



Artigo

DOI: <https://doi.org/10.22484/2318-5694.2025v13id5855>

COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DESFOLCLORIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pedagogical Communication for the Education of Ethnic-Racial Relations and Curriculum Defolklorization in Basic Education

Comunicación pedagógica para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y desfolclorización curricular en la Educación Básica

Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro¹

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

E-mail: adilenecavaleiro@estudante.ufscar.br

Rosa Aparecida Pinheiro²

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

E-mail: rosapinheiro@ufscar.br

Resumo: Este artigo analisa a relação entre a comunicação pedagógica voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a desfolclorização do currículo, e investiga de que modo essa articulação tensiona práticas docentes e estruturas curriculares na Educação Básica brasileira. Parte-se da seguinte questão: a desfolclorização dos currículos favorece uma educação antirracista? A pesquisa, de delineamento qualitativo, ancorou-se em entrevistas narrativas com docentes do Ensino Fundamental e se fundamenta na abordagem de Jovchelovitch e Bauer (2002). O referencial teórico mobiliza autores como Sodré, que problematiza a ambiguidade comunicacional herdada da lógica escravista; Gonzalez, que denuncia o tratamento folclorizado das culturas africanas e indígenas; Bernstein, que discute o discurso pedagógico nas dimensões instrucional e regulativa; além de Santomé e de Lopes e Macedo, que compreendem o currículo como território de disputa cultural. Os resultados, construídos a partir de pesquisa de mestrado (2022), indicam que a desfolclorização, quando mediada por uma comunicação pedagógica insurgente, rompe estereótipos, amplia repertórios e legitima saberes historicamente marginalizados. Conclui-se que essa perspectiva fortalece a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e consolida a desfolclorização como condição necessária para uma educação antirracista, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

Palavras-chave: comunicação pedagógica; currículo; desfolclorização.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sorocaba, SP, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sorocaba, SP, Brasil.



Abstract: This article analyzes the relationship between pedagogical communication aimed at the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) and the defolklorization of the curriculum, investigating how this articulation challenges teaching practices and curricular structures in Brazilian basic education. It is guided by the question: does curriculum defolklorization foster antiracist education? The qualitative research is based on narrative interviews with elementary school teachers, following the methodological approach of Jovchelovitch and Bauer (2002). The theoretical framework draws on authors such as Sodré, who problematizes the communicational ambiguity inherited from the legacy of slavery; Gonzalez, who denounces the folklorized treatment of African and Indigenous cultures; Bernstein, who discusses pedagogical discourse in its instructional and regulative dimensions; and Santomé, Lopes and Macedo, who conceive the curriculum as a territory of cultural dispute. The findings, based on a master's research (2022), indicate that defolklorization, when mediated by insurgent pedagogical communication, breaks stereotypes, broadens repertoires, and legitimizes historically marginalized knowledge. This perspective is shown to strengthen the implementation of the National Curriculum Guidelines for ERER, consolidating defolklorization as a necessary condition for an antiracist, plural, and epistemically just education.

Keywords: pedagogical communication; curriculum; defolklorization.

Resumen: Este artículo analiza la relación entre la comunicación pedagógica orientada a la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) y la desfolclorización del currículo, investigando cómo dicha articulación tensiona las prácticas docentes y las estructuras curriculares en la educación básica brasileña. Parte de la pregunta: ¿la desfolclorización curricular favorece una educación antirracista? La investigación, de enfoque cualitativo, se basa en entrevistas narrativas con docentes de la educación primaria, fundamentada en el enfoque metodológico de Jovchelovitch y Bauer (2002). El marco teórico moviliza autores como Sodré, quien problematiza la ambigüedad comunicacional heredada de la lógica esclavista; Gonzalez, quien denuncia el tratamiento folclorizado de las culturas africanas e indígenas; Bernstein, quien discute el discurso pedagógico en sus dimensiones instruccional y regulativa; y Santomé, Lopes y Macedo, quienes conciben el currículo como un territorio de disputa cultural. Los resultados, contruidos a partir de una investigación de maestría (2022), indican que la desfolclorización, cuando está mediada por una comunicación pedagógica insurgente, rompe estereotipos, amplía repertorios y legitima saberes históricamente marginados. Se concluye que esta perspectiva fortalece la implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la ERER, consolidando la desfolclorización como condición necesaria para una educación antirracista, plural y comprometida con la justicia epistémica.

Palavras claves: comunicação pedagógica; currículo; desfolclorização.



1 INTRODUÇÃO

As disputas simbólicas em torno do currículo escolar têm adquirido centralidade nos debates contemporâneos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), sobretudo diante da persistência de práticas pedagógicas que reduzem a diversidade cultural a estereótipos e exotismos. No contexto da Educação Básica brasileira, a inclusão formal de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas nos currículos ainda encontra barreiras comunicacionais e epistemológicas que limitam sua valorização efetiva. Neste artigo, propomos uma reflexão crítica sobre o modo como a comunicação pedagógica pode mediar a desfolclorização curricular e contribuir para a construção de uma educação antirracista, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

Compreendida como processo intencional e sistemático de produção, circulação e interpretação de significados no espaço escolar, a comunicação pedagógica articula, segundo Bernstein (1996), dois discursos interdependentes: o discurso instrucional, responsável pela organização e seleção de conteúdos escolares normatizados pelas matrizes curriculares, e o discurso regulativo, que orienta comportamentos, normas e valores. Essa articulação evidencia o caráter formativo da comunicação na escola, que ultrapassa a mera transmissão de informações e atua como mediação simbólica entre sujeitos, saberes e culturas. Conforme Sodré (1992), a comunicação é atravessada por "operadores de circulação" e "intermediários" que filtram os saberes socialmente disponíveis, o que ativa mecanismos de legitimação e silenciamento enraizados na "forma social escravista" (Sodré, 2023). Nessa perspectiva, a comunicação pedagógica constitui suporte simbólico das relações de poder e das representações sobre o mundo social e se estabelece, portanto, como campo estratégico na disputa por sentidos e na reconfiguração do currículo.

Nesse horizonte comunicacional, o currículo escolar configura-se como território de disputas e de produção de sentidos.   luz de Lopes e Macedo (2011), compreendemos o currículo como prática discursiva e cultural atravessada por conflitos, tensões e decisões políticas que incidem sobre o que deve ser ensinado, aprendido, legitimado ou contestado. Mais do que documento prescritivo, o currículo se concretiza no cotidiano escolar, nos gestos, nos discursos e nas escolhas pedagógicas, e constitui aquilo que se denomina currículo praticado: espaço dinâmico no qual os saberes circulam, se tensionam e se reconfiguram. Nesse movimento, a comunicação pedagógica assume papel mediador entre os discursos educacionais e os discursos socioculturais que atravessam a escola, o que produz sentidos e disputa legitimidades.

No âmbito escolar, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, instituída pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), expressa o compromisso com uma formação que valorize as contribuições desses povos na constituição da sociedade brasileira. No



entanto, como aponta Munanga (2019), persistem representações marcadas por apagamentos simbólicos e estereótipos herdados de um projeto eugenista que buscou promover a “higiene racial” no país. Essas distorções se manifestam no que Santomé (2020) denomina currículo turístico: práticas pedagógicas que abordam culturas não europeias de forma fragmentada, superficial e estetizada, com redução de saberes complexos a elementos folclóricos, como culinária, danças e festividades.

Diante desse cenário, este artigo defende a desfolclorização como processo pedagógico que exige intencionalidade crítica e compromisso ético-político. Trata-se de reconhecer, valorizar e incorporar saberes, cosmovisões e produções culturais e científicas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros como parte constitutiva e significativa do currículo escolar. Tal abordagem se contrapõe a estratégias superficiais de inserção, que restringem a presença desses povos ao exotismo, à festividade ou à “semana temática”, o que esvazia a densidade histórica, epistemológica e política dessas contribuições. Para tanto, torna-se necessário romper com a lógica da folclorização, concepção desgastada e reducionista de “folclore” que transforma manifestações culturais em curiosidades desprovidas de historicidade e as relega a lugar marginal na hierarquia do conhecimento escolar.

A partir dessa crítica, delinea-se o percurso metodológico deste estudo. A análise aqui apresentada se ancora em uma pesquisa de mestrado em Educação (2022), de natureza qualitativa, com dados produzidos por meio de entrevistas narrativas realizadas com professores(as) da segunda etapa da Educação Básica, conforme a abordagem de Jovchelovitch e Bauer (2002). Para esses autores, as entrevistas narrativas constituem dispositivo que favorece a emergência de relatos autossustentáveis, nos quais os(as) participantes reconstroem acontecimentos significativos segundo sua própria lógica interpretativa. O método se organiza em quatro fases, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva, e permite captar não apenas fatos, mas também sentidos, tensões e aprendizagens presentes nas trajetórias formativas docentes.

O estudo ocorreu em duas escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Sorocaba (SP), vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFSCar). Participaram oito professores(as), generalistas e especialistas, licenciados em Pedagogia, Ciências, Matemática e Educação Física, entre eles(as) docentes atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (SRM/AEE). Para fins analíticos, os(as) participantes foram organizados em dois grupos: docentes que atuaram como supervisores(as) do PIBID em 2019 e docentes sem vínculo direto com o Programa, o que viabilizou o contraste entre experiências formativas distintas relacionadas à ERER. As trajetórias profissionais abrangeram diferentes fases da carreira docente (Huberman, 1997), desde professores(as) iniciantes até aqueles(as) com mais de 25 anos de atuação, o que ampliou o horizonte interpretativo da pesquisa.



Em consonância com os princípios éticos, os(as) participantes foram identificados(as) com nomes de lideranças africanas, em gesto simbólico de valorização das ancestralidades que sustentam a EREER como campo teórico, político e epistemológico. A investigação passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e recebeu aprovação sob o CAAE nº 45543421.3.0000.5504, conforme Parecer nº 4.821.752, em atendimento à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A análise dos dados concentrou-se na identificação de núcleos de sentido que emergiram das narrativas, com articulação aos referenciais teóricos da pesquisa e aos marcos legais que fundamentam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse processo analítico buscou evidenciar práticas pedagógicas que sinalizaram movimentos em direção à redistribuição epistêmica no interior daquilo que aqui se nomeia “roda pedagógica”, metáfora que convoca a ideia de horizontalidade e equilíbrio entre os saberes. Nesse espaço simbólico, nenhum conhecimento ocupa o centro, e todos se mantêm equidistantes desse ponto, em configuração que recusa hierarquizações e subalternizações e afirma a legitimidade e a potência das epistemologias africanas e afro-brasileiras no currículo escolar.

Com base na pesquisa realizada em 2022, evidenciamos que a desfolclorização, quando mediada por uma comunicação pedagógica insurgente, constitui potência crítica no enfrentamento da reprodução de sentidos coloniais. Essa mediação favorece a construção de práticas curriculares comprometidas com o reconhecimento e a redistribuição de saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto escolar. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar as implicações da comunicação pedagógica na manutenção ou na subversão de lógicas de apagamento, silenciamento e hierarquização racial no interior da escola. Ao articular os campos do currículo, da comunicação e da EREER, busca-se evidenciar como a comunicação pedagógica, compreendida como campo de disputa simbólica e política, pode atuar tanto como mecanismo de reprodução de estereótipos quanto como estratégia de insurgência epistêmica.

2 COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE FOLCLORIZAÇÃO E DESFOLCLORIZAÇÃO

Compreender as dinâmicas comunicacionais que estruturam a prática pedagógica exige reconhecer as relações de poder que atravessam a produção e a circulação de discursos socioculturais no ambiente escolar. A comunicação pedagógica, nesse sentido, constitui dispositivo central na formação de identidades, valores e normas e, simultaneamente, opera a seleção e a legitimação de determinados saberes. Ao mediar os códigos sociais ensinados nas instituições educativas, a comunicação não se limita à transmissão de conhecimentos; ela conforma sentidos atribuídos às diferentes culturas e às posições que seus sujeitos ocupam na estrutura curricular.



Como aponta Bernstein (1996), a comunicação pedagógica articula dois discursos fundamentais: o discurso instrucional, associado à organização dos conteúdos escolares prescritos; e o discurso regulativo, relativo à formação moral, à produção de condutas e à modelação de identidades sociais. Embora interdependentes, o discurso regulativo frequentemente se sobrepõe ao instrucional e influencia escolhas pedagógicas e critérios que definem quais saberes se ensinam, com que ênfase e sob quais condições. Nesse contexto, desde a infância, as crianças interpretam sentidos por meio de códigos culturais que, incorporados às práticas pedagógicas, atuam como filtros simbólicos que hierarquizam saberes e naturalizam desigualdades.

Nesse ponto, a lógica da folclorização se inscreve na comunicação pedagógica. Como observa Santomé (2020), o chamado currículo turístico promove a inserção superficial e estetizada de culturas não europeias e as descontextualiza de suas origens históricas e epistemológicas. Tal operação reforça a colonialidade dos saberes ao esvaziar conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas de sua densidade crítica e política, o que os reduz a ornamentos curriculares. Essa dinâmica encontra sustentação no que Sodré (2023) denomina forma social escravista, isto é, uma matriz simbólica persistente que ultrapassa a abolição formal da escravidão e permanece na estruturação das relações sociais, inclusive no campo educacional. Essa matriz se manifesta em representações fragmentadas ou exóticas das histórias e culturas indígenas e africanas em materiais didáticos e no currículo e perpetua sua marginalização.

Tais representações operam sob o que Nascimento (2016, p. 118) denomina “vazio folclore”, conceito que denuncia o esvaziamento simbólico das manifestações culturais negras quando aparecem apenas como decoração curricular, sem historicidade e sem agência política. Em vez do reconhecimento como matrizes civilizatórias, essas culturas se convertem, com frequência, em eventos comemorativos pontuais, como o uso performático da capoeira, de cocares, de culinária ou de música, dissociados de significados originários e de contextos de resistência.

Essa manifestação emergiu nas entrevistas narrativas realizadas durante a pesquisa de mestrado (2022), quando uma docente relatou a associação, por estudantes dos anos iniciais, entre a África, selvas, animais selvagens e o filme *O Rei Leão*, o que evidencia a ausência de tensionamento crítico sobre estereótipos presentes na comunicação pedagógica:



[...] Eu falei [...] que poderíamos começar tirando o conhecimento prévio das crianças sobre a África. O que é? Eles [os/as 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. Porque era isso que foi pedido para eles (estudantes do 2º e do 4º ano - Ensino Fundamental), era para eles fazerem em forma de desenho. Então para eles, era tudo muito selvagem, não é? (informação verbal)³.

Esses elementos demonstram que a desfolclorização não pode assumir caráter pontual ou meramente estético. Ela exige reestruturação profunda dos sistemas de sentido que organizam o espaço escolar e convoca o que Gonzalez (1988) define como uma pedagogia do enfrentamento, crítica à neurose cultural brasileira e à ambiguidade discursiva que, como ressalta Sodré (2023), inclui para excluir, reconhece para apagar e celebra para esvaziar.

Nesse contexto, propõe-se compreender a desfolclorização como forma de comunicação pedagógica insurgente: processo intencional e contínuo que rompe filtros coloniais da escolarização e valoriza cosmovisões não hegem nicas como fontes legítimas de conhecimento. Essa insurgência se expressa na escolha consciente de metodologias críticas, que integram saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas de modo transversal ao currículo, sem restringi-los   condição de adornos culturais.

Antes de avançarmos para a análise de experiências pedagógicas que afirmam essa insurgência, torna-se necessário distinguir com precisão os conceitos de folclore e folclorização. Este artigo não desqualifica estudos que contrib iram para o reconhecimento de manifestações culturais populares, como os trabalhos de Mário de Andrade, Câmara Cascudo, Rossini Tavares e L lia Gonzalez. Ao contrário, reconhece nesses registros a valorização do folclore como expressão legítima da cultura popular.

O que se problematiza, no entanto, é o modo como, no interior da escola, a noção de "folclore" perdeu densidade por meio de sua instrumentalização pedagógica. A folclorização refere-se justamente   transformação de manifestações culturais vivas em caricaturas comemorativas e despolitizadas, desconectadas de raízes espirituais, históricas e políticas. Celebra-se, por exemplo, o Dia do Folclore com colagens de personagens como Saci e Curupira, sem reflexão crítica sobre seus significados ou reinvenções culturais.

Como ressalta Ikeda (2013), o termo *folklore*, cunhado por William John Thoms em 1846, surgiu em contexto eurocêntrico de sistematização de culturas populares por elites intelectuais que tratavam tais expressões como objetos de estudo arqueológico. Essa epistemologia do distanciamento ainda reverbera no modo como a escola lida com saberes produzidos por populações racializadas. Diante disso, estudiosos como Ikeda (2013) alertam para a necessidade de superar a concepção alegórica e exótica do folclore, muitas vezes associada ao "rústico" ou ao "anedótico", enquanto Brandão (1982) enfatiza que o fato folclórico requer compreensão como manifestação cultural enraizada em seus contextos.

³ Entrevista de pesquisa concedida por Mai, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.



A distinção entre folclore e folclorização, portanto, constitui eixo central para a efetivação da EREER. Enquanto o primeiro pode constituir fonte de memória, ancestralidade e resistência, o segundo atua como tecnologia simbólica de dominação e silenciamento. A desfolclorização, nesse horizonte, afirma-se como prática de reconstrução de sentidos e de reorganização curricular orientada pela justiça racial e epistêmica.

Com essa distinção conceitual em vista, examinamos experiências pedagógicas que rejeitam o enquadramento folclorizante e afirmam, no cotidiano da sala de aula, outras possibilidades de comunicação pedagógica, de organização curricular e de formação continuada, compreendida aqui como dinâmica coletiva e pessoal de reinvenção da prática docente. Essas experiências se orientam pela dignidade epistêmica dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros e reconhecem seus saberes como parte constitutiva de um currículo comprometido com a justiça racial e com a superação de lógicas de silenciamento e subalternização. Ao articular práticas pedagógicas à formação ética e política dos(as) educadores(as), tais iniciativas anunciam a potência da escola como espaço de ruptura simbólica e de reencantamento da educação pela via do reconhecimento.

3 DESFOLCLORIZAÇÃO EM PRÁTICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Na contramão da lógica de folclorização, que esvazia sentidos de manifestações culturais e converte saberes vivos em representações caricatas ou decorativas, algumas práticas pedagógicas têm buscado reconfigurar a presença de conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros no cotidiano escolar a partir de uma lógica formativa, política e epistêmica. Tais práticas se materializam como formas de resistência simbólica, tensionam o currículo oficial prescrito e ampliam os horizontes da comunicação pedagógica, com base nos princípios da EREER e no engajamento em processos de formação continuada que fortalecem o exercício reflexivo, coletivo e ético do trabalho docente. Mais do que inserir conteúdos em planejamentos, essas experiências transformam modos de ensinar e aprender e restituem historicidade, complexidade e protagonismo a saberes historicamente relegados ao exótico, ao festivo ou ao suplementar.

Na análise dessas práticas, apoiadas na escuta sensível e no engajamento crítico dos(as) docentes participantes da pesquisa de mestrado, buscamos evidenciar que a desfolclorização se expressa em sala de aula não apenas como conteúdo, mas como postura ético-política, reorganização simbólica e possibilidade de formação continuada, entendida aqui como percurso coletivo e pessoal de reconstrução do fazer pedagógico. Trata-se de processo situado, relacional e insurgente, no qual a comunicação pedagógica adquire novos sentidos como canal de reconhecimento, pertencimento e justiça curricular.



As experiências analisadas indicam que o enfrentamento da lógica da folclorização demanda, no contexto formativo, pessoal e profissional, individual e coletivo (Nóvoa, 1992, 2009), compromisso ético, político e epistemológico com a transformação das práticas pedagógicas. Essa transformação não se efetiva por meio de ações pontuais ou ajustes superficiais; ela exige movimentos formativos contínuos, enraizados nas experiências docentes e nos territórios escolares.

Para Nóvoa (1992), a dimensão individual da formação diz respeito ao protagonismo do(a) professor(a) como sujeito de saber, responsável por atribuir sentidos à própria prática; a dimensão pessoal valoriza trajetórias de vida e sentidos existenciais que atravessam o exercício da docência; a dimensão profissional mobiliza saberes específicos da área e promove reflexão crítica sobre o fazer educativo; e a dimensão coletiva ressalta a importância de espaços colaborativos, como as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), grupos de estudo e projetos institucionais, para a construção partilhada de saberes pedagógicos. A articulação entre essas quatro dimensões sustenta a formação como trajetória de autoria, na qual o(a) professor(a) não apenas executa prescrições, mas ressignifica e co-constroi o currículo e a prática, em diálogo com a diversidade de sujeitos e territórios.

Entre as experiências mapeadas na pesquisa de mestrado, destaca-se a proposta desenvolvida por Caddy, professor(a) dos anos finais, ao articular o ensino de simetria, conteúdo previsto no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), à técnica africana de pintura têxtil *Adire*, de origem Yorùbá. A atividade mobilizou conceitos geométricos e padrões estéticos africanos para explorar noções de retas, curvas, proporção e repetição, com a construção de ponte entre conhecimento matemático e matriz civilizatória africana: "A simetria é todo um conteúdo que já trabalhávamos com os alunos, mas com o *Adire* foi possível mostrar como a matemática também está nos saberes africanos, nas curvas, nas repetições, nas marcas que contam histórias" (informação verbal)⁴.

Essa abordagem desloca o eixo eurocentrado do conhecimento e promove exercício de desfolclorização ao integrar, de forma crítica e situada, a produção estética africana aos conteúdos escolares. O resultado decorre de prática pedagógica informada por percursos formativos que ressignificam o discurso instrucional e reconhecem, nos saberes africanos, fontes legítimas de construção do conhecimento. Em vez de tratar a técnica como curiosidade artística ou atividade decorativa, a prática de Caddy reposiciona o saber africano como referência legítima e estruturante no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de intervenção pedagógica que evidencia ruptura com o currículo turístico, por meio de comunicação pedagógica comprometida com a valorização epistêmica das matrizes africanas.

Outra experiência significativa foi relatada por Adja, professora participante do subprojeto Pedagogia. A partir de sequência didática sobre cosmovisões religiosas, trabalhou com os(as) estudantes as divindades do panteão Yorùbá, com promoção do

⁴ Entrevista de pesquisa concedida por Caddy em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.



reconhecimento e da valorização das religiosidades de matriz africana. A atividade incluiu releituras visuais e comparações com mitologias frequentes no ensino escolar, como a grega e a nórdica:

Cada um escolheu o Deus que queria pintar. Eles (estudantes) pintaram e fizemos a exposição dessa releitura deles. [...] Todos os alunos participaram, nenhum se recusou. Todos participaram com prazer. [...] Trabalhamos a história dos povos, algumas etnias e suas culturas, passando para a mitologia e associando-a a outras divindades. [...] Quando falávamos no Thor, elas diziam: 'Ah! Eu sei quem é o Thor... Porque é o Odin...'. Então, começaram a fazer associações. Foi um trabalho muito rico e muito bem recebido pelas crianças. (informação verbal)⁵.

A narrativa de Adja evidencia a potência da desfolclorização como prática pedagógica de reconhecimento, nutrida por percursos de formação continuada que estimulam o(a) docente a reconfigurar o discurso regulativo e a reconhecer a diversidade religiosa como dimensão constitutiva da identidade e da dignidade dos sujeitos. Ao inserir as religiões de matriz africana como saberes legítimos, e não como tabus ou exotismos, a docente promove reconstrução simbólica que permite, às crianças de terreiro, reconhecimento no currículo e amplia, para todas as crianças, possibilidades de identificação com uma escola que valoriza a pluralidade cultural e religiosa. Trata-se de movimento de insurgência comunicacional pedagógica que tensiona códigos regulativos da forma social escravista e abre espaço para que vozes, narrativas e epistemologias historicamente silenciadas ocupem posições de centralidade na dinâmica da comunicação pedagógica.

Essas práticas não se limitam a inovações didáticas; elas configuram intervenções epistemológicas que desafiam o currículo a reconhecer múltiplas matrizes civilizatórias. Elas enfrentam limites de transversalidade esvaziada e propõem a centralidade da EREER como horizonte estruturante da formação escolar. Ao deslocar saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas do lugar do enfeite para o lugar do fundamento, essas práticas pedagógicas contribuem para a construção de currículo que reconhece a pluralidade de sujeitos, histórias e formas de conhecimento.

Também se destaca, no movimento de desfolclorização curricular, a experiência relatada por Mai, professora dos anos iniciais, que desenvolveu atividade sobre a origem dos sobrenomes. A proposta, vinculada ao eixo da identidade e da história de vida, envolveu pesquisa familiar e expressão gráfica. Algumas crianças buscaram a etimologia e o país de origem de seus nomes e chegaram a desenhar bandeiras representativas de suas linhagens: "coisas que a gente faria normalmente, só que a diferença é que a gente está envolvendo outra cultura que faz parte da nossa e que a gente não dá tanta importância, vamos dizer assim" (informação verbal)⁶.

⁵ Entrevista de pesquisa concedida por Adja em agosto de 2021, na cidade de Sorocaba.

⁶ Entrevista de pesquisa concedida por Mai, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.



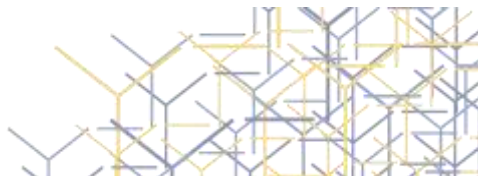
A potência pedagógica da atividade desenvolvida por Mai reside na capacidade de transformar o cotidiano escolar em campo de reconhecimento da diversidade e de afirmação das identidades. Ao convocar os(as) estudantes a investigar as próprias histórias, Mai ativa dinâmica de identificação, pertencimento e revalorização das origens, desestabiliza a lógica de homogeneização curricular e recusa enquadramentos folclorizantes das culturas historicamente subalternizadas.

Inspirada na perspectiva freireana de que educar constitui “tarefa político-pedagógica” (Freire, 1996, p. 112), a prática de Mai se alicerça em formação continuada, sustentada por planejamentos e estudos coletivos comprometidos com o reconhecimento das identidades dos(as) estudantes. Nesse contexto, a formação não se limita à aquisição de técnicas; ela se configura como espaço de reflexão crítica e ressignificação da prática pedagógica. Ao propor uma atividade sobre a origem dos sobrenomes, a professora mobilizou narrativas familiares e memórias ancestrais e revalorizou os nomes próprios como expressões de pertencimento cultural e identitário. Nessa comunicação pedagógica, o currículo se atualiza como prática de significação: conteúdos escolares deixam o estatuto de prescrições descontextualizadas e assumem o papel de mediações vivas entre saber instituído e experiências concretas dos(as) estudantes.

A prática pedagógica desenvolvida por Efua, docente atuante no ciclo de alfabetização, revela outra faceta da desfolclorização como expressão de comunicação pedagógica insurgente. Ao articular histórias e culturas africanas e afro-brasileiras ao cotidiano dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, Efua construiu ambiente de escuta, identificação e pertencimento: “[...] que eles percebam que isso faz parte da cultura deles, que isso faz parte do país deles e que eles podem identificar na família ou no contexto do município [...]” (informação verbal)⁷.

Essa escolha metodológica se aproxima da concepção freireana segundo a qual “pensar certo” (Freire, 1996, p. 30) implica respeito e diálogo com saberes dos(as) educandos(as), com reconhecimento de sua inteireza e historicidade. Ao incorporar ao cotidiano escolar elementos culturais do território, como tradições alimentares, práticas religiosas e hábitos familiares, Efua ressignifica o currículo praticado como espaço de reconhecimento simbólico e político, no qual aprender a ler e a escrever envolve, simultaneamente, aprender a ler-se enquanto sujeito histórico, cultural e coletivo. Nessa perspectiva, objetos de conhecimento relacionados à leitura e à escrita se articulam, de modo intencional, a saberes oriundos das infâncias e de suas ancestralidades, com imbricação entre discurso instrucional e discurso regulativo (Bernstein, 1996). Trata-se de prática pedagógica ancorada em formação continuada que ultrapassa a atualização técnica e sustenta escuta sensível, ética e territorializada. Assim, a comunicação pedagógica assume natureza significativa e relacional e contribui

⁷ Entrevista de pesquisa concedida por Efua, em julho de 2021, na cidade de Sorocaba.



para a afirmação de identidades, valorização de ancestralidades e construção de um currículo praticado comprometido com justiça epistêmica e racial.

Ao promover ambiente de escuta, identificação e reconhecimento, a comunicação pedagógica conduzida por Efua se alinha criticamente à denúncia presente na música Tô ouvindo alguém me chamar, dos Racionais MC's "A rua me atraía mais do que a escola" (Racionais MC's, 1994)⁸. A canção explicita dimensão de violência simbólica vivida por sujeitos negros na escola, uma forma de dominação que atua de modo invisível, porém eficaz, e silencia histórias, identidades e saberes.

A violência simbólica, como concebida por Bourdieu e Passeron (1992), consiste no poder de impor significados sem que esse poder seja percebido como tal, com reconhecimento de sua legitimidade tanto por quem o exerce quanto por quem o sofre. Ela opera para "impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta a sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força" (p. 19). Trata-se, portanto, de mecanismo de dominação profundamente enraizado em instituições sociais, como escola, família, meios de comunicação e igreja, reproduzido por meio de comunicação pedagógica arbitrária que tende a manter o monopólio da cultura dominante e a naturalizar suas formas de saber, agir e significar. Nesses espaços, validam-se determinados saberes, valores e comportamentos em detrimento de outros, o que promove apagamento simbólico de culturas subalternizadas e reforça, de forma sutil, porém eficaz, a continuidade da forma social escravista nas estruturas escolares e curriculares contemporâneas.

É precisamente essa lógica que Efua tensiona ao romper com códigos regulativos dominantes e afirmar uma pedagogia do pertencimento e da ancestralidade. Sua prática recusa a normatividade do apagamento e realiza o que aqui chamamos de "exercício de olhar além": gesto pedagógico que desvela o ocultado, escuta o silenciado e ensina a partir das memórias, histórias e existências dos(as) estudantes. Nessa ruptura com a pedagogia da conformidade, emerge uma comunicação pedagógica insurgente, capaz de interromper mecanismos de dominação simbólica naturalizados no currículo e de reposicionar sujeitos historicamente subalternizados como produtores legítimos de conhecimento e sentido.

A análise dessas práticas pedagógicas evidencia que a comunicação pedagógica, quando compreendida como ação ética, crítica e situada, pode atuar como canal de insurgência simbólica frente a processos de apagamento e folclorização presentes no cotidiano escolar. Tais experiências, protagonizadas por professores(as)

⁸ A faixa "Tô ouvindo alguém me chamar" foi lançada originalmente no EP Racionais MC's (Zimbabwe Records, 1994). Posteriormente, passou a integrar edições ampliadas do álbum Sobrevivendo no Inferno (Cosa Nostra, 1998), o que explica divergências nas plataformas digitais e em bases de dados não especializadas. Para fins de precisão bibliográfica e histórico-discográfica, adota-se aqui a referência ao lançamento original.



comprometidos(as) com princípios da EREER, demonstram que a desfolclorização do currículo ultrapassa o campo das normativas legais; trata-se de um movimento vivo, situado e relacional, sustentado por disputas, reexistências e reconstruções que se atualizam nas interações escolares. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico ao fomentar o deslocamento de sentidos atribuídos tanto ao discurso instrucional, com reconfiguração do que se ensina, e no discurso regulativo, com reorientação de modos de convivência e de sentidos atribuídos às identidades culturais no espaço escolar. Ao se contrapor ao silenciamento e à reprodução de estereótipos, tais iniciativas reafirmam a escola como território de luta, memória, pertencimento e transformação social.

A distinção entre prática pedagógica que apenas prescreve conteúdos e prática que inscreve sentidos no cotidiano permite compreender a diferença fundamental entre formação continuada de caráter instrumental, que reduz o(a) professor(a) à função de executor(a) de orientações preestabelecidas, e formação emancipatória para a EREER, que reconhece docentes como sujeitos políticos e epistemológicos. Enquanto a primeira tende à reprodução acrítica de materiais didáticos marcados por estereótipos e abordagens normativas da diversidade, a segunda afirma comunicação pedagógica insurgente, escuta sensível e diálogo com histórias, culturas e territórios africanos, afro-brasileiros e indígenas como fundamentos das dinâmicas formativas.

Nessa perspectiva, a comunicação pedagógica, entendida como dimensão constitutiva e reguladora do fazer educativo, revela campo estratégico para a construção de sentidos insurgentes e para a reconfiguração de formas de ensinar, aprender e pertencer. Como aponta Sodré (1992), a comunicação está atravessada por mediações simbólicas que operam como filtros na produção e circulação de sentidos socialmente disponíveis. No ambiente escolar, essas mediações incidem sobre códigos regulativos (Bernstein, 1996) e asseguram o que se legitima como conhecimento. Quando educadoras como Efua acionam narrativas africanas e afro-brasileiras integradas aos repertórios afetivos e culturais das crianças, produzem deslocamento significativo: a escola deixa a posição de espaço que apenas “fala sobre o outro” e assume a condição de espaço que escuta, dialoga e constrói saberes com o outro. Nesse gesto de escuta ativa e coautoria, configura-se o que aqui se propõe como comunicação pedagógica insurgente: movimento que rompe filtros simbólicos da colonialidade e cria brechas no currículo praticado para que experiências, epistemologias e existências negras e indígenas deixem posições marginais e integrem, em paridade, o núcleo estruturante da formação escolar, ao lado de referências europeias.

A desfolclorização, nesse horizonte, não deve assumir a forma de acréscimo periférico à política curricular, mas de operação crítica e estruturante, realizada em território de tensões, disputas e ambivalências, como propõe a “virada cultural” de Hall (1997). Nesse território simbólico e político, sujeitos, saberes e discursos que circulam no espaço escolar não se apresentam como neutros nem universais: constituem



construções históricas, situadas e perpassadas por relações de poder que legitimam determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras.

No cerne dessas disputas, intersecções entre raça, classe e gênero se tornam inescapáveis. Como nos lembra Freire (1996), toda prática pedagógica comprometida com a democracia deve recusar qualquer forma de discriminação, pois ela fere a dignidade humana e inviabiliza horizonte de educação emancipadora. Nessa direção, ao tensionar discursos instrucionais e regulativos (Bernstein, 1996), a comunicação pedagógica se revela arena de poder, na qual se negociam e se confrontam sentidos que organizam o mundo escolar, conteúdos, vozes e silêncios. É nesse contexto que a contribuição de Hall (1997) se torna fundamental, ao afirmar que ação educativa e social se realiza por meio de sistemas de significação culturalmente compartilhados, isto é, linguagens, símbolos e práticas discursivas que estruturam a produção de sentidos em dada cultura. Compreender a linguagem como dinâmica de significação implica, portanto, compreender currículo e prática pedagógica como dispositivos de poder e de produção simbólica, em permanente disputa e negociação.

Esse processo se concretiza em práticas pedagógicas que recusam a lógica da folclorização e, em seu lugar, expandem repertórios culturais e epistêmicos do currículo; tensionam criticamente materiais didáticos; valorizam narrativas orais, artísticas, territoriais e comunitárias; e reconhecem os(as) estudantes como sujeitos históricos, políticos e epistêmicos, agentes de saberes legítimos. Essas práticas reconfiguram o currículo praticado, deslocam-no da normatividade eurocentrada e articulam saberes de origem africana, afro-brasileira e indígena como fundamentos para educação comprometida com justiça epistêmica e racial.

O entrecruzamento entre currículo, comunicação pedagógica e formação continuada, compreendida como movimento crítico, situado e relacional, fortalece Educação Antirracista. Ao identificar, tensionar e subverter códigos instrucionais e regulativos que sustentam a hegemonia epistêmica, a comunicação pedagógica insurgente não apenas denuncia marcas persistentes da colonialidade do saber, mas também reordena sentidos que estruturam o ensinar e o aprender. Trata-se de prática formativa que reposiciona o currículo como campo de disputa simbólica e abre brechas para que experiências, memórias e epistemologias historicamente silenciadas deixem posições marginais e integrem, de modo legítimo e estruturante, o núcleo do conhecimento escolar.

Em síntese, a desfolclorização do currículo, quando mediada por comunicação pedagógica insurgente, não apenas desestabiliza alicerces simbólicos da forma social escravista (Sodré, 2023), mas também afirma novos pactos civilizatórios no interior da escola. Tais pactos reconhecem a diversidade como princípio, a escuta como método e a ancestralidade como horizonte.

As experiências analisadas demonstram que a desfolclorização do currículo não decorre de gestos isolados; ela emerge de práticas pedagógicas atravessadas por escuta, memória, territorialidade e formação crítica. Ao recusar a lógica da



espetacularização cultural e afirmar a legitimidade de epistemologias indígenas, africanas e afro-brasileiras como referências fundantes do conhecimento escolar, essas práticas reposicionam o currículo como campo de significação coletiva, em constante disputa. Nesse movimento, a comunicação pedagógica insurgente assume centralidade e articula ética, política e estética na construção de escola que reconhece, valoriza e se compromete com a justiça racial e epistêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os modos pelos quais a comunicação pedagógica pode atuar como instrumento de resistência e de (re)existência frente à lógica da folclorização no currículo da Educação Básica, evidenciamos que a desfolclorização ultrapassa o cumprimento formal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Trata-se de comunicação pedagógica insurgente, cotidiana e relacional, sustentada por compromissos éticos e políticos com a dignidade humana e epistêmica de sujeitos historicamente subalternizados. As práticas pedagógicas analisadas demonstram que integrar saberes invisibilizados, valorizar narrativas dos(as) estudantes e reelaborar criticamente materiais didáticos constituem escolhas capazes de reposicionar o conhecimento escolar em diálogo com territórios afetivos, culturais e ancestrais dos(as) estudantes.

Nesse horizonte, a comunicação pedagógica insurgente, conceito delineado ao longo da pesquisa, emerge como prática que tensiona códigos sociais e regulativos dominantes e inaugura circuitos alternativos de significação, com base na equidade, no pertencimento e na pluralidade epistêmica. Ao reconhecer professores(as) como sujeitos de saber, no contexto da formação continuada, e a escola como espaço de reconstrução simbólica, tais práticas reconfiguram o currículo praticado como campo de afirmação de outras formas de (re)existência e de conhecimento.

A análise dos dados revelou que discursos instrucionais e regulativos ainda reproduzem a lógica da forma social escravista, com estetização e esvaziamento de culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas em representações folclorizadas. Essa folclorização escolar opera como forma de violência simbólica, naturaliza hierarquias e exclui saberes não hegemônicos dos núcleos estruturantes da formação. O enfrentamento dessa lógica exige compreender a reorganização curricular e formativa como campo de tensões atravessado por disputas políticas, ideológicas e pedagógicas. Nesse percurso, a formação continuada, em suas dimensões pessoal, profissional, individual e coletiva, torna-se fundamental para que professores(as) fortaleçam o próprio papel como sujeitos históricos, capazes de escutar, significar e agir.

A desfolclorização, portanto, constitui gesto de reparação histórica e epistêmica. Ela também se apresenta como ação política orientada pela justiça racial e por compromisso insurgente e pedagógico, que se manifesta no cotidiano da sala de aula.



Como campo de mediações simbólicas, a comunicação pedagógica não apenas transmite saberes: ela organiza sentidos, regula identidades e viabiliza reexistências.

Por fim, este estudo reafirma que a efetivação da EREER depende da articulação entre currículo, comunicação pedagógica e processos formativos contínuos. Desfolclorizar o currículo constitui desafio coletivo e inadiável: exige que vozes indígenas, africanas e afro-brasileiras deixem posições marginais e passem a compor o centro do projeto educativo democrático, com densidade histórica, profundidade epistemológica e respeito à diversidade. Desfolclorizar, portanto, significa inscrever essas vozes como constituintes da luta por reconhecimento e redistribuição, condição imprescindível para a consolidação de escola pública comprometida com justiça social e equidade racial.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Edição de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 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. Acesso em: 10 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

GONZALEZ, Leila. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.



IKEDA, Alberto T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 173–190, 2013. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/issue/view/5480>. Acesso em: 10 jan. 2025.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 15-16, jul./dez. 1997.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA. Kabengelê. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Coleção Cultura Negra e Identidades.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009. p.1-96.

RACIONAIS MC's. Tô ouvindo alguém me chamar. In: RACIONAIS MC's. São Paulo: Zimbabwe Records, 1994. Faixa 2.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais e finais. São Paulo: SEE/SP, 2019.

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

SODRÉ, Muniz. **O social irradiado**: violência urbana, neogrotesco e mídia. São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.



CONTRIBUIÇÕES DAS AUTORAS

Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro – 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

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Comunicação pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais e desfolclorização curricular na Educação Básica”.

Revisado por: Lesy Editorial
E-mail: lesyeditorial@gmail.com