

AFROBETIZANDO: CONSTRUINDO XIRÊS IDENTITÁRIOS NA REDE MUNICIPAL DE CARUARU - PE

João Victor da Silva¹
Maria Fernanda dos Santos Alencar²

RESUMO:

Este artigo discute a implementação de práticas educativas antirracistas, com foco no Projeto Afrobetizando, desenvolvido pela Secretaria de Educação de Caruaru (SEDUC). Este Projeto busca desconstruir preconceitos e valorizar identidades culturais negras, alinhando-se às leis que normatizam o ensino da história afro-brasileira. Por meio de pesquisa qualitativa com professores, analisou-se como o Projeto Afrobetizando fortalece identidade, pertencimento e empoderamento racial dos estudantes. O estudo destaca a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras para uma educação inclusiva, abordando a Lei 10.639/03 e a necessidade de espaços que celebrem culturas afro-brasileiras. Os resultados indicam avanços na promoção de identidades negras e debates antirracistas, com alunos relatando maior representatividade. No entanto, as ações ainda são pontuais, concentradas no mês da Consciência Negra, e dependem da iniciativa individual de docentes, ocorridas sem integração curricular. Entre os desafios, destacam-se a falta de formação docente continuada e a persistência de estereótipos. A partir dessas análises, compreendemos a importância do Projeto Afrobetizando que está alinhado às Leis 10.639/03 e 11.645/08, embora precise de maior acolhimento e estruturação dentro do sistema da SEDUC para se tornar uma política pública efetiva e transformadora na educação municipal, com foco na educação antirracista.

Palavras-chave: *Projeto Afrobetizando. Identidade racial. Educação antirracista. Políticas educacionais antirracistas.*

DATA DE APROVAÇÃO: 14 de abril de 2025.

1 ABREM-SE OS CAMINHOS

No cenário educacional contemporâneo, a discussão racial e/ou identitária desempenha um papel central na configuração do ambiente de aprendizado e na abordagem das questões sociais prementes. Acerca disso, um desafio enfrentado pela contemporaneidade é a discussão sobre identidade e raça, que exige uma atenção especial e ação estratégica por parte de todo o sistema educacional, objetivando o combate ao racismo estrutural e institucionalizado que encontra na escola um lugar privilegiado para reprodução da hegemonia da branquitude.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CAPES). E-mail: joao.victors@ufpe.br

² Professora Orientadora. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CAPES)

Segundo o Atlas da Violência (2021), a violência pautada em preconceitos raciais, étnicos e religiosos no Brasil é um problema grave e persistente, refletindo desigualdades históricas e estruturas sociais discriminatórias. Dados recentes mostram que a população negra é a mais afetada pela violência racial. De acordo com o Atlas, 77% das vítimas de homicídio no Brasil são negras, o que representa 45.893 mortes em 2019, em comparação com 13.379 mortes de pessoas não negras. Além disso, entre 2009 e 2019, a taxa de homicídios de negros aumentou 11,5%, enquanto a de não negros caiu 22,9%. Outro dado alarmante vem do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022), que revela que 78,9% das vítimas de intervenções policiais são negras, evidenciando o racismo estrutural presente nas ações de segurança pública.

A intolerância religiosa também é uma realidade preocupante no país. De acordo com o Disque 100 (2022), foram registradas 1.075 denúncias de intolerância religiosa no Brasil, sendo 354 delas direcionadas a religiões de matriz africana, como Candomblé e Umbanda. No estado do Rio de Janeiro, a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR, 2022) registrou 506 casos de intolerância religiosa, com 71% deles voltados contra praticantes de religiões afro-brasileiras. Além disso, entre 2015 e 2020, a Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras e Saúde (Renafro) contabilizou 1.014 ataques a terreiros e espaços religiosos de matriz africana, demonstrando a vulnerabilidade dessas comunidades.

Acerca disso, a educação antirracista torna-se fundamental para a construção de práticas antirracistas efetivas em sala de aula, pois visa não apenas reconhecer a existência do racismo, mas também desconstruir estereótipos e promover a igualdade racial. Silva vai pontuar que,

[...]entende-se que a educação antirracista rompe com a estrutura, traz as diversas culturas para os espaços formativos, traz mudanças e direcionamentos de novos caminhos, novas possibilidades, levando em consideração a realidade dos sujeitos educativos, respeitando suas crenças, suas orientações sexuais, suas histórias (Silva, 2022, p. 46).

Além disso, Cavalleiro (2001) destaca que uma educação antirracista deve reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira e buscar constantemente refletir sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, repudiando qualquer atitude preconceituosa e discriminatória. Essas práticas são essenciais para que os alunos possam reconhecer e lutar contra as formas de opressão racial, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, o presente estudo tem como ponto de partida a seguinte indagação: De que forma o Projeto Afrobetizando contribui para o fortalecimento da identidade, do pertencimento e do empoderamento racial dos estudantes da rede pública municipal de Caruaru/PE?

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a contribuição do Projeto Afrobetizando para o fortalecimento da identidade, do pertencimento e do empoderamento racial dos estudantes da rede pública municipal de Caruaru/PE. No desdobramento desse objetivo central, delineamos três objetivos específicos. Primeiramente, buscamos analisar como as discussões raciais são promovidas e conduzidas pelo Afrobetizando. Em seguida, identificar as relações e/ou sentimentos estabelecidos pelo projeto no contexto da discussão racial; e por fim, nosso terceiro objetivo é discutir o papel do Projeto Afrobetizando no fortalecimento identitário racial.

O Projeto Afrobetizando surge a partir de uma iniciativa promovida pela Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru (SEDUC), cujo objetivo central é implementar práticas educativas antirracistas no sistema de ensino municipal. Essa proposta surge como resposta às preocupantes taxas citadas anteriormente de violência motivada por preconceitos raciais, étnicos e religiosos observadas no Brasil. Assim, o projeto se alinha ao cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, e à Lei 14.519/2023, que institui o Dia das Raízes Africanas e Nações do Candomblé.

O Afrobetizando, seguindo as orientações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, propõe a desconstrução de preconceitos por meio de uma educação inclusiva, equitativa e empática, reforçando valores de diversidade e respeito às culturas afro-brasileira e indígena.

O projeto inclui a formação processual e continuada de professores e equipes pedagógicas, visando integrar essa abordagem a todos os componentes curriculares de maneira transversal, estendendo-se da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desenvolve-se considerando as metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras, buscando como resultados a redução de casos de violência racial e religiosa e o engajamento da comunidade escolar, e ainda registra a perspectiva da transformação do Afrobetizando em uma política pública municipal permanente (Caruaru, 2023).

A escolha da temática étnico-racial e educação antirracista faz parte de um percurso de vivências. Assim, ao longo da minha carreira na educação básica, incluindo experiências como estagiário e professor substituto em algumas turmas do 2º ano do ensino fundamental em escolas do município de Caruaru, pude observar os desafios complexos, relacionados às identidades e vivências outras, que atravessam corpos outros, que estão inseridos no sistema educacional brasileiro. Notadamente, o modelo educacional presente nas escolas frequentemente negligencia as diversas identidades raciais vivenciadas no Brasil. Essa

realidade advém de uma adesão a uma lógica eurocêntrica herdada dos países colonizadores moldando as subjetividades dos estudantes para se identificarem unicamente a uma expressão racial.

Nesse sentido, é crucial reconhecer que projetos institucionais dedicados à discussão da temática racial desempenham um papel fundamental na implementação de políticas públicas raciais nas escolas favorecendo a redução do preconceito e da discriminação racial. Tais iniciativas devem ser concebidas sob uma ótica democrática que reconheça e valide a diversidade racial brasileira, especialmente dentro de um processo formativo que seja inclusivo e abrangente.

É neste sentido que compreendemos que a discussão das questões raciais no contexto educacional brasileiro é essencial porque o Brasil é um país com uma população majoritariamente negra (preta e parda), conforme evidenciado pelo Censo Demográfico de 2022, o qual aponta que 55,4% da população se autodeclara negra (Sá; Santos; Silva, 2024). Esse dado reflete a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade racial, promovendo a igualdade e combatendo o racismo estrutural.

Nesse olhar também se considera importante e fundamental a educação antirracista porque pode, por meio do processo educacional escolar ou não escolar, iniciar a desconstrução de estereótipos e preconceitos. A educação antirracista vem garantir que os currículos escolares contemplem a história e as contribuições dos povos negros e indígenas, que historicamente foram invisibilizados, no respeito as raízes históricas e ancestrais. Assim, a educação, como fundamento de todos os indivíduos, oferece um ponto de partida para compreendermos por que ainda persistem pensamentos racistas em nossa sociedade, bem como as ações que perpetuam a violência contra diferentes corpos.

Refletir sobre esses aspectos significa também promover a humanização do próximo, e pensar quais direções estamos seguindo como sociedade. É dessas reflexões e análises do contexto sociocultural que verificamos que o ambiente educacional e social é o lugar e espaço político educacional no qual podemos abordar abertamente as questões raciais, discutindo temas importantes como raça, gênero e corpos possibilitando a liberdade de cada indivíduo ser quem realmente é, sem limitações ou obstáculos.

Nessa esperança de uma educação antirracista que seja libertadora para o Ser Mais na perspectiva do ser consciente de si, do mundo, do saber lidar com as diferenças e ter o respeito ao outro, reconhecendo sua identidade cultural (Freire, 2005) que acolhemos a concepção do Xirê nos estudos trazidos por Silva e Morato (2011). Para esses autores, o Xirê é o momento

organizado para que os Orixás desçam à Terra e celebrem, junto aos seus filhos, a vida com alegria e festividade. Esse ritual, que transcende o aspecto religioso, representa um espaço de afirmação cultural, identitário e comunitário, onde as corporeidades e as múltiplas expressões das identidades negras e afro-brasileiras ganham vida (Silva; Morato, 2011).

Neste pensar, acolhemos as identidades raciais (re)criadas a partir desse movimento sagrado, que não apenas celebra a ancestralidade, mas também expressa corporeidades, potencialidades e possibilidades múltiplas de propiciar vivências às identidades no espaço-tempo da escola. O Xirê, ao ser transposto para o ambiente educacional pode se tornar uma ferramenta pedagógica poderosa para a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma educação antirracista. Essa abordagem permite que os estudantes vivenciem e ressignifiquem suas identidades, fortalecendo o pertencimento e o empoderamento racial.

Nesse sentido, explicamos que o Xirê não se limita a uma manifestação cultural ou religiosa; ele se transforma em um ato político de resistência e afirmação. Resistência em teimar em existir e afirmação de quem se é, na raça, na cor e na cultura que fortalece as identidades. Ao incorporar essas práticas e concepção no cotidiano escolar, a educação pode se tornar um espaço de celebração da diversidade, tornando as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras valorizadas e integradas ao processo de ensino e aprendizagem e de formação humana.

2 XIRÊ EPISTEMOLÓGICO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O termo xirê epistemológico é utilizado aqui enquanto uma metáfora inspirada na concepção de xirê, uma celebração ritualística das religiões de matriz africana, como o Candomblé, que simboliza a dança circular dos orixás, representando a harmonia, a diversidade e a interconexão entre diferentes forças e saberes.

Desse modo, na primeira seção, a discussão gira em torno da Lei 10.639/03 e sua relação com a educação antirracista. Utilizaremos autores como Rocha e Silva (2013) que analisam os desafios da implementação da lei, destacando a resistência social e a falta de formação docente como obstáculos significativos. Gomes e Jesus (2013) que complementam essa análise ao discutir a importância da gestão democrática e da formação continuada dos professores para a sustentabilidade das práticas pedagógicas antirracistas. Gomes (2002, 2012) abordando o papel da escola na construção de uma identidade étnico-racial positiva, enfatizando a necessidade de políticas como a Lei 10.639/03 para combater o racismo

estrutural. Por fim, Almeida (2018), em ‘Racismo Estrutural’, o qual reforça que o racismo é um sistema institucionalizado. Nesta discussão, o autor defende a educação antirracista como ferramenta essencial para dismantelar essas estruturas de poder.

Na segunda seção, o foco está no Projeto Afrobetizando como uma iniciativa concreta para a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 que incluem o ensino da história e cultura indígena. Saviani (2008) abre a discussão ao analisar as políticas educacionais no Brasil, destacando dois grandes desafios: a resistência das elites à manutenção da educação pública e a descontinuidade das reformas educacionais, que dificultam a consolidação de políticas como a Lei 10.639/03.

2.1 A LEI 10.639 NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, representa um marco significativo na história da educação brasileira ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Essa legislação foi fruto de décadas de luta do Movimento Negro brasileiro, que reivindicava uma educação que reconhecesse e valorizasse a contribuição dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. A Lei 10.639/03 não apenas insere a temática étnico-racial no currículo escolar, mas também propõe uma revisão das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos, visando combater o racismo e promover uma educação antirracista.

A partir da promulgação da Lei 10.639/03, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004 e o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes, em 2009. Esses documentos buscam orientar a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, sugerindo que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana seja transversal e interdisciplinar, permeando todas as áreas do conhecimento e não se restringindo a disciplinas específicas. No entanto, a implementação dessa legislação tem enfrentado desafios significativos, como a falta de formação continuada adequada dos professores, a resistência de alguns setores da sociedade e a descontinuidade das políticas públicas.

Solange Rocha e José Antonio Novaes da Silva (2013) destacam que a Lei 10.639/03 é resultado de uma longa trajetória de lutas dos movimentos sociais negros que, desde a década de 1980, vinham reivindicando mudanças no currículo escolar para incluir a história e cultura

afro-brasileira. Ambos argumentam que, embora a Lei represente um avanço significativo, sua implementação ainda é desigual e enfrenta resistências, especialmente em regiões onde o racismo é mais enraizado. Rocha e Silva (2013) ressaltam que, mesmo após dez anos da promulgação da Lei, muitos professores ainda desconhecem seus dispositivos ou a veem como uma imposição do Estado, o que dificulta sua efetiva aplicação nas escolas.

Ainda, os autores destacam a importância dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) na formação de professores e na produção de materiais didáticos que auxiliam na implementação da Lei. Eles destacam que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer para que a Lei 10.639/03 seja plenamente implementada em todas as escolas brasileiras, especialmente no que diz respeito à formação docente e à sensibilização da comunidade escolar para as questões étnico-raciais (Rocha; Silva, 2013).

No caminho dessas evidências, Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) realizam uma discussão dos resultados de uma pesquisa nacional que mapeou as práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 em escolas públicas de todo o país. A pesquisa revelou que, embora a Lei tenha legitimado práticas pedagógicas antirracistas que já existiam em algumas escolas, sua implementação ainda é irregular e enfrenta desafios significativos. Gomes e Jesus (2013) destacam que, em muitas escolas, a Lei é vista como uma "lei dos negros" o que reflete a persistência do mito da democracia racial e a resistência de alguns educadores em abordar as questões étnico-raciais de forma crítica e reflexiva.

Os autores citados ainda apontam que a sustentabilidade das práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 está diretamente ligada à gestão democrática das escolas e à formação continuada dos professores. Argumentam que, em escolas onde a gestão é mais democrática e há um compromisso com a formação docente, as práticas pedagógicas antirracistas tendem a ser mais enraizadas e sustentáveis. No entanto, em escolas onde prevalecem práticas autoritárias e descompromisso com a formação docente, a implementação da Lei é mais frágil e descontínua (Gomes; Jesus, 2013).

A partir desses autores se ratifica o papel da formação continuada dos professores como um elemento crucial para mudanças de comportamentos, culturas e pensamentos ligados ao senso comum que fortalecem e normalizam processos racistas. Ferreira (2012) também enfatiza a necessidade de uma formação de professores que considerem a temática étnico racial como importante porque muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para abordar questões relacionadas à raça e etnia em sala de aula, muitas vezes reproduzindo estereótipos e

práticas discriminatórias sem se dar conta, numa postura de reprodução sem reflexão do impacto de suas práticas e discursos.

Outro elemento destacado por Gomes e Jesus (2013) é a importância das datas comemorativas, como o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), como recurso pedagógico para abordar as questões étnico-raciais. No entanto, alertam que o uso dessas datas desvinculado de um projeto político pedagógico pode limitar o ensino da história e cultura afro-brasileira a eventos pontuais, em vez de integrá-lo de forma transversal e interdisciplinar ao currículo escolar.

Em seus achados, Gomes e Jesus (2013) percebem que, em algumas escolas, as práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 são pautadas por interpretações dogmáticas de cunho religioso, nas quais podemos inferir a presença da intolerância religiosa que desmobiliza uma abordagem mais crítica e reflexiva das questões étnico-raciais.

Assim, a educação antirracista, conforme definida por Gomes (2012), se apresenta como uma prática pedagógica que visa combater o racismo estrutural e promover a equidade racial por meio de uma abordagem crítica e reflexiva. Essa perspectiva educacional não se limita à inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, mas exige uma transformação nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, de modo a enfrentar as desigualdades raciais que permeiam o sistema educacional.

Nesse caminho de reflexão, Almeida (2018), em sua obra *Racismo Estrutural*, reforça que o racismo não é um fenômeno individual, mas um sistema de opressão que se reproduz nas instituições, incluindo a escola. Portanto, a educação antirracista deve ser entendida como uma política pública essencial para dismantelar essas estruturas de poder.

A efetividade da materialidade da Lei 10.639/03 é fundamental para promover um processo educativo que fortaleça a identidade, o pertencimento e o empoderamento étnico-racial, especialmente no contexto da educação básica. Esses três pilares, adotados como objetivos da pesquisa — identidade, pertencimento e empoderamento — são categorias centrais para a construção de uma educação antirracista, que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade étnico-racial brasileira. A Lei 10.639/03, ao instituir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, abre caminho para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história e cultura.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 representa um instrumento legal que possibilita a implementação de práticas antirracistas nas escolas. No entanto, como apontam Gomes e Jesus

(2013), a efetivação dessa lei depende de políticas educacionais que garantam a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos adequados e a gestão democrática das escolas. A educação antirracista exige, portanto, um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, desde a gestão até os docentes e discentes.

Cavalleiro (2001) destaca que é essencial as escolas adotarem medidas que fortaleçam o autoconceito dos alunos pertencentes a grupos discriminados, promovendo o reconhecimento positivo da diversidade racial e cultural. Isso pode ser alcançado por meio da inclusão de materiais didáticos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira, bem como da promoção de atividades que valorizem a identidade e a autoestima dos estudantes negros (Cavalleiro, 2001).

Neste objetivo apontado por Cavalleiro (2001), a identidade surge como uma categoria importante para a discussão, tendo ganhado destaque nas conversas contemporâneas dentro das sociedades no final do século XX. Nas dinâmicas complexas dessas sociedades, surgem diversas divisões sociais, evidenciadas pela política de identidade, fazendo com que elementos como raça, etnia e gênero ocupem posições centrais.

Nos estudos sobre identidade, trazemos algumas contribuições que consideramos importantes na relação com a discussão étnico racial. A primeira é a reflexão posta por Woodward (2013) de que a dinâmica política atualmente está centrada na questão das identidades, fazendo surgir a "política de identidade" e os movimentos sociais emergentes, que abordam questões como etnia, raça, gênero, sexualidade, idade, deficiência, justiça social e preocupações ambientais, fazendo com que novas formas de identificação sejam geradas.

Hall (2017) propõe uma abordagem que privilegia o conceito de identificação, vendo o como um processo contínuo, em contraste com a ideia de identidade como algo fixo e definitivo. As identidades são vistas como resultado desse processo em curso e não como produtos acabados. Hall (2017) nos mobiliza a pensar no aspecto do reconhecimento da identidade, porém não de qualquer identidade. Ele sustenta uma abordagem não essencialista da identidade, entendendo-a como um processo de "tornar-se", no qual há fluidez e mudança ao longo do tempo. Isso implica reconhecer as diversas maneiras pelas quais a identidade de grupos como negros, gays ou mulheres tem evoluído ao longo do século.

Articulados a essa construção de concepção de identidade(s), surge a identidade étnico-racial, que é um conceito complexo e multifacetado que envolve uma série de dimensões interligadas, como história, cultura, relações de poder, auto identificação e reconhecimento social. No contexto brasileiro, essa complexidade é amplificada pela herança colonial, pelo

mito da democracia racial e pelas persistentes desigualdades raciais que estruturam a sociedade.

Para Munanga (2004), a identidade étnico-racial é multifacetada porque resulta de um processo dinâmico de construção social que envolve tanto a auto identificação quanto o reconhecimento pelos outros. Ele argumenta que, no Brasil, a identidade negra foi historicamente negada ou inferiorizada devido ao racismo estrutural que impõe uma hierarquia racial onde a branquitude é tida como superior. Essa negação se manifesta, por exemplo, no mito da democracia racial, que mascara as desigualdades e o racismo ao propagar a ideia de que todas as raças convivem harmoniosamente. Munanga (2004) ainda destaca que a construção de uma identidade étnico-racial positiva exige o enfrentamento desse mito e o resgate da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, que foram sistematicamente apagadas ou distorcidas.

Em consonância, Gomes (2002) afirma que a identidade étnico-racial é influenciada pelas experiências individuais e coletivas, bem como pelas políticas de reconhecimento e valorização da diversidade, colocando que a escola tem um papel fundamental nesse processo, pois é nela que os indivíduos começam a construir suas noções de identidade e pertencimento. Para Gomes (2002), a implementação de políticas como a Lei 10.639/03, que regulamenta o ensino da história e cultura afro-brasileira, é essencial para promover uma identidade étnico-racial positiva entre crianças e jovens negros.

Gomes (2002) também destaca que a identidade étnico-racial não é algo dado ou estático, mas um processo contínuo e dinâmico, que se constrói a partir das interações sociais e das representações culturais. Nesse sentido, podemos inferir que a escola, ao valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a formação de uma autoimagem positiva entre os estudantes negros.

É nessa direção e compreensão que o empoderamento racial está diretamente ligado à construção dessa identidade positiva e ao enfrentamento das estruturas de opressão. O preconceito racial é um processo desumanizador que se solidifica numa sociedade exploradora e injusta e Freire (2005) ao anunciar a educação como libertadora, destaca-a como uma ferramenta poderosa para o empoderamento, pois possibilita a conscientização e a transformação social.

Neste contexto de uma educação democrática, inclusiva, antirracista, a Lei 10.639/03 fortalece o empoderamento racial, individual e coletivo dos sujeitos negros, permitindo-lhes reconhecer e enfrentar as desigualdades raciais que permeiam a sociedade. E é neste sentido

que nos apoiamos em Telles (2003) ao anunciar que o sentimento de pertença é fundamental para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

2.2 O PROJETO AFROBETIZANDO: NO CAMINHO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

No contexto brasileiro, a Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, representa um marco significativo na política educacional, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica.

As políticas educacionais podem ser compreendidas como um conjunto de decisões e ações tomadas pelo Estado com o objetivo de organizar, regular e orientar o sistema educacional, visando atender às demandas sociais, culturais e econômicas de uma nação. De acordo com Saviani (2008), a política educacional está intrinsecamente ligada aos projetos de sociedade, refletindo as concepções de mundo e os interesses dos grupos que detêm o poder.

Nesse sentido, as políticas educacionais não são neutras, mas sim fruto de disputas e consensos que buscam atender a determinados objetivos sociais e é considerando essa análise que Saviani (2008) destaca que a política educacional brasileira enfrenta dois grandes desafios estruturais: a histórica resistência das elites à manutenção da educação pública e a descontinuidade das medidas educacionais, que resultam em uma sequência interminável de reformas sem a devida implementação e consolidação.

Mediante esses desafios, Saviani (2008) chama a atenção para a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil que se manifesta na sucessão de reformas sem a devida consolidação. Essa característica também se reflete na implementação da Lei 10.639/03, que, apesar de ser uma importante conquista, ainda enfrenta dificuldades para se enraizar no sistema educacional.

Neste sentido, a descontinuidade das políticas educacionais, conforme apontado por Saviani (2008), é um dos principais obstáculos para a efetivação de mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro. Essa descontinuidade se manifesta na falta de recursos financeiros adequados e na ausência de um planejamento de longo prazo que possa garantir a sustentabilidade das políticas públicas e a disputa estabelecida entre os projetos de interesses políticos que sustentam um modelo e projeto de sociedade.

Nesse embate se encontra, conforme Saviani (2008) a histórica resistência das elites brasileiras à manutenção da educação pública, o que se reflete na escassez de recursos financeiros destinados à educação. Essa resistência tem impactado diretamente a implementação de políticas como a Lei 10.639/03 que requer investimentos significativos em formação de professores, produção de materiais didáticos e revisão curricular. A falta de recursos e a descontinuidade das políticas educacionais têm limitado o alcance e a efetividade dessa legislação que, apesar de ser um avanço importante, ainda não conseguiu se consolidar de forma uniforme em todo o país.

Desse modo, o Projeto Afrobetizando, como uma política educacional, alicerça-se na perspectiva de mudanças estruturais no que diz respeito à discussão da temática étnico-racial no âmbito do sistema escolar. Projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru, surge como uma iniciativa concreta para a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 que inclui também o ensino da história e cultura indígena. O projeto tem como objetivo promover uma educação antirracista, combatendo o racismo estrutural no ambiente escolar por meio de práticas educativas que valorizem as culturas africana, afro-brasileira e indígena. O projeto está alinhado com o currículo da rede de ensino de Caruaru, que busca promover uma educação inclusiva, empática e antirracista.

O Projeto Afrobetizando se fundamenta nas leis 10.639/03 e 11.645/08, além da lei 14.519/2023 que institui o dia das Raízes Africanas e Nações do Candomblé, a ser comemorado anualmente em 21 de março. Ele visa mitigar os problemas oriundos de atitudes preconceituosas e racistas por meio de práticas pedagógicas que possibilitem a desconstrução de entendimentos enviesados acerca das culturas, tradições e práticas religiosas dos povos originários, com ênfase nas populações negra e indígena. Como destacam Rocha e Silva (2013), a implementação da Lei 10.639/03 depende de práticas pedagógicas que promovam a desconstrução de estereótipos e a valorização da diversidade étnico-racial.

Segundo o documento que apresenta o projeto, este propõe a aplicação de formações processuais e continuadas para todos os profissionais da educação, desde os anos iniciais até os anos finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa perspectiva, a abordagem adotada pelo projeto está em consonância com o que Gomes e Jesus (2013) destacam sobre a importância da formação continuada dos professores para a sustentabilidade das práticas pedagógicas antirracistas.

O documento analisado, referente ao Projeto Afrobetizando, compreende um total de quatro páginas. Nele, o projeto estabelece um período claro de execução, planejado para

ocorrer entre setembro de 2022 e fevereiro de 2024, conforme detalhado em seu cronograma de atividades. Quanto à dimensão metodológica, o documento apresenta diretrizes para sua implementação nas escolas e junto aos professores. A abordagem proposta baseia-se em metodologias ativas, com formações continuadas que envolvem todos os profissionais da rede municipal de ensino, desde gestores até professores e equipes pedagógicas, com atividades planejadas para se desenvolverem ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas comemorativas específicas.

O público participante inclui um amplo espectro de atores educacionais: equipes técnicas da Secretaria de Educação, gestores escolares, professores, bibliotecários e demais profissionais que atuam nas unidades de ensino, além dos próprios estudantes da rede municipal. A participação se dá através de diversas frentes: capacitações profissionais, desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula, realização de fóruns temáticos e implementação de um censo étnico-racial.

Ainda, destacamos que o projeto visa não apenas ações pontuais, mas sua conversão em política pública municipal permanente. O documento menciona especificamente a previsão de criação de uma lei municipal em fevereiro de 2024 para institucionalizar o programa. Esta pesquisa, finalizada em 2025, reitera que a lei municipal não foi criada.

3 XIRÊ METODOLÓGICO

A metodologia deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório, escolhida em função da natureza subjetiva do objeto de estudo, o Projeto Afrobetizando, que se insere no contexto educacional, especificamente na educação básica. A abordagem qualitativa é adequada para investigar fenômenos complexos e subjetivos, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, conforme destacam Minayo (2011). Já o caráter exploratório justifica-se pela necessidade de familiarizar-se com um fenômeno ainda pouco investigado, como é o caso do projeto em questão, conforme sugere Gil (2002).

No encaminhamento do levantamento das informações em atendimento aos objetivos específicos, fizemos uso para coleta das informações de formulário estruturado, elaborado no Google Forms, direcionados a 4 professores envolvidos no Projeto Afrobetizando. A participação desses professores diante do projeto, se deu a partir da perspectiva de multiplicadores do processo de formação continuada proposto pelo projeto. Os professores aprendem os conhecimentos e práticas educativas trabalhadas nas formações e repercutem no

cotidiano da sala de aula. Ainda, salientamos que os professores participantes da pesquisa são de escolas urbanas e professores regulares dos anos iniciais do ensino fundamental.

O uso de formulários online é vantajoso pela praticidade e alcance, permitindo a participação de profissionais de diferentes localidades. Apesar dessa praticidade, dos 4 professores a quem enviamos os formulários, apenas 2 professores responderam. Os outros 2 professores se comprometeram, mas após terem acesso ao formulário e a temática da pesquisa se recusaram a respondê-lo.

Entendemos, então, que a discussão racial ainda perpassa por muitos pré-conceitos, ou ausência da segurança na discussão da temática que desestimulam a discussão em todas as esferas da sociedade; ou ainda como afirma Gomes e Jesus (2013), em destaque no referencial teórico deste estudo, a discussão étnico racial implementada pela Lei 10.639/03 é vista como uma "lei dos negros" e assim reflete a persistência do mito da democracia racial e a resistência na abordagem das questões étnico-raciais de forma crítica e reflexiva.

O Formulário estruturou-se em 5 seções que encaminharam os eixos temáticos de análise conforme Subtítulos do Item 4. Análise dos Resultados da Pesquisa: 1. informações sobre a temática, pergunta e objetivo da pesquisa e sobre o pesquisador; incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para marcar a concordância na participação dos professores. Nessa sequência, após o consentimento, foram desenvolvidas mais 4 seções direcionadas ao atendimento dos objetivos específicos. A seção 2 denominou-se “PERFIL DO(A) DOCENTE”, nessa as perguntas foram de múltipla escolha e versaram sobre informações necessárias para conhecer o(a) professor(a) que atuou no Projeto Afrobetizando; constando sobre idade, formação acadêmica, se é professor efetivo ou temporário, tempo de atuação na educação básica da rede municipal de Caruaru e tempo de atuação no Projeto Afrobetizando.

A Seção 3, intitulada “AFROBETIZANDO: ESTRATÉGIAS DE DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS”, visa o atendimento ao objetivo específico 1: Analisar como as discussões raciais são promovidas e conduzidas pelo Afrobetizando. Nesta finalidade, foram elaboradas procurando dar destaque às temáticas e estratégias e se as questões étnicas raciais discutidas atingiram a finalidade do projeto, ou seja, o desenvolvimento das questões raciais ligadas a identidade, pertencimento e empoderamento racial.

A Seção 4 “AFROBETIZANDO: RELAÇÕES E SENTIMENTOS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DA DISCUSSÃO ÉTNICO RACIAL”, contou

também com 3 questões abertas de resposta livre, buscando atender ao objetivo específico 2. Identificar as relações e/ou sentimentos estabelecidos pelo Projeto no contexto da discussão racial. Primeiro buscamos explicar o que estamos chamando de relações e de sentimentos para que o(a) professor(a) pudesse nos compreender para as respostas. Assim, baseados no dicionário Michaeli online explicamos: O que se entende por relações? Espera-se que se descreva as interações que os (as) estudantes do Projeto Afrobetizando tiveram entre si, considerando aspectos da vida pessoal e das experiências vivenciadas, desde as interações cotidianas até as estruturas mais amplas da sociedade (espaços da escola, atividades de lazer, atendimentos em hospitais etc), em relação a questão da raça. O que se entende por sentimentos? Espera-se que se descreva percepções quanto a análises, avaliações, as compreensões dos(as) estudantes que estavam guardadas somente para si (como por exemplo: raiva, decepção, relações de ódio, tristeza, surpresas, admiração, medo, etc). Nesta intenção, as questões foram as seguintes: 1) Como você descreveria a(s) relação(ões) que o Projeto Afrobetizando estabeleceu com os estudantes durante as discussões sobre raça? 2) Quais sentimentos você, como professor(a), ouviu/percebeu dos(as) estudantes durante as discussões das temáticas desenvolvidas no Projeto Afrobetizando? 3) Como você analisa a importância do Projeto Afrobetizando para o desenvolvimento das relações e sentimentos destacados pelos(as) estudantes?

A Seção 5 “AFROBETIZANDO E O SEU PAPEL PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE RACIAL” segue com 2 perguntas abertas de livre resposta e 1 de múltipla escolha. É elaborada no atendimento ao objetivo específico 3: Refletir o papel do Projeto Afrobetizando no fortalecimento identitário racial. Assim foram feitas as seguintes questões: 1) Na sua opinião, qual é o impacto do Afrobetizando na construção de uma consciência racial no âmbito da escola. Ele contribuiu no fortalecimento identitário dos(as) estudantes? 2) E quanto a você, professor(a), o Afrobetizando impactou sua maneira de pensar ou sentir as questões raciais? () SIM () NÃO. 3) Você pode explicar um pouco em que impactou ou modificou a sua forma de ver/pensar as questões raciais?

Após as respostas dos 2 professores participantes, os dados coletados foram submetidos à Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo é um método que permite "inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens" (Bardin, 2011, p. 42), sendo particularmente útil para interpretar discursos e identificar categorias ou eixos temáticos. Essa técnica alinha-se aos objetivos do estudo que buscam compreender a contribuição do Projeto Afrobetizando para o

fortalecimento da identidade, do pertencimento e do empoderamento racial dos estudantes, permitindo a sistematização e interpretação de dados textuais, conforme destacado por Bardin (2011).

A análise dos dados foi realizada em três etapas, conforme proposto por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Na pré-análise, os dados foram organizados e preparados para a exploração, foi realizada a identificação dos temas e padrões recorrentes, cujos resultados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado. O uso do Google Forms facilitou a organização dos dados, que foram analisados com base nos eixos temáticos citados.

Foi nesse caminho metodológico que primeiramente, buscamos analisar como as discussões raciais são promovidas e conduzidas pelo Afrobetizando; em seguida identificar as relações e/ou sentimentos estabelecidos pelo projeto no contexto da discussão racial; e, por fim, discutir o papel do Projeto Afrobetizando no fortalecimento identitário racial.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 PERFIL DOS(AS) DOCENTES

Os sujeitos desta pesquisa são dois docentes da rede municipal de ensino de Caruaru, com perfis distintos em relação à idade, formação e experiência no Projeto Afrobetizando. Os Ressalta-se que, em atendimento às normas éticas de pesquisa, foi oferecida aos participantes a opção de utilização de nomes fictícios para preservação de suas identidades.

A primeira participante, que optou pelo nome fictício de Tia Ciata, mulher negra, tem 54 anos e é pós-graduada. Atua como professora temporária (contrato) na rede municipal entre 6 e 10 anos. Teve participação direta no Projeto Afrobetizando por um ano e meio.

O segundo participante, um homem pardo, escolheu ser chamado por Assis, tem 22 anos e é formado em Pedagogia. Possui vínculo temporário (contrato) com a rede municipal de Caruaru, com tempo de atuação entre 1 e 5 anos. Embora não tenha atuado formalmente no Projeto Afrobetizando, desenvolveu atividades relacionadas ao Projeto, em sala de aula, durante dois anos e meio.

Observamos que ambos os professores têm vivência no Projeto Afrobetizando e não são efetivos, ou seja, concursados da rede municipal de Caruaru, uma realidade presente no Estado de Pernambuco conforme dados apresentados pelo Tribunal de Contas de Pernambuco, segundo matéria publicada no Jornal Folha de Pernambuco, escrita pela jornalista Betânia

Santana, em 21 de fevereiro de 2025 que apresenta “Levantamento do TCE-PE aponta que contratos temporários aumentaram 36,3% nos últimos quatro anos (2020 a 2024). E foi maior nos municípios (+43,6%). No Estado atingiu 7,2% a mais” (Santana, 2025, Folha Política, s/p).

4.2 AFROBETIZANDO E SUAS ESTRATÉGIAS DE DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS

A implementação de estratégias para a discussão racial no ambiente escolar é um elemento essencial para a construção de uma educação antirracista. Além disso, nesse contexto, apresenta-se enquanto política pública que objetiva valorizar as culturas afro-brasileiras. A partir disso, buscamos compreender as iniciativas adotadas pelo projeto para fomentar e/ou fortalecer o debate sobre identidade, pertencimento e empoderamento étnico-racial.

Vimos que o Projeto Afrobetizando tem como proposta a implementação de práticas pedagógicas que possam desenvolver nos educandos um letramento racial, conseqüentemente, uma educação antirracista no contexto escolar. Assim, buscando analisar como as discussões ocorrem no projeto. Para isso, utilizamos da pergunta norteadora: “*Quais temáticas ou aspectos das discussões raciais foram/são desenvolvidos no Projeto Afrobetizando?*”. Assim, acolhemos as falas.

A docente Tia Ciata respondendo à questão sobre as temáticas desenvolvidas no Projeto, declarou que o projeto traça suas temáticas através das “leis pontuais para um letramento racial e uma educação antirracista” (Tia Ciata. Extrato do Formulário, 2025)”. Não foi possível compreender o que a docente quis dizer com a resposta, neste sentido fazemos a inferência de que ela se refere a Lei 10.639/03 e a lei 14.519/2023 que institui o dia das Raízes Africanas e Nações do Candomblé citadas no documento que trata sobre o Projeto Afrobetizando, abrangendo a perspectiva do letramento social como o processo pedagógico que envolveu os professores de algumas das escolas do município de Caruaru objetivando discutir sobre o racismo, combatê-lo e empoderar os estudantes do município em suas identidades raciais.

Além disso, conforme extrato da resposta de Assis, há indicação que a discussão racial está restrita a discussões e eventos pontuais, sem uma inserção transversal no currículo escolar. Tal limitação pode comprometer o desenvolvimento de uma consciência racial crítica e efetiva, que atravesse toda a trajetória escolar dos estudantes. A falta de uma sistematização mais

efetiva e organizada das ações do Projeto expõe uma lacuna formativa, colocando a discussão racial dependente da sensibilização individual dos docentes.

Durante minha atuação, essas temáticas apareciam majoritariamente no mês da consciência negra, suas aparições eram sobre, principalmente, a valorização de traços como cor de pele e cabelo. Pela escola, as professoras de biblioteca trabalhavam com duas histórias, sem mudança, durante todos os anos, que eram os livros infantis “O cabelo de Lelé” e “Menina Bonita do Laço de Fita”. Ações fora dessas datas iam muito do tato do/da professor/a que acompanhava a turma. Apesar disso, a escola que eu atuei tinha, com mais frequência, momentos de celebração e conscientização a respeito das religiões de matriz africana, que são idealizados e realizados por funcionários que são de religiões de matriz africana. (Assis. Extrato do Formulário, 2025).

A forma com que se é tratada a discussão é, desse modo, majoritariamente atravessada por normativas de gênero, relacionando a identidade racial exclusivamente ao cabelo crespo de mulheres pretas. Não há um direcionamento pedagógico que também relacione o cabelo de homens pretos à ancestralidade.

Há uma recorrência no contexto cultural de que a menina precisa se adequar esteticamente ao padrão de que mulheres precisam, necessariamente, ter o cabelo grande. Já os meninos de não deixar o cabelo crescer, precisam estar padronizados. Entretanto, sabe-se que a identidade negra não está vinculada apenas ao cabelo, mas é um dos elementos que a constitui e que marca fortemente a presença do ser negro/negra dentro das escolas. Nesse embate, analisamos que essa prática (re)produzida pelas escolas de relacionar ancestralidade unicamente ao cabelo crespo é também uma forma de descaracterizar as amplas possibilidades de experienciar narrativas outras.

Outro aspecto da fala de Assis que chama a atenção é a presença de ações pedagógicas que tratam das religiões de matrizes africanas, especialmente com a participação de funcionários. As religiões de matriz africana enfrentam preconceitos e discriminações em vários espaços sociais e culturais, fazendo com que os estudantes que as praticam sofram com essa realidade enfrentando segregação e silenciamento no contexto escolar, o que se configura numa forma de opressão (Freire, 2005).

Quanto a questão relativa às estratégias didáticas desenvolvidas para a efetivação da discussão da temática racial no âmbito escolar, partiram de “Formações com a comunidade escolar” (Tia Ciata. Extrato do Formulário, 2025), especificamente com os docentes da rede. Em contrapartida, Assis pontua que as estratégias partiam de

Leitura de livros infantis, algumas vezes recorte e colagem de celebridades negras. Mas mais uma vez dependia muito do tato do/da educador/a. Na

escola que atuei, uma das professoras chegou a pintar as crianças com tinta preta para “exemplificar” que “somos todos iguais”, e mesmo esse comportamento sendo desumanizador em várias camadas, nada foi feito a respeito, nem mesmo um momento só com o corpo docente para apontar a problemática dessa “intervenção”. (Extrato de Formulário, 2025).

Podemos então inferir que a relação posta pela gestão escolar acerca da discussão racial sugere um processo de embranquecimento das crianças. Os elementos visuais que estão presentes nas práticas pedagógicas, sejam atividades ou em materiais produzidos e/ou selecionados pelo corpo docente, são carentes de representação de crianças pretas e/ou negras. A escola que, por sua natureza, deve ser um espaço de respeito às diferenças, nos traz uma perspectiva que, delimitada pela atitude de alguns docentes, todos serão tratados da mesma forma, narrativa essa que está alicerçada no mito da democracia racial, conforme situado por Gomes e Jesus (2013). Assim, infere-se que há um ideal de identidade sendo construída pela escola e que se apresenta na negação da diferença, de forma institucionalizada e estrutural. Acerca disso, Gomes denota que:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (Gomes, 2005, pg. 146)

Ainda nos perguntamos de que forma essa identidade pode impactar na realidade dessas crianças? O apagamento constante da identidade negra, que poderia possibilitar pertença para essas crianças, se torna um mecanismo de reconfiguração das relações de poder racial, porque

[...] crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem e internalizam as representações racistas. Exposta a criança a esta aprendizagem, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. Assim, esse fenômeno não é algo do passado; infelizmente, ele é um dos problemas centrais e perenes em sociedades multirraciais como a brasileira (Silvério, 2002, p. 242 *apud* Macedo, 2017, p.400).

Quando questionada sobre a avaliação pessoal das dinâmicas e efetivação dos objetivos do projeto, Tia Ciata pontua que “Em partes foram alcançadas” (Tia Ciata. Extrato do Formulário, 2025), mas não detalha o porquê. Assis analisa que “[...] foram muito rasas e que deveriam estar presentes durante todo o ano e que fosse mais sistematizado e não dependesse tanto dos professores de sala regular, pois muitos deles ignoram essas temáticas (Assis. Extrato do Formulário, 2025). Essa foi uma percepção que tivemos quando 2 dos professores

participantes do Projeto não quiseram responder ao questionário indicando que era uma temática complexa e que tinham dificuldades para discuti-la.

Desse modo, os dados analisados até aqui revelam que o Projeto Afrobetizando, apesar de seus limites quanto à abrangência da discussão e formação adequada, incorre em aspectos puramente pontuais e/ou superficiais impedindo aprofundamento significativo das relações étnico-raciais no contexto escolar. Entretanto, é importante porque aponta a necessidade de ter uma política pública efetiva que trata de uma educação antirracista; e por contribuir para a oportunização de construção de vínculos e reflexões acerca da identidade racial, promovendo, em certa medida, o sentimento de pertencimento entre os estudantes.

4.3 AFROBETIZANDO E AS RELAÇÕES E SENTIMENTOS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DA DISCUSSÃO ÉTNICO RACIAL

As relações e sentimentos que são acessados pelos estudantes no decorrer das ações desenvolvidas pelo projeto são de extrema importância para o bom desenvolvimento do letramento racial. Mas para Tia Ciata algumas dificuldades em sua execução prejudicaram atingir um público de estudantes maior: “Por ser uma equipe pequena, o projeto atingiu um número pequeno de alunos. Formávamos os professores para serem os multiplicadores” (Tia Ciata. Extrato de Formulário, 2025). Essa análise de Tia Ciata reafirma a preocupação posta na seção anterior explicando que a discussão racial fica limitada apenas à sensibilização e trato do docente, tendo total liberdade para não trabalhar efetivamente o que foi discutido nas formações. Assis nesse mesmo caminho pontua que as relações que o projeto estabeleceu com os estudantes durante as discussões foram “Superficiais” (Assis. Extrato de Formulário, 2025). Acerca dos sentimentos acessados pelos estudantes durante as discussões, Tia Ciata afirma que os estudantes sentiam “Representatividade e pertencimento” (Tia Ciata. Extrato do Formulário, 2025). Em consonância, Assis comenta que

As crianças pretas se sentiam muito representadas nos momentos das intervenções, bem como nos momentos de celebração de religiões de matriz africana, mas só uma parte de suas realidades era mostrada e celebrada, o que deixava algumas crianças, especialmente as mais velhas, inquietas de estarem sempre representados nas mesmas histórias, elas relataram que todo o ano a abordagem era a mesma. (Extrato do Formulário, 2025)

A repetição de atividades e abordagens, sempre trazendo as mesmas questões e histórias, também partem de um objetivo de esvaziamento. Gloria Moura (2005) pontua que a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação para

crianças negras ao criar um sentido de exclusão, porque não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo. Ainda, ela denota que

Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. Isto porque – e este é outro aspecto a ser considerado – a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás também toda e qualquer história local, é sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações. (Moura, 2005, p. 78)

Por outro lado, os professores participantes da pesquisa também veem aspectos positivos no trabalho com a questão étnico racial porque trazem à tona sentimentos dos estudantes quanto ao se verem na representação de personagens ou pessoas que fazem parte da sociedade brasileira. Neste sentido, Tia Ciata analisa a importância do desenvolvimento das relações e sentimentos dos estudantes como “Super importante os estudantes conhecerem o lado bom da história do povo negro” (Tia Ciata. Extrato do Formulário, 2025), explicando a importância do projeto enquanto possibilidade de apresentar narrativas raciais outras para o contexto educacional. Porém, como afirmado por Assis, “Ele é fundamental, mas precisa ser melhor estruturado” (Extrato de Formulário, 2025), mas favoreceu reflexões e atividades pedagógicas importantes.

Poderia destacar que os estudantes se mostram sensíveis a esse debate e suas ramificações. Em LP, o trabalho de reportagens, notícias, filmes e poemas já mostraram ser efetivos na assimilação de conhecimentos e ampliação de repertório. Isso justamente porque as emoções são fortes ferramentas na educação. Como se sentem sensibilizados pelo debate de raça (sendo apoiadores ou não de que esse debate aconteça, tendo emoções empáticas ou não...), eles apreendem o que é discutido. Um exemplo foi um estudante que resgatou a notícia do massacre de Costa Barros em um debate sobre porte de armas. Ele trouxe o massacre como argumento contra o porte, e foi perceptível que o resgate do caso estudado em sala foi decisivo para que o "júri" concordasse com o posicionamento do estudante. (Extrato de Formulário, 2025)

Desse modo, se a cultura e projeto político pedagógico da escola não estiver em sintonia com o Projeto Afrobetizando, bem como com o contexto cultural dos seus estudantes, haverá falhas em garantir o direito do educando de ter suas histórias reconhecidas e valorizadas, de ser ouvido, reconhecido e valorizado em suas experiências de vida. E nesse contrário, na perspectiva da educação bancária de Paulo Freire (2005), o educando será percebido como um

ser vazio, simples receptáculo de conhecimentos muitas vezes estranhos à sua realidade e origens.

E ainda considerando Freire (2005), um processo formativo desprovido de diálogo com temáticas relevantes e sem conexão com a realidade do estudante se torna opressivo, contrário ao processo de humanização. Isso pode levar à desvalorização da própria cultura do estudante e à supervalorização de outras, gerando uma negação da identidade individual. Como aponta Sacristán (1995), quando um grupo social não enxerga sua cultura representada na educação, ou a vê representada de forma inferior em comparação com outras, surge um problema de desigualdade de oportunidades. Esse problema pode levar à desmotivação e à percepção errônea, especialmente por parte das crianças e jovens estudantes, de que sua cultura não tem valor em comparação com aquelas apresentadas pelos processos educativos escolares promovidos pela escola.

4.4 AFROBETIZANDO E O SEU PAPEL PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE RACIAL

Gomes (2005) argumenta que para os indivíduos negros há um desafio desde a infância na construção de uma identidade positiva em uma sociedade que historicamente promove a ideia de que a aceitação depende da negação de sua própria identidade. O ideal de branqueamento é constantemente reforçado em vários aspectos da cultura, como mídia, literatura infantil e instituições educacionais. Essa pressão resulta em um conflito interno para o aluno negro que enfrenta violência psicológica ao perceber a impossibilidade de realizar seu desejo de se tornar branco devido à sua cor de pele (Costa, 1983), o que afeta sua saúde mental.

Quando questionada sobre o impacto do projeto na construção de uma consciência racial no âmbito da escola, Tia Ciata analisa que o Projeto Afrobetizando, apesar de suas limitações e dificuldades estruturais, “[...] estudantes poderem falar de seus cabelos e religiões afro de maneira tranquila, foi muito gratificante” (Tia Ciata. Extrato de Formulário, 2025).

Assis retoma a sua fala sobre o papel do Projeto, reafirmando que esse “[...] poderia ter um impacto ainda maior caso fosse mais presente no cotidiano escolar” (Assis. Extrato do Formulário, 2025).

Outrossim, Alves, Ferraço e Gomes (2019) argumentam que existem agendas de liquidação do social presentes no Brasil e no mundo, que são pautadas pelas tentativas de normalização, controle e de destruição da vida. Isso também afeta o contexto da escola,

permeando suas rotinas, seus cotidianos e identidades. Os modos de existência vão sendo padronizados, a escola deixando de ser um espaço-tempo de acasos, de multiplicidades e de diferenças, sobretudo, sua dimensão de reflexão.

Contrariamente ao que propõem as atuais políticas de diminuição da vida que se alastram pelo mundo, é preciso que se defenda, cada vez com mais ênfase, que a potência da vida não está na redução da multiplicidade e da diferença à uma dada identidade nacional, superior, transcendental, a um comum idealizado, mas no reconhecimento e na valorização dos diferentes modos de existência que coabitam o mundo. (Alves, Ferraço e Gomes, 2019, p. 1031).

Contrário a esse movimento de diminuição da vida, Assis nos traz uma reflexão acerca dos impactos em sua forma de ver e pensar as questões raciais. Ele enfatiza o papel dos processos educacionais e a formação como responsabilidade da escola e ver nesse processo

A urgência de ver histórias, tanto no quesito histórico quanto lúdico, de pessoas pretas no cotidiano escolar de forma mais enfática e presente e não apenas direcionada em datas específicas e sempre com as mesmas narrativas. (Extrato de Formulário, 2025).

Há uma disputa pelas temáticas e por qual formação para qual sociedade que apresentam diversos conflitos e um desses é a relação de gênero e raça como nos traz Tia Ciata “Uma mulher preta ocupando algum espaço de poder, mostrou que podemos chegar no topo sim!” (Tia Ciata. Extrato de Formulário, 2025). Assim, podemos perceber que o Projeto Afrobetizando, para além do alcance formativo no âmbito da escola, também tem papel fundamental na construção da identidade dos docentes que foram alcançados e formados para atuar no Projeto. Assim, observamos que, apesar da falta de estrutura e gestão mais sistemática do projeto, os atravessamentos gerados, mesmo com um alcance menor do que o idealizado, foram decoloniais e contra hegemônicos.

5 CONSTRUÇÃO DOS XIRÊS IDENTITÁRIOS: UM CAMINHO AINDA EM PROCESSO

Este trabalho buscou analisar o Projeto Afrobetizando, uma iniciativa desenvolvida pela Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru (SEDUC), que visa promover uma educação antirracista e fortalecer as identidades culturais negras e indígenas no âmbito escolar. Retomando os objetivos propostos, o estudo teve como objetivo geral compreender como o projeto contribui para o fortalecimento da identidade, do pertencimento e do empoderamento racial dos estudantes da rede pública municipal de Caruaru/PE. Para isso, foram delineados três objetivos específicos: (1) analisar como as discussões raciais são promovidas pelo

Afrobetizando, (2) identificar as relações e sentimentos estabelecidos no contexto da discussão racial, e (3) discutir o papel do projeto no fortalecimento identitário racial.

Os resultados evidenciaram que o Projeto Afrobetizando, alinhado às Leis 10.639/03 e 11.645/08, representa um avanço significativo na implementação de práticas pedagógicas antirracistas. No entanto, a pesquisa apontou que as discussões raciais ainda estão limitadas a eventos pontuais, como o Mês da Consciência Negra, e dependem da sensibilização individual dos docentes, conforme destacado pelos relatos dos professores participantes da pesquisa.

Pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória utilizou-se de formulários online (Google Forms) para coletar dados junto a professores envolvidos no Projeto Afrobetizando. A técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), guiou as análises dos depoimentos dos participantes, os quais destacaram dificuldades, desafios, mas também momentos de representatividade e pertencimento vivenciados pelos estudantes, especialmente quando temas como cabelos crespos e religiões de matriz africana foram abordados. As análises foram trabalhadas nos eixos temáticos nos títulos 4.2 Estratégias de discussão sobre as questões raciais; 4.3 Relações e sentimentos desenvolvidos no contexto da discussão étnico racial; e no 4.4 Afrobetizando e o seu papel para o fortalecimento da identidade racial.

Desse modo, o Projeto Afrobetizando demonstra potencial para transformar o ambiente escolar em um espaço de celebração da diversidade e de enfrentamento ao racismo. No entanto, para que seus objetivos sejam plenamente alcançados, é necessário superar desafios como a descontinuidade das ações, a falta de formação docente e a necessidade de integração transversal das temáticas raciais no currículo. Como sugerido pelos docentes por meio de suas respostas ao Formulário aplicado. Os docentes participantes ainda enfatizam, apesar das dificuldades estruturais que prejudicam a efetividade do Projeto, a necessidade de o Projeto ser uma política pública permanente e sua expansão para além de eventos pontuais são passos essenciais para garantir uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Por fim, este estudo reforça a urgência de iniciativas como o Afrobetizando em um país marcado por profundas desigualdades raciais. Neste sentido, compreende-se que a educação, quando comprometida com a valorização das identidades e a desconstrução de estereótipos, pode ser um poderoso instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

Atlas da Violência (2021). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2025.

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

CARUARU. Secretaria de Educação e Esportes. *Projeto Afrobetizando*. Caruaru: Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Aprendizagem, 2023.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (ed.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR, 2022). Disponível em: <https://ccir.org.br/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2025.

COSTA, J. F. Prefácio: Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes de identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Disque 100 (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br>.

DOMINGUES, P. TELLES, Edward. Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003. 347 p. **Dialogos**, v. 9, n. 3, p. 211 - 214, 18 jan. 2018.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O.; ALVES, N. Os cotidianos – espaços tempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 1026-1038, 2019.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022). Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**.

Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 20 março de 2025.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. DE. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19–33, jan. 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

Educação & Realidade, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 20 março de 2025.

MACEDO, A. Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar frente à educação antirracista - um estudo de caso. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 385–408, 2017. Disponível em:

<http://abpnrevista.org.br/site/article/view/265>. Acesso em:1 mar. 2025.

MICHAELIS. **Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo:

Melhoramentos, 2014. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 20 março de 2025.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. da. À luz da lei 10.639/0: avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 55–82, 2013.

Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/189>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SÁ, E. B.; SANTOS, Y. L.; SILVA, T. D. **Edição Censo Demográfico 2022**. Ministério da Igualdade Racial. Brasília-DF, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/igualdaderacial/ptbr/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema->

nacional-de-promocao-da-igualdaderacial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informeeducacao-censo-demografico2022.pdf. Acesso em 16 de março de 2025.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (org.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTANA, B. TCE de Pernambuco cria painel e mira em contratos temporários e despesas com pessoal. Caderno Folha Política. **Folha de Pernambuco**, 2025. Disponível em <https://www.folhape.com.br/colunistas/folha-politica/tce-de-pernambuco-cria-painel-e-miraem-contratos-temporarios-e-despesas-com-pessoal/49320/>. Acesso em: 02 de abril de 2025.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 13 março de 2025.

SILVA, M. A. V.; MORATO, H. C. C. Depois do trabalho a festa: o xirê como expressão de socialização no candomblé. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 3, n. 9, p. 19832859, 2011.

SILVA, S. M. R. **Por uma educação antirracista: as práticas pedagógicas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil no município de Messias-AL**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual IN: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 13^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013, 133p.

JOÃO VICTOR DA SILVA

“Afrobetizando: construindo Xirês identitários na rede municipal de Caruaru – PE”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade ARTIGO como requisito parcial para a obtenção do título de LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovado(a) em: 14/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Maria Fernanda dos Santos Alencar
Orientador(a) - NFD – CAA/UFPE

Prof. Filipe Antônio Ferreira da Silva
(Presidente da Banca – NFD – CAA/UFPE)

Prof. Me. Almir João da Rocha
(Examinador(a) externo(a) – Rede municipal de
Altinho/PE)

Mestranda Camila Nunes Rodrigues
(examinador(a) externo(a) – MGP/CCSA/UFPE)