matemática. Mai e outras professoras como Malika (professora supervisora do PIBID - escola 1), trabalharam para reconstruir essas percepções por meio de práticas e discursos pedagógicos que enfatizam a riqueza histórica do continente africano, incluindo suas contribuições significativas para a ciência e a cultura mundial.

Muitas são as dimensões das relações étnico-raciais atreladas à lógica eurocêntrica (re)produzidas na/pela escola. Para exemplificar essa questão, recorreremos à dimensão consumida pelas crianças por meio de imagens difundidas pela televisão sobre a representação da África, conforme identificado por Mai e registrado em sua EN:

Eu falei [...] que poderíamos começar tirando o **conhecimento prévio das crianças sobre a África**. O que é? Eles (pibidianos) ficaram abismados, porque para as crianças a África era mato, eram os animais, era o Rei Leão, o filme Rei Leão. Era isso que tinha nos desenhos. [...] Então para eles, era tudo muito selvagem, não é? [...] **a gente foi trabalhando, trazendo para eles a informação do que era a África**. Do que era na verdade o continente africano [...] falamos de tudo isso aí. **As crianças ficaram maravilhadas**. E tinha alguns que se sobressaíam de falar coisas que a gente não esperava (informação verbal, grifo nosso)<sup>13</sup>.

O fosso existente entre a memória “proibida” de África e os discursos estruturalmente europeizantes, observado por Mai nos desenhos das crianças do 2º e 4º ano, evidenciou a divisão racial dos conhecimentos e os cruzamentos da gramática sociocultural ensinada-aprendida tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar. O diagnóstico demonstrou que, ao longo do percurso escolar, a invisibilização das artes, ciências e tecnologias oriundas do continente africano é reforçada por um currículo turístico, marcado pela predominância do discurso estereotipado – alimentado por meios de comunicação, filmes e desenhos com personagens, imagens e ilustrações que retratam o continente africano apenas como selva.

Essa constatação sublinha a importância de práticas pedagógicas intencionais que desconstruem estereótipos e valorizam a diversidade cultural e histórica da África. Promover uma educação antirracista implica confrontar essas narrativas colonizadoras e construir discursos pedagógicos alternativos que reflitam a pluralidade da sociedade brasileira, reconhecendo e valorizando as contribuições das matrizes formadoras da sua identidade.

Neste contexto, evidenciou-se também o protagonismo dos/as professores/as no processo de recontextualização do discurso pedagógico, ao deslocarem os códigos do discurso instrucional e regulativo-colonizador e reinscrevê-los em outras referências de poder e sentido socioculturais. No caso relatado por Mai, a África foi redimensionada como um continente plural, habitado por diversos povos, culturas e línguas. Já no trabalho realizado por Malika, aspectos geográficos como a existência de cidades e centros urbanos que abrigavam grandes bibliotecas e universidades foram destacados, como a universidade de Al Quaraouiyine, em Fez, Marrocos, fundada em 859, durante o período em que a Europa atravessava a chamada “Idade das Trevas”. Segundo Malika: “Foi muito interessante, eles fizeram trabalhos maravilhosos, pinturas, trabalhamos sobre a África na questão dos municípios, continente, promovendo esse respeito” (informação verbal)<sup>14</sup>.

Esses enfoques pedagógicos, ao refutarem a visão eurocêntrica predominante e promoverem o reconhecimento das contribuições africanas e indígenas, revelam que há vasto conhecimento produzido no continente africano nas áreas das ciências, das tecnologias e dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, conforme

<sup>13</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Mai, em 2022, na cidade de Sorocaba.

<sup>14</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Malika, em 2022, na cidade de Sorocaba.

observado por Diop (1974). Tais práticas permitem aos docentes desafiar e transformar a narrativa eurocêntrica predominante, promovendo uma educação que reconhece e valoriza a matriz africana na formação da sociedade brasileira.

Os antigos egípcios eram Negros. O fruto moral da sua civilização deve ser contado entre os espólios do mundo Preto. Em vez de apresentar-se a história como um devedor falido, este mundo Preto é o próprio iniciador da civilização "ocidental" ostentada diante de nossos olhos hoje. Matemática de Pitágoras, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo epicurista, o idealismo Platônico, o Judaísmo, o Islamismo, e a ciência moderna estão enraizados na cosmologia e ciência Egípcia (Diop, 1974, p. 17).

Nesse movimento de desafiar e deslocar a narrativa eurocêntrica predominante, a escola torna-se um território potente de formação contínua "dentro" da profissão, compreendida, segundo Nóvoa (2009), como um espaço em que as análises das práticas docentes podem ser compartilhadas por meio do acompanhamento sistemático e da reflexividade sobre o trabalho pedagógico. Nesse sentido, reafirmamos a imprescindibilidade de construir a formação de professores dentro da própria profissão, de modo que as dimensões do trabalho colaborativo ultrapassem as fronteiras institucionais e as Instituições de Ensino de Educação Básica e do Ensino Superior se abram às práticas pedagógicas construídas coletivamente no contexto escolar.

Nesse processo, a comunicação pedagógica, em movimento policêntrico, potencializa diálogos dinâmicos sob uma perspectiva outra, criando e recriando sentidos e significados, e provocando mudanças na forma de perceber o que anteriormente se apresentava como dado comum. Isso possibilita fazer diferente e, em reflexividade crítica, assumir a Roda Pedagógica em Afroperspectividade (Noguera, 2019). A filosofia afroperspectivista caracteriza-se como uma perspectiva pluralista, polirracional e de construção multirreferencial, destacando-se elementos como o quilombolismo, de Abdias do Nascimento, a afrocentricidade, de Molefi Asante, e o pensamento ameríndio, de Eduardo Viveiros. Com base nessas referências, a Roda "é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como 'subalterno', 'minorias' e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano" (Noguera, 2019, p. 47).

Os processos formativos que buscam compreender as práticas pedagógicas e sua comunicação no âmbito da Educação Antirracista, a partir da formulação afroperspectivista enquanto conceito pedagógico, possibilitam perceber e reconhecer a EREER como um eixo teórico-prático-reflexivo central nas/das práticas pedagógicas e nos/dos discursos pedagógicos. Sua recontextualização pressupõe, equidistante do ponto central da Roda Pedagógica, vivências de aprendizagem que valorizem as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na reconfiguração curricular. Essas vivências se movimentam com criatividade, compromisso ético e político, subversivamente responsável - uma atitude epistemopolítica que abrange tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, como enfatiza Efuá:

Eu passei a identificar mais, a buscar mais, a procurar mais formas e ferramentas de tornar aí mais presente [...] agora ao procurar história, procurar livros a gente procura já **com outros olhos** [...] então a gente já não enxerga mais como se fosse ali o comum. **Agora eu já olho diferente**, eu já sei que preciso incluir, eu já sei que eu preciso trazer [...] a gente precisa incluir muito a representatividade que essas histórias, essas culturas têm nas nossas vidas de uma forma que eles mesmos enxerguem (informação verbal, grifo nosso)<sup>15</sup>.

Para Efua, esse novo olhar permitiu perceber, no trabalho com as crianças pequenas ainda em processo de alfabetização, a articulação entre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e o contexto familiar, promovendo uma identificação étnico-racial positiva. Sua percepção quanto aos resultados obtidos com estudantes do 2º ano demonstrou que a experiência de reconhecer a identificação e a representatividade presentes nas histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, além de constituir um dos propósitos da EFER, representa também a concretização do exercício de ampliar as possibilidades da comunicação pedagógica.

Nesse exercício, é perceptível que o saber escolar se articula a outros saberes, produzindo diferentes circulações de textos por meio dos discursos pedagógicos. Conforme Silva (2005, p. 149), "todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos". Afinal, o poder não é apenas opressor e arbitrário; é igualmente produtivo, dependendo das diferentes relações que regulam o processo de classificação. Sua fonte não é única, pois advém de múltiplas esferas. Exemplificando a partir do conhecimento matemático, conforme relatou Caddy (professora supervisora do PIBID - escola 2), os estudos sobre simetria estão associados a conceitos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geométrico no Ensino Fundamental - do 1º ao 9º ano. A consolidação e a ampliação desses conceitos, iniciadas nos anos iniciais por meio da análise, produção, transformação, ampliação e redução de figuras geométricas, nem sempre são vivenciadas de forma significativa pelos/as estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Caddy, em processo de formação contínua com os pibidianos, identificou as simetrias nos tecidos Adire e as apresentou aos/às estudantes dos 7º anos, valorizando a técnica dessa pintura Yorubá. Na Roda Pedagógica, Caddy compartilhou saberes matemáticos, promovendo o reconhecimento daqueles advindos do continente africano. Com o trabalho iniciado pela contextualização histórica da técnica de pintura em tecido Adire, buscou-se compreender suas origens e significados no contexto cultural africano. *Adire* significa "amarrar e tingir". Segundo Martins e Meneses (2016), a técnica foi inicialmente aplicada ao pano tingido com índigo no final do século XIX, mas já a partir da metade do mesmo século, incluía vários produtos tingidos à mão e o método de batik com resistência à cera, técnica que utiliza cera em partes do tecido para impedir o tingimento uniforme.

---

<sup>15</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Efua, em 2022, na cidade de Sorocaba.

Caddy solicitou aos/às estudantes a criação de um padrão de formas geométricas, com a identificação das simetrias, a ser reproduzido em folha A4. Após a conclusão dessa etapa, os quadrados confeccionados deveriam ser movimentados sobre a carteira, tendo como referência o eixo da simetria. O envolvimento dos/as estudantes na realização do trabalho foi tão expressivo que a atividade se desdobrou na elaboração de um quebra-cabeça. “A simetria é todo um conteúdo que nós trabalhamos já com os alunos [...]. Quando a gente entra com a simetria, a gente coloca para eles bem rápido e acabou. Aí não... Teve a prática e para o que seu uso. [...] Teve um sentido para o que está fazendo” (informação verbal)<sup>16</sup>.

Por meio da linguagem, estabeleceu-se um sentido para as aprendizagens relacionadas ao objeto do conhecimento matemático. O código de reconhecimento da matriz africana foi recontextualizado pelo discurso pedagógico, entrecruzando currículo e prática pedagógica nos estudos sobre simetrias e rotação de elementos. Por meio da técnica de pintura Adire, movimentaram-se saberes de diferentes matrizes em uma mesma distância na Roda Pedagógica, pois o trabalho que articulou Adire e simetria possibilitou aos/às estudantes uma imersão na estética africana, com suas cores e desenhos geométricos.

A partir dessa imersão nas práticas, percebemos, em nossa investigação, que, embora os códigos sociais possuam uma materialidade menos visível em relação aos objetos físicos, são ensinados e aprendidos de forma mais implícita; no entanto, é possível perceber sua (re)produção na escola, tornando-se cada vez mais explícita. Observamos que abrir a Roda Pedagógica a partir da Afroperspectiva demanda estudos e formação contínua no território do saber que é a escola. Como evidenciado na fala de Caddy:

A gente escolheu os temas e foi estudar sobre [seus aspectos] para passar de onde vinha [a técnica Adire], qual era o povo que trabalhava com aquilo. A gente foi estudar essas partes para passar aos alunos da escola (informação verbal, grifo nosso)<sup>17</sup>.

Outro destaque que fazemos diz respeito ao PIBID - um dos únicos programas que considera a formação de professores/as no interior da própria profissão, cuja estrutura potencializa a aproximação entre a escola de Educação Básica e a Instituição de Ensino Superior. Essa articulação é indispensável ao processo de formação de professores/as em formação inicial, em formação contínua, vinculados/as ao PIBID, e os que se disponibilizam ao trabalho colaborativo, estejam eles/as na sala de aula ou na gestão escolar.

Neste trabalho, diversas foram as escolhas que evidenciaram os entrecruzamentos entre currículo e prática pedagógica. Um exemplo, no contexto da

<sup>16</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Caddy, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.

<sup>17</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Caddy, em 2022, na cidade de Sorocaba.

pesquisa, foi a utilização do jogo de estratégia “Mancala”, originário do Egito, com as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. Sobre essa experiência, Caddy disse:

O jogo foi primeiro, desenvolvido com uma turma de 8º ano. Eles estudaram as regras, aprenderam o jogo, junto com o que eu ia passando com os bolsistas. Eles treinaram entre si e começaram a ensinar a escola como um todo. A escola inteira teve a oportunidade de aprender. Até o outro período, o período do FUND I [**anos iniciais do Ensino Fundamental**] também teve a oportunidade de aprender o jogo, muitos começaram a jogar, tivemos campeonato do jogo no Interclasse (informação verbal, grifo nosso)<sup>18</sup>.

O “Mancala”, jogo de tabuleiro, foi inserido como uma estratégia para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico e a resolução de problemas, inicialmente com uma turma de 8º ano. Diante do entusiasmo demonstrado pelos/as estudantes, a partilha do jogo foi estendida às demais turmas do mesmo ano, depois para os/às estudantes dos anos iniciais e, por fim, incorporada como atividade esportiva nos jogos interclasse, após deliberação em assembleia estudantil.

Bomani, professor que também participou indiretamente do PIBID (escola 2), relatou que: “o Mancala entrou na discussão e foi feita uma exposição bem bonita [...] e quem participou, participou com afinco. Foi bacana isso [...] Ela [Mancala] entrou [nos jogos interclasses] como jogo de tabuleiro, como Xadrez e Dama” (informação verbal)<sup>19</sup>.

Sob essa perspectiva, compreendemos que as relações se estabelecem entre diferentes princípios de poder e controle, e que práticas pedagógicas intencionalmente elaboradas podem gerar fissuras na lógica racista presente no âmbito escolar, quando conduzidas com reflexividade crítica. Isso porque explicitam, nos discursos pedagógicos, sentidos relacionados à luta pela produção de significados. As reflexões críticas e coletivas realizadas pela instituição de ensino acerca da EREER podem contribuir para sua própria avaliação no que se refere ao compromisso com a Educação Antirracista, entendida como um processo contínuo de formação de todos/as os/as profissionais que atuam na escola.

Nesse campo de ação, os princípios da comunicação “são, em graus variados, adquiridos, explorados, resistidos, contestados, e suas vicissitudes são próprias de cada princípio. O controle está sempre presente, qualquer que seja o princípio” (Bernstein, 1996, p. 58). Dependendo do enquadramento, revelam-se distintas formas de inter-relações sociais associadas ao que se pretende comunicar, sendo que a escolha intencional dos códigos evidenciados pelo discurso pedagógico é (re)elaborada no processo de formação contínua, no contexto escolar. Nessa sistematização, a pesquisa e os estudos mobilizam e provocam uma nova visão sobre as abordagens de matriz africana e indígena. A formação contínua de professores/as para a EREER, forjada por meio de processos colaborativos entre a Escola de Educação Básica e a Universidade,

<sup>18</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Caddy, em 2022, na cidade de Sorocaba.

<sup>19</sup> Entrevista de pesquisa concedida por Bomani em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.

favorece a abertura da Roda Pedagógica a matrizes africana, afro-brasileira e indígena ao longo de todo o ano letivo e não apenas em datas específicas ou comemorativas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso pedagógico, profundamente influenciado pelo contexto dinâmico da escola e pela forma como professores/as agem, pensam e se identificam, é produzido e, ao mesmo tempo, produz no entrecruzamento do currículo e das práticas pedagógicas. Compreender o contexto de sua produção constitui uma peça-chave no complexo e desafiador processo de implementação de políticas públicas voltadas à educação antirracista na Educação Básica.

Apresentar essa abordagem foi o foco principal deste artigo, que buscou identificar a influência dos códigos socioculturais na produção dos textos comunicados pela mensagem pedagógica. Atuando como um princípio recontextualizador, o discurso pedagógico articula o discurso instrucional, responsável pela comunicação do conhecimento historicamente acumulado, ao mesmo tempo que opera com os valores morais e as relações sociais por meio do discurso regulativo. Essa operação pode criar e (re)produzir identificação com as concepções teórico-metodológicas advindas do código eurocêntrico com o currículo turístico ou pode abrir a Roda Pedagógica à ERER.

A impossibilidade de neutralidade do discurso pedagógico torna-se ainda mais evidente quando se observa que o discurso regulativo é predominante em qualquer campo da comunicação pedagógica, nas diversas áreas disciplinares. Nesse processo, o entrecruzamento entre currículo e práticas pedagógicas abrange tanto estruturas microsociais quanto macrosociais, sendo perceptíveis as interseções entre gênero, classe e "raça" na constituição de um processo que desafia o cotidiano escolar que se deseja, mais humanizado, democrático e equitativo.

É nesse contexto que a linguagem, ao construir sentidos e significados para o que se pretende comunicar, revela os códigos que influenciam as escolhas dos discursos marcados pela matriz de opressão colonialista, que se evidenciam no ambiente escolar e nas complexas avenidas identitárias de cada professor/a. Assim, as dimensões pessoais, profissionais, individuais e coletivas se articulam no processo de formação no contexto escolar, entrecruzando currículo e prática pedagógica, e constituindo esse espaço como território de luta, (re)produção, criação e contestação de sentidos e significados, especialmente no que se refere à Educação Antirracista.

Concluimos, com base na investigação, que três aspectos merecem destaque a partir das entrevistas narrativas realizadas na pesquisa.

Em primeiro lugar, a formação contínua no contexto escolar para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), desenvolvida de forma colaborativa entre professores/as atuantes em sala de aula, na gestão escolar, especialmente na orientação pedagógica (coordenação pedagógica) e na coordenação dos subprojetos do PIBID. Trata-se de um trabalho colaborativo no espaço de fronteira entre a Escola Básica e a Universidade, cujo alcance contempla tanto os/as professores/as em

exercício quanto os/as licenciandos/as, com o objetivo de criar espaços-tempo no cotidiano escolar que valorizem e reconheçam as complexas relações étnico-raciais.

Em segundo lugar, destaca-se a recontextualização do discurso pedagógico comprometido com a desconstrução de práticas eurocêntricas como uma estratégia imprescindível ao processo formativo. É fundamental que essa recontextualização se concretize por meio de etapas nítidas: estudos sobre a temática de forma colaborativa entre escola e universidade, planejamento intencional, com reflexividade crítica sobre os procedimentos metodológicos para articulação equidistante dos saberes na Roda Pedagógica e operacionalização de atividades que envolvam a participação efetiva dos/as estudantes. O objetivo é fazer emergir novos enquadramentos na prática pedagógica ao longo do calendário escolar, rompendo com a desconexão frequentemente presente em abordagens pontuais e superficiais típicas do currículo turístico, que são realizadas apenas para cumprir protocolos em datas específicas.

Em terceiro lugar, a filtragem produzida pelo "enquadramento" das práticas pedagógicas e o grau de "classificação" mais fraco entre as disciplinas podem favorecer processos cotidianos de resignificação do discurso pedagógico, evidenciados no entrecruzamento entre currículo e práticas pedagógicas. Atitudes epistemopolíticas potentes podem insurgir criativamente, provocando fissuras na lógica eurocêntrica hegemônica, uma vez que a ótica de exclusão, reforçada cotidianamente pelas práticas escolares e pelo currículo turístico, gera discursos pedagógicos que reproduzem códigos de diferenciação étnico-racial baseados na ideia de raça – uma esquizofrenia sociocultural criada na Modernidade pelo capitalismo.

Estes aspectos destacados evidenciam a importância do foco e do enquadramento da EREER na compreensão do entrecruzamento entre currículo e práticas pedagógicas no contexto escolar, concebidos como processos culturais imersos em lutas pela significação dos conhecimentos veiculados pelos discursos pedagógicos. Esses discursos estão diretamente relacionados aos processos de identificação étnico-racial, influenciados pelas assimetrias de poder presentes no ambiente escolar, familiar e social.

Portanto, é fundamental reconhecer e abordar as interseções no discurso pedagógico como condição para promover uma educação antirracista, que integre e valorize as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Esse processo é necessário no contexto da Educação Básica, por fomentar outros olhares e possibilitar a resignificação da EREER como um direito de aprendizagem. A recontextualização dos discursos pedagógicos impacta diretamente a formação contínua de professores/as e evidencia os códigos socioculturais que circulam no ambiente escolar, mobilizando diversos textos historicamente situados.

Esse entendimento nos leva a reconhecer que a construção do conhecimento não pode ser dissociada dos discursos socioculturais, pois estes estão intrinsecamente entrelaçados pela comunicação pedagógica, a qual é influenciada por normas e relações de poder em constante transformação, dentro e fora da escola. Nesse contexto, torna-se evidente o protagonismo de professores/as que, diante de um

cenário marcado por desigualdades estruturais, enfrentam desafios significativos. Ressalta-se, assim, a necessidade de pesquisas que analisem a materialidade do discurso pedagógico no microcampo escolar e em seu espaço de fronteira com a Universidade, evidenciando sua relação com o complexo processo de implementação da EREER enquanto política pública de equidade, bem como as ações dos sujeitos que influenciam os efeitos de inclusão, exclusão e (re)produção das desigualdades no contexto da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Boas práticas pedagógicas e de gestão do prêmio educar para a igualdade racial e de gênero. *In*: SESC. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc**: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 14-33. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-6/>. Acesso em: 03 maio 2025.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI%20&numero=10639&ano=%202003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: 09 fev. 2024.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 09 fev. 2024.

DIOP, C. A. **A origem africana da civilização**: mito ou realidade. São Paulo: Lawrence Hill & Co., 1974. Disponível em: [Dr.-Cheikh-Anta-Diop-A-Origem-Africana-da-Civilização-ptbr-completo.pdf \(unifap.br\)](#). Acesso em: 20 jun. 2024.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em:

21 jun. 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, E.; MENEZES, M. S. *Panos Adire e elementos da linguagem visual: um olhar além das fronteiras ocidentais*. **Educação Gráfica**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 25-40, 2016. Disponível em: [https://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2016/06/05\\_PANOS-ADIRE\\_25\\_39.pdf](https://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2016/06/05_PANOS-ADIRE_25_39.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

MUNANGA, K. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NOGUERA, R. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. In: CULTURA afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 34-57.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 17

maio 2024.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In:

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios. *In*: SESC. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc**: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019a. v. 6, p. 58-77. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-6/>. Acesso em: 3 maio 2025.

OLIVEIRA, I. B. de; AMORIM, A. C. R. de (org.). **Sentidos de currículo**: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas: FE/UNICAMP; ANPEd, 2006. Disponível em: [LivroDigital Amorim2006.old.pdf](#). Acesso em: 03 maio 2025.

OLIVEIRA, L. F. de. Faz diferença pensar uma educação antirracista na sala de aula? *In*: SESC. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc**: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019b. v. 6, p. 118-131. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-6/>. Acesso em: 03 maio 2025.

SANTOS, C. A. I. dos; DIAS, B. B.; SANTOS, L. C. I. dos. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa**: Brasil. América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), 2023.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 155-172.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## CONTRIBUIÇÕES DAS AUTORAS

**Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro** - concepção e delineamento do estudo; levantamento teórico; redação inicial e revisão crítica do conteúdo; análise dos dados; revisão final do texto.

**Rosa Aparecida Pinheiro** - contribuição na análise dos dados e delineamento do estudo; revisão crítica da constituição de resultados; adequação às normas da revista; revisão final do manuscrito.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Entrecruzamentos: currículo e práticas pedagógicas antirracistas”.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

**Revisado<sup>20</sup> por:**

Lesy Editorial

E-mail: [lesyeditorial@gmail.com](mailto:lesyeditorial@gmail.com)

---

<sup>20</sup> Artigo revisado com auxílio do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar Sorocaba (PPGE-So).