

### Atribuição BB CY 4.0

## ***SABERES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO***

Beatriz Ribeiro de Camargo<sup>1</sup>  
Tatiana Santos Andrade<sup>2</sup>

### ***Resumo***

Considerando as leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, buscou-se investigar os saberes de um grupo de professoras de uma escola pública da rede municipal de ensino que atende a etapa da Educação Infantil (pré-escola) a respeito das culturas supracitadas por meio de pesquisa qualitativa. O método de coleta foi um questionário estruturado, cuja análise se deu nos preceitos de Bakhtin (2011) e os resultados, embasados por Pinheiro (2023), apontam para a necessidade de maior aprofundamento em relação à temática da educação para as relações étnico-raciais e da história e cultura da África e dos povos originários brasileiros na formação inicial e continuada de professores, devido ao desconhecimento a respeito da história a partir de um viés não-eurocêntrico.

<sup>1</sup> Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Especialista em Gestão Escolar e Assessoria Pedagógica pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Diretora de Escola Pública na Secretaria Municipal de Educação do município de Sorocaba. E-mail: [beatriz.camargo@sedu.sorocaba.sp.gov.br](mailto:beatriz.camargo@sedu.sorocaba.sp.gov.br)

<sup>2</sup> Doutora em Ensino, História e Filosofia das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Instituto de Formação de Educadores na Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: [tatiana.andrade@ufca.edu.br](mailto:tatiana.andrade@ufca.edu.br)

## **Palavras-chave**

Educação para as relações étnico-raciais; Formação docente; História e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Recebido em: 08/01/2025  
Aprovado em: 20/10/2025

270

# ***Knowledge of Early Childhood Education teachers about african, afro-brazilian and indigenous history and culture: a case study***

## ***Abstract***

Considering laws 10.639/03 and 11.645/08, which mandate the teaching of african, afro-brazilian and indigenous history and culture, this study aimed to investigate the knowledge of a group of female teachers from a public municipal school offering Early Childhood Education (pre-school) regarding the aforementioned cultures through qualitative research. The data collection method was a structured questionnaire, which was based on Bakhtin's principles (2011), and the results, grounded in Pinheiro (2023), points to the need for greater depth in addressing the theme of education for ethnic-racial relations and the history and culture of Africa and Brazil's indigenous peoples in the initial and ongoing training of teachers, due to a lack of knowledge about history from a non-eurocentric bias.

271

## ***Keywords***

Education for ethnic-racial relations; Teacher training; African, afro-brazilian and indigenous history and culture.

A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que versa sobre a obrigatoriedade do estudo das culturas africanas e afro-brasileiras em toda a educação básica, foi promulgada há mais de 20 anos. No entanto, um projeto emancipatório de educação a partir de perspectivas afrocentradas ainda está longe de ser consolidado de forma crítica nas salas de aulas brasileiras (Pinheiro, 2023). É possível perceber uma preocupação crescente nos últimos anos sobre a temática da representatividade em determinadas mídias em relação a fenótipos e etnias. Pinheiro (2023) relaciona esta recém conquistada relevância do tema das relações étnico-raciais com a popularidade alcançada, a poucos anos, pelo movimento internacional Black Lives Matter, amplificado pelo assassinato de George Floyd. De acordo com a autora, lentamente têm-se questionado, também pela branquitude, o mito da democracia racial e a estética do branqueamento, ao passo que são relacionadas questões de classe e raça. Propostas voltadas para uma visão crítica acerca do genocídio sofrido pelos povos originários do Brasil, assim como a desmistificação de estereótipos e preconceitos, temática cuja instituição como premissa obrigatória na educação básica já ultrapassa 15 anos por meio da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), também têm sido paulatinamente praticadas. Em suma, o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais vem ganhando mais força no Brasil.

Apesar de termos avançado nos últimos anos, a superação do racismo introjetado nas mídias e na educação escolar tem um longo caminho a percorrer (Araújo, 2002), tendo a escola papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Analisar criticamente representações midiáticas do negro e do indígena no presente e no passado, além de ampliar o repertório dos estudantes em relação a esta temática, mostram-se estratégias poderosas no combate ao racismo e no fomento ao empoderamento das nossas crianças e jovens rumo a um pensamento decolonial. Para tanto, precisamos de educadores críticos, reflexivos e capacitados para introduzir e mediar este debate.

Em entrevista concedida ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do ABC (EDH/UFABC), o Professor Doutor Kabengele Munanga (2024) define alguns conceitos-chave para entendermos sobre o racismo no Brasil. Compreendendo que o racismo estrutural precede o institucional, e que este último retroalimenta o primeiro, defende-se, neste trabalho, o papel da gestão escolar como fomentadora de conscientização e capacitação do corpo docente para consolidar a educação

pautada no ensino decolonial. Desta forma, buscamos legitimar que a discussão e a reflexão acerca dos conceitos de preconceito, diferença, as características do racismo brasileiro e do mito da democracia racial, abordados por Munanga (2024), são formas de incitar uma desconstrução de ideais racistas na instituição escolar.

Um dos principais problemas observados em relação à efetivação da Leis n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) (que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira) e a Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008) (que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e indígena) são referentes à formação docente, que deixa a desejar no combate à discriminação e ao racismo estrutural. Os docentes não são capacitados, em sua formação inicial, para desenvolverem práticas antirracistas e isto se reitera nas formações continuadas que possuem dentro de suas cargas horárias na escola. As demandas são sempre relacionadas a cumprimento de metas, prazos e aquisição de competências e habilidades; não há uma preocupação genuína com o ser humano em formação (Pinheiro, 2023).

Partindo deste pressuposto, a problemática que envolve a atual pesquisa encontra-se na identificação de argumentos que corroborem com a hipótese de que os docentes, de modo geral, não dominam a história da formação do povo brasileiro e não conhecem personalidades negras e indígenas, o que incide em pouco discernimento sobre o tema e informação insuficiente para praticar uma educação antirracista e afrocentrada. Antirracista, de acordo com Pinheiro (2023), trata-se de uma categoria que referencia práticas de combate ao racismo, enquanto que a perspectiva afrocentrada busca

formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, por meio do que a nossa ancestralidade africana nos informa que somos os primeiros humanos, os primeiros reis, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina, na filosofia (Pinheiro, 2023, p. 59).

A mesma autora conceitua a colonialidade como “um padrão subjetivo de rebaixamento existencial dos povos tidos como ‘colonizados’ frente aos povos autointitulados ‘colonizadores’” (Pinheiro, 2023, p. 25). Percebemos o pensamento colonial imbricado na cultura brasileira e reforçado nas salas de aula por meio de materiais didáticos, projetos curriculares, conteúdos e referenciais teóricos.

O discurso acerca da formação do povo brasileiro que é veiculado nos documentos oficiais que tratam da educação escolar brasileira corroboram com o apagamento histórico de determinados grupos étnicos, os africanos diaspóricos e os povos

originários, de forma que prevaleça o olhar colonial. Swensson Júnior (2024), colaborador da obra Pensar e repensar Sorocaba, assevera que o discurso oficial “busca manter uma interpretação conciliatória, procurando a harmonia e minimizando as divergências e contradições” (p. 18). Bengozi, Santos e Carvalho (2024), organizadores do trabalho em questão, corroboram com Júnior ao enunciar que a memória coletiva sobre a cidade trata-se de uma monocultura historiográfica, um “epistemicídio, a morte do conhecimento sobre e produzido por indígenas, mulheres, negros, em detrimento de uma história higienista branca” (p. 26).

274

### ***Metodologia: Contexto da Pesquisa***

Com o objetivo de investigar os saberes de um grupo de professoras de uma escola pública da rede municipal da cidade de Sorocaba – SP, no interior do Estado de São Paulo, que atende a etapa referente à Educação Infantil (pré-escola) em relação à temática da educação para as relações étnico-raciais com enfoque na história do Brasil e nas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, buscou-se coletar dados escritos sobre os conhecimentos das colaboradoras em relação à temática supracitada por meio de entrevistas estruturadas. A análise dos dados se deu a partir da perspectiva bakhtiniana por considerar que suas contribuições possibilitam a compreensão do “processo dialógico com o outro e com os ‘outros’ discursos com os quais os sujeitos produtores dos escritos tiveram contato no decorrer da sua formação, enquanto sujeitos sócio-históricos” (Andrade; Silva, 2021, p. 66).

A pesquisa teve como fio condutor a necessidade de se trabalhar com o corpo docente da escola em questão temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais, materializada pelo convite da gestão escolar na construção de um projeto de intervenção a ser aplicado durante as formações pedagógicas. O Centro de Educação Infantil, que atende cerca de 150 crianças, conta com 6 professoras, todas formadas em Pedagogia. Dentre as professoras, inclui-se a autora da pesquisa, que não respondeu ao questionário e não está contabilizada na amostragem. As 5 demais docentes concordaram em colaborar com a pesquisa, que trata-se de um estudo de caso, de cunho qualitativo (Triviños, 1987), em que optou-se por utilizar como instrumento de coleta o questionário estruturado.

### ***Método de coleta de dados***

Ao elencarmos o questionário estruturado como método de coleta, estamos sujeitas a vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, podemos considerar que a mais útil delas, em se tratando do presente estudo, seja a possibilidade de se estruturar previamente a ordem das questões a serem debatidas, fato que teve muita relevância na elaboração e aplicação do questionário. Outro ponto positivo é a necessidade de que a colaboradora expresse suas considerações de forma individual, pois assim conseguimos traçar um perfil mais fiel a respeito dos saberes de cada uma das docentes entrevistadas. Entre as desvantagens, podemos listar a presença de respostas engessadas, diretas e pouco reflexivas, além de que a expressão individual, apesar de ser um ponto positivo, pode também vir a ser desfavorável por não possibilitar o movimento dialógico de construção do conhecimento. Considerando os aspectos do dialogismo (Bakhtin, 2011), planejou-se socializar, em outro momento, as respostas dadas pelas colaboradoras da pesquisa a fim de fomentar a práxis educativa. No entanto, nos ateremos, neste trabalho, a analisar os dados coletados por meio do questionário estruturado.

A estruturação da ordem das perguntas foi um aspecto muito bem planejado, de forma a intensificar a cada questão o processo reflexivo a que o exercício se propunha. O questionário foi aplicado em uma reunião pedagógica que durou 45 minutos e dividiu-se em quatro blocos de perguntas, que versavam sobre os conhecimentos das professoras a respeito de personagens históricas brasileiras de origem europeia, africana e indígena, seguida por uma questão que solicitava um relato sobre a história dos bandeirantes e tropeiros - situados no discurso oficial da cidade como heróis (Bengozi; Santos; Carvalho, 2024). Também foi solicitado que elas elencassem locais e eventos na região do município em que se encontra a escola que buscam promover, valorizar ou fazer referência às culturas supracitadas e, por fim, no último bloco de perguntas solicitou-se às docentes que registrassem nomes de intelectuais (escritores, cientistas ou artistas) negros e indígenas objetivando refletir criticamente sobre o repertório das colaboradoras acerca de referências contra-hegemônicas.

O primeiro bloco propunha que as colaboradoras identificassem personagens históricos do Brasil e do município de Sorocaba, registrando seus saberes a respeito deles. Foram selecionados Pedro Álvares Cabral e Baltazar Fernandes, de origem europeia; João de Camargo e Aqualtune, de origem africana; e os indígenas Clara Camarão e Cacique Raoni. A definição dos personagens utilizados

no questionário levou em consideração sua relevância histórica, sendo Baltazar Fernandes e João de Camargo importantes figuras para o município de Sorocaba. Todas as professoras registraram contribuições em relação a Baltazar Fernandes e Pedro Álvares Cabral, relacionando-os, respectivamente, à fundação de Sorocaba e à descoberta do Brasil. Já no segundo bloco de questões foi solicitado que as colaboradoras fizessem um breve relato acerca da história dos bandeirantes e dos tropeiros. A relevância obtida pelos representantes destes dois movimentos - as Bandeiras e o Tropeirismo - na historiografia de Sorocaba é notória nas referências feitas em locais públicos de memória como parques, praças, monumentos, nomes de escolas, ruas, avenidas e rodovias. O objetivo desta parte do questionário era identificar o aprofundamento crítico a respeito dos movimentos supracitados em relação à caça, escravização, estupro e assassinato de indígenas e quilombolas, além da destruição e saqueamento de aldeias e quilombos.

### ***Método de análise de dados***

Optou-se por utilizar como método de análise de dados o referencial teórico baseado nos estudos de Bakhtin (2011) por considerarmos que sua compreensão da linguagem como forma de interação social seja adequada para o trabalho em questão. O autor defende que o discurso proferido pelo sujeito está também carregado de outros discursos, uma vez que Bakhtin “considera o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos como fundamental para superar as concepções simplistas da vida, do discurso, da comunicação (Andrade; Silva, 2021, p. 64)”. Para analisar as respostas fornecidas pelas colaboradoras, utilizaremos três conceitos cunhados por Bakhtin: os gêneros do discurso primário e secundário, elementos que compõem o dialogismo.

Podemos compreender o discurso primário como os enunciados comuns, que ocorrem em situações informais, do cotidiano. Já o discurso secundário precede uma complexidade no enunciado, sendo utilizado em pesquisas científicas e em textos rebuscados. Em resumo, o enunciado varia de acordo com o contexto histórico, social e cultural a que está inserido. O dialogismo, por sua vez, é a ideia de que a interação e o diálogo entre diferentes vozes e perspectivas são constitutivas dos discursos. Em suma, Bakhtin (2011) comprehende que um discurso nunca é isolado, sempre é influenciado por discursos anteriores e responde aos discursos futuros.

## Análise e discussão dos resultados

Ao serem questionadas a respeito de João de Camargo, uma das professoras alegou não conhecê-lo, enquanto que dentre as quatro docentes que declararam reconhecer este nome, todas relacionam-no com a existência de um local religioso. Uma das colaboradoras registrou em sua resposta a palavra *Cafundó* (quilombo da região de Sorocaba relacionada à história de João de Camargo). Já em relação a Aqualtune e Clara Camarão, todas as docentes alegaram desconhecimento acerca de suas histórias, assim como ocorreu com Cacique Raoni. Houve apenas uma exceção, em que a professora se referiu a ele como *indígena*.

Segue abaixo trechos na íntegra das respostas obtidas:

*Professora 1: Os bandeirantes utilizavam de “força” para invadir/conquistar novas terras.*

*Professora 2: Os bandeirantes, desbravaram terras que eram inabitadas pelo homem branco. Muitas dessas terras eram habitadas por indígenas que os bandeirantes aprisionavam ou mantinham como escravos.*

*Professora 3: A história de Sorocaba tem como figuras principais bandeirantes e tropeiros, a rota passava pela cidade e se estendia na região.*

Em relação ao primeiro tópico, os bandeirantes, três das cinco docentes relataram possuir conhecimentos sobre o assunto. Já no segundo tópico, em que buscava-se elencar os conhecimentos das colaboradoras sobre o tropeirismo, obtivemos um total de quatro respostas, contando com o registro da professora 3, que engloba tanto os bandeirantes quanto os tropeiros.

*Professora 1: A cidade de Sorocaba abrigava a feira de muares, onde os tropeiros vinham comercializar seus animais. Eles tinham vestimentas e culinária específicas.*

*Professora 2: Não respondeu.*

*Professora 3: A história de Sorocaba tem como figuras principais bandeirantes e tropeiros, a rota passava pela cidade e se estendia na região.*

*Professora 4: Tropeiros vinham para Sorocaba e realizavam a feira de muares atraindo pessoas de diversas localidades.*

*Professora 5: - Sorocaba - caminho - passagem  
- Feira de muares*

No terceiro bloco de perguntas as professoras deveriam elencar locais ou eventos na região do município em que se encontra a escola que buscam promover, valorizar ou fazer referência às culturas que popularmente conhecemos como basilares da sociedade brasileira: africanas, europeias e indígenas. A tabela a seguir retrata na íntegra as respostas das colaboradoras.

Tabela 1 - Repertório de promoção cultural sobre diversos grupos e etnias

Colaboradoras	Cultura Europeia	Cultura Africana	Cultura Indígena
Professora 1	Centro de Tradições Culturais (referência às tradições do Sul do Brasil).	Rodas de capoeira com apresentações e aulas. Centro de Umbanda próximo ao Parque dos Espanhóis.	
Professora 2	Em São Roque, restaurante português Quinta do Olivardo.		
Professora 3	Parque dos Espanhóis.		
Professora 4	Parque dos Espanhóis.	Quilombinho.	
Professora 5	Parque dos Espanhóis. Alameda Keysworth.		

Fonte: Autoria própria (2024)

Por fim, no último bloco de perguntas solicitou-se às docentes que registrassem nomes de intelectuais (escritores, cientistas ou artistas) negros e indígenas. Das cinco colaboradoras, uma respondeu que conhecia intelectuais indígenas: *Kaká Werá* e *Daniel*. As outras quatro afirmaram não se recordar de nenhum nome. Em relação aos intelectuais negros,

Professora 1 respondeu “*Luiz de Camões (escritor) / Romero Brito (pintor) / Dr. Rodrigo (teólogo, historiador e arqueólogo)*”. Professora 2 citou “*escritora de Quarto de despejo*”, enquanto Professora 3 não soube citar nenhum nome, e Professora 4 e Professora 5 elencaram *Zumbi dos Palmares* e *Machado de Assis*, respectivamente.

Buscando atribuir significados mais profundos às argumentações escritas, partimos para a análise dos dados a partir do dialogismo de Bakhtin (2011). A ordenação das perguntas foi estrategicamente planejada para que as questões

relacionadas ao discurso oficial precedessem as indagações acerca das memórias subterrâneas, seguindo a hipótese de que as chances das primeiras perguntas serem respondidas eram maiores do que as das últimas. Atendo-nos ao primeiro bloco de questões, temos um padrão explícito: todas as colaboradoras souberam relatar sobre os personagens históricos de origem europeia, ao passo que nenhuma resposta foi dada às figuras indígenas (com exceção de uma professora, que relatou, posteriormente, ter escrito “indígena” no campo de respostas referente ao Cacique Raoni pensando no sentido lógico da palavra *cacique*). No entanto, ela alegou não conhecê-lo. É possível, então, traçarmos um paralelo entre o total desconhecimento acerca das figuras indígenas e o domínio unânime sobre o viés histórico dos europeus colonizadores. Em relação aos africanos, o desconhecimento se repete, ao passo que nenhuma colaboradora conhecia Aqualtune e a única referência que três das cinco professoras tinham sobre João de Camargo era que seu nome havia sido dado a um centro religioso. Apenas uma professora soube relatar alguns feitos deste importante personagem sorocabano, revelando posteriormente ter assistido *Cafundó*, longa-metragem de 2005 que retrata a vida de Nhô João.

A mesma lógica se segue nos outros três blocos de perguntas: prevalência de pontos de vista e protagonismo colonizador em detrimento de relatos que retratam a visão dos colonizados. No segundo bloco, há poucas críticas explícitas à atuação dos bandeirantes e tropeiros. O uso de aspas ao fazer referência ao uso da “*força*” e ao “*descobrimento*” do Brasil demonstram ressignificações da pontuação, em que podemos inferir que haja certa limitação no conhecimento e no uso de conceitos decoloniais, hipótese reforçada pela prevalência de palavras como “*invadir/conquistar*” e “*desbravar*” para fazer referência à atuação dos bandeirantes. Podemos perceber que elas compreendem que estes termos são indevidos para a utilização neste contexto, porém, também não possuem letramento racial suficiente para saber quais os termos mais adequados.

Apenas uma colaboradora não respondeu a questão sobre os tropeiros. Apesar disso, nas quatro respostas o discurso se repete: a ideia de que a cidade era um local de passagem, atraindo pessoas, estimulando a economia. Uma visão positiva que instiga no imaginário um ideal de progresso, de civilidade. Não são citadas pessoas escravizadas (indígenas ou africanas) neste contexto.

Acerca do terceiro bloco, a Tabela 1 explicita o padrão já elaborado em nossa análise: todas as professoras conseguem citar locais ou eventos que referenciam

as culturas europeias e nenhum registro foi feito sobre as culturas indígenas. Das cinco colaboradoras, duas relataram conhecer locais que façam referência às culturas africanas. No quarto e último bloco, cuja proposta era de registrar nomes de intelectuais, somente uma professora soube citar nomes de intelectuais indígenas - a mesma docente que assistiu *Cafundó*. Em relação aos intelectuais negros, cada colaboradora citou ao menos um, havendo até mesmo registro de *Luiz de Camões*, homem branco natural de Portugal, membro da nobreza, fato que podemos analisar como desconhecimento.

Empregando as categorias utilizadas por Bakhtin (2011) no que diz respeito ao dialogismo, podemos observar a prevalência do gênero do discurso primário, pois nas respostas predominam narrativas mais ligadas à informalidade. Os enunciados analisados podem ser considerados relatos partidos do senso comum, sem a citação de referenciais teóricos que justificassem as respostas. Em relação às questões que versam sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena podemos dizer que ainda não houve dialogismo, pois, no momento em que o questionário foi aplicado, as colaboradoras demonstraram pouco domínio sobre conhecimentos concernentes à educação para as relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva decolonial.

280

## ***Referenciais teóricos e resultados***

Compreender as características históricas da formação do povo brasileiro mostra-se algo fundamental para os educadores na busca da superação de práticas hegemônicas ocidentalizadas e do currículo colonial (Pinheiro, 2023). Conhecer o passado nos permite analisar as problemáticas do presente sob uma ótica crítica, dotada de sentido e parcialidade: uma perspectiva enviesada. No entanto, Pinheiro (2023) assevera que os cursos de formação de professores também compactuam com o modo de produção ocidental. As licenciaturas, de forma geral, ainda não se comprometeram com uma formação antirracista, afinal o racismo se configura como “opressão estrutural e estruturante da nossa sociedade, constitui subjetivamente cada um de nós, de modo que o nosso modo de pensar é atravessado por ele, isso reverbera nas nossas falas e ações” (p. 145).

Trago para compor a discussão uma das obras do historiador sorocabano Mebius (2013), intitulada “*A história de Sorocaba para alunos do Ensino Fundamental I*”, cuja edição especial digitalizada foi lançada em novembro de 2013. Entretanto, boa parte das informações ali contidas versavam da primeira edição, lançada nos

anos 2000. Cabe ressaltar que tive acesso a este trabalho em 2019 por intermédio de uma colega professora que sugeriu o uso desta cartilha em sala de aula no âmbito das comemorações referentes ao aniversário de Sorocaba. Nesta obra pretendia-se colocar em perspectiva histórica a consolidação do município e, para tanto, o autor narra inicialmente a existência de povos indígenas na região. Parafraseando Mebius (2013):

Os Tupiniquins eram mansos e muito indolentes, isto é, não gostavam de muito trabalho (...). Restam poucos fragmentos dos locais onde construíram suas aldeias. Eram tão atrasados que suas ferramentas eram de pedra na época do descobrimento (...). As crianças não brincavam como as crianças de hoje. Elas tinham obrigações junto às mulheres e apenas possuíam figuras de animais em argila ou algum animalzinho de estimação, como um pequeno macaco ou sagüi para lhe fazer companhia (Mebius, 2013, p. 10).

À época, minhas colegas professoras concordaram com o uso deste material e não fizeram crítica alguma à forma como Mebius (2013) descrevia os povos originários. A partir de uma visão etnocêntrica, o autor desconsidera o modo de vida dos indígenas, caracterizando-os como preguiçosos e atrasados culturalmente. Além disso, trata as crenças e a religiosidade dos Tupiniquins com desprezo, de forma caricata, ridicularizando sua cosmovisão.

Os índios na sua infinita pureza criavam histórias para dar mais encanto ao paraíso que ali existia. Os nossos índios não tinham muita engenhosidade ou habilidade industrial, mas possuíam rico e lindo acervo de lendas e entes mágicos que eram os guardiões das suas florestas, dos rios e dos seres que nelas habitavam (Mebius, 2013, p. 14).

No decorrer das páginas, quando a narrativa debruça-se a retratar os portugueses, o historiador apresenta-os como “homens fortes e aventureiros” (p. 14) e ao abordar a escravização dos povos africanos chega a declarar, num material produzido para o estudo de crianças entre 6 e 10 anos de idade, que “muitas negrinhas foram compradas por famílias ricas para servirem de brinquedos para seus filhos” (Mebius, 2013, p. 23). As únicas referências ao povo africano foram de trabalho forçado, sem nenhuma crítica ou reflexão. Uma narrativa totalmente naturalizada, que culmina na total alienação quanto às condições de formação do povo brasileiro. E este documento orientou a prática pedagógica daquele grupo de professoras, que em 2019 buscavam um material para trabalhar a história da cidade de Sorocaba.

A obra *Pensar e repensar Sorocaba* (2024), entretanto, nos traz um panorama bem diferente do discurso de Mebius (2013). Bernardo (2024), em seu estudo sobre o arquivo indígena de Sorocaba afirma que, apesar de haver um acervo

importante no Museu Histórico Sorocabano, as pesquisas arqueológicas na cidade são escassas, e em muitas partes da região, inexistentes, devido à ausência do poder público na imposição de normas obrigando empreendimentos locais com remoção de solo a realizar avaliações arqueológicas. Podemos perceber a irrelevância, do ponto de vista do poder público, de se considerar as histórias e memórias dos povos originários da região. Entretanto, diversas iniciativas - inclusive privadas - empreitaram estudos relacionados ao tema, localizando artigos como urnas funerárias, pontas de flechas e machadinhos. A análise dos itens encontrados tornou possível apresentar evidências de quais etnias aqui habitavam, seus modos de vida e as tecnologias desenvolvidas por eles, tecendo um contraponto ao estudo de Mebius (2013), que buscou retratar os indígenas por meio de um discurso colonial e etnocêntrico.

Munduruku (2009), em *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*, aborda a escola como aparelho ideológico na manutenção do *status quo* nos anos 70:

Grosso modo, aprendemos nos livros que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando *portanto* seus traços culturais. Isso induzia o educando a considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não se apresentavam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia (Munduruku, 2009, p. 23, grifos do autor).

O autor aborda o culto aos elementos da natureza, que foram erroneamente confundidos pelos colonizadores ocidentais com a adoração direta. Ele cita o exemplo do sol, que é de fato adorado pelos povos autóctones em diversas culturas não necessariamente como uma divindade, mas sim pelo que este astro fornece: luz, calor, energia, vida. Desta perspectiva ontológica dos povos originários de interdependência com a natureza, como qualquer outro ser vivo, urge a consciência para a preservação, que é congruente com a perspectiva Ubuntu, conceituada por Pinheiro (2023) como uma filosofia africana em que

o outro assume um lugar de suma importância na constituição do eu. Entende-se por outro tudo aquilo que não sou eu e, neste sentido, é tudo que materialmente está fora de mim, seja ele humano ou não. Assim, o cuidado do outro (humanos, animais, natureza, universo) é cuidar de mim mesmo (Pinheiro, 2023, p. 93).

Krenak (2020) também condena o modo de vida ocidentalizado, pautado na exploração da natureza e dos povos colonizados: “A ideia de nós, os humanos, nos

descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (2020, p. 22). Podemos perceber tanto nas falas de Pinheiro (2023) quanto de Krenak (2020) e Munduruku (2009) um ponto de vista do ser humano integrado à natureza, codependente dela, e não antropocêntrica.

Atendo-nos aos resultados do questionário aplicado no decorrer desta pesquisa, podemos observar que as professoras demonstram cada vez mais desconhecimento a respeito das personagens, locais e eventos históricos selecionados. Corroborando com a hipótese inicial do presente estudo, as professoras dominavam, ou, pelo menos, conheciam referências de culturas europeias e, majoritariamente, não fizeram alusão às culturas africanas e indígenas, demonstrando não estarem ambientadas ao letramento racial (Pinheiro, 2023). Conforme já citado anteriormente, o presente trabalho se propôs a analisar os saberes das colaboradoras a respeito da temática das relações étnico-raciais por meio do questionário estruturado, e assim o fizemos. No entanto, a aplicação do questionário não foi o único momento formativo a que nos propusemos. Apesar de ultrapassar o escopo desta pesquisa, parece-nos relevante fazer menção ao encontro seguinte ao da coleta de dados, pois nele foi realizado um momento de diálogo entre as professoras para que elas socializassem suas impressões, sentimentos e as respostas dadas ao questionário. Nesta dinâmica pudemos observar a mudança de perspectiva que a conscientização acerca da condição do não-saber lhes proporcionou. Algumas colaboradoras relataram que o questionário incitou reflexões sobre o assunto, pois a partir da dificuldade em elaborar as respostas, elas se deram conta de que realmente não tinham referências, principalmente, sobre as histórias e culturas indígenas.

Desta forma, a partir dos relatos das colaboradoras, notamos que há um exercício de monologização da consciência (Bakhtin, 2011), pois as palavras alheias foram reelaboradas e apropriadas, impelindo no reconhecimento dos limites de seus saberes acerca do tema debatido. A presença da ativa posição responsiva “corrobora com a constituição da autonomia, da criticidade e da capacidade de argumentar frente aos discursos ouvidos” (Andrade; Silva, 2021, p. 72). Desta forma, ao receber um material como o de Mebius (2013), as professoras podem analisar criticamente seu conteúdo e decidir se concordam ou não com o que e como o documento se propõe a ensinar.

## **Considerações finais**

Podemos compreender o conceito de apagamento histórico como um processo consciente de invisibilizar fatos, situações, indivíduos e culturas com o objetivo de privilegiar uma determinada perspectiva sobre a história (Bengozi; Santos; Carvalho, 2024). O apagamento histórico, no Brasil, inicia-se com o genocídio dos povos originários e posteriormente agrava-se por meio da proibição das manifestações culturais e religiosas tanto dos povos indígenas quanto dos africanos diaspóricos. Na escola ainda hoje propaga-se a ideia de que a abolição da escravatura ocorreu por um ato de coragem e bondade da Princesa Isabel. No ambiente escolar ensina-se que os bandeirantes eram bravos heróis e que os maiores pensadores, cientistas e artistas da história da humanidade eram europeus (majoritariamente homens e brancos). O apagamento histórico pretende minar a autoestima dos indivíduos não-brancos, fazendo-os acreditar que tudo que é belo, culto e correto naturalmente relaciona-se a ser branco.

Scott et al (2009) defendem a concepção da escola enquanto lócus de debate sobre igualdade, diferença e diversidade, considerando o materialismo histórico-dialético. Em busca de transformar as relações de poder da instituição escolar que, historicamente, foi planejada para a reprodução social, os autores sustentam a ideia de que é possível educar em prol da superação de ideais preconceituosos e homogeneizantes, mas que alcançar essa educação depende do “reconhecimento da existência de relações de poder estruturais e estruturantes que posicionam determinados grupos como diferentes” (Scott et al, 2009, p. 11). Corroborando com estes autores, o presente trabalho propõe-se a encorajar práticas pedagógicas que busquem historicizar, de maneira crítica, as concepções que fomentam a hierarquização de culturas e grupos diversos, afinal

a universalidade remonta ao projeto liberal da modernidade que pressupunha uma noção de “cidadão” generalizado apontando para a igualdade de direitos bem como de deveres. No âmbito educacional, tal projeto foi traduzido por uma regulação dos saberes e disciplinamento dos corpos das crianças e jovens baseada, através de um viés eminentemente etnocêntrico, em um único modelo possível: o ocidental (Scott et al, 2009, p. 12-13).

Trabalhar a educação para as relações étnico-raciais com as crianças pequenas por meio da história oral mostra-se uma estratégia assertiva, pois a contação de histórias já é uma prática intrínseca tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, cabe a nós, educadoras e

educadores, selecionar quais são as histórias a que queremos dar mais visibilidade, objetivando “colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente” (Almeida; Rovai, 2013, p. 2). Desta forma, o uso da história pública privilegiando as memórias das maiorias que foram sistemática e historicamente minorizadas possibilita incitar mudanças e transformações na realidade vivida pelos estudantes e pela comunidade em que estão inseridos, buscando construir uma realidade mais pacífica e justa.

O compartilhamento de histórias e memórias de grupos marginalizados, dinamizado pela história pública, pode contribuir para o respeito à diferença ao passo que permite que a história seja contada a partir de outros pontos de vista, com outras narrativas além da que já é mencionada a séculos como a única história possível. Manter viva a memória por meio das histórias orais foi uma forma resiliente que os povos originários e os diáspóricos encontraram para resistir ao genocídio (também cultural) a que foram submetidos. Consideramos que seja nosso papel, enquanto educadores, resgatar essas histórias e memórias apresentando-as às novas gerações e enfatizando a responsabilidade delas também na continuação da disseminação destes conhecimentos.

Benevides (1994) sentencia sobre a necessidade de estarmos sempre atualizados, pois não devemos nos ater somente ao passado. Violações aos direitos humanos acontecem todos os dias, em múltiplas esferas. Crimes são cometidos devido ao preconceito contra o gênero, raça, faixa etária, orientação sexual, promoção do trabalho análogo à escravidão, entre muitos outros motivos, sendo as vítimas na maioria das vezes silenciadas. Precisamos ser aliados na busca pela superação destas violações, e a educação possui papel fundamental nesta mudança por meio da conscientização acerca das mazelas que fundamentam a nossa sociedade. Candau (2012) partilha deste mesmo pensamento quando diz, em seu texto, que se os direitos humanos não forem internalizados pelos indivíduos, não há meios de se construir uma cultura de direitos humanos em nossa sociedade, pois um arcabouço jurídico em relação a estas questões não é suficiente para construirmos uma cultura que os respeitem. Ela assevera, ainda, que os processos educacionais possuem um papel fundamental neste processo de internalização, contribuindo para a compreensão da importância da educação na superação desta sociedade que conhecemos para a que desejamos.

Este estudo, que se propôs a analisar os saberes de professoras acerca de personagens históricos, cuja hipótese versou na prevalência de nomes e discursos

que privilegiam uma visão eurocentrada em detrimento de figuras africanas e indígenas, serviu como ponto de partida para que as colaboradoras se debruçassem ao estudo da educação para as relações étnico-raciais. Somente a partir do diálogo propiciado pela gestão da escola nos momentos formativos foi possível viabilizar este estudo. Para Andrade,

a linguagem se materializa por meio do diálogo, fato que é extremamente importante na formação de professores, pois, pressupõe o outro enquanto sujeito falante e ouvinte, e não apenas ouvinte, como costumeiramente ocorre no contexto da sala de aula atual (Andrade; Silva, 2021, p. 67).

286

Diálogo, história e memória: Sankofa, de acordo com Pinheiro (2023), trata-se de uma filosofia africana

representada pictoricamente por uma ave que gesta um ovo e que tem a cabeça voltada para trás; isso significa que é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo (Pinheiro, 2023, p. 98-99).

Que tenhamos a coragem de pensar e repensar a educação em Sorocaba, partindo de preceitos como o Sankofa, ao invés de nos debruçarmos em projetos que buscam fomentar práticas ocidentalizadas e etnocêntricas e mesquinhas como o empreendedorismo na infância.

## Referências

ALMEIDA, Juliene Rabêlo de.; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. “História pública: entre as ‘políticas públicas’ e os ‘públicos da história’”. **XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social.** Natal - RN, 22 a 26 de julho de 2013.

ANDRADE, Tatiana Santos; SILVA, Erivanildo Lopes da. Dialogismo e apropriação de aspectos enunciativos por meio da produção de contos na formação de Professoras de Química. **Quím. nova esc.** – São Paulo-SP, BR. Vol. 43, N° 1, p. 62-73, Fev. 2021

ARAÚJO, Joel Zito. A Estética do Racismo, in Silvia Ramos (org.), **Mídia e Racismo**. Rio de Janeiro, Pallas, 2002. p. 64-71

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 3º edição, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Os Direitos Humanos como Valor Universal.** São Paulo: Lua Nova, n. 34, 1994.

BENGOZI, Bruna; SANTOS, Cícero; CARVALHO, Pedro (org.). **Pensar e repensar Sorocaba: uma visita crítica à história da cidade.** Sorocaba, SP: Cubile editorial, 2024. 304 p.

BERNARDO, Wanderson Esquerdo. O acervo indígena de Sorocaba. In: BENGOZI, Bruna; SANTOS, Cícero; CARVALHO, Pedro (org.). **Pensar e repensar Sorocaba: uma visita crítica à história da cidade.** Sorocaba, SP: Cubile editorial, 2024. 304 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

287

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, D.F., 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

Entrevista com Professor Dr. Kabengele Munanga, 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=V5kU\\_zrR-w](https://www.youtube.com/watch?v=V5kU_zrR-w) Acesso em: 18 dez. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** / Ailton Krenak. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

MEBIUS, Dagoberto. A história de Sorocaba para alunos do Ensino Fundamental 1. In: **Independent**. s/d, 2013. Disponível em <https://www.academia.edu/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educao.pdf> Acesso em 18 dez. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses:** conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

SCOTT et. al. Diversidade, Diferença, Desigualdade e Educação. In: SCOTT, Rosângela Tenório de Carvalho Parry, LEWIS, Liana, QUADROS, Marion Teodósio de. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação:** interpretações e reflexões para formação docente. Editora Universitária UFPE, 2009, p. 41-64. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educao.pdf> Acesso em: 18 dez. 2024.

SWENSSON JÚNIOR, Walter Cruz. Apresentação. In: BENGOZI, Bruna; SANTOS, Cícero; CARVALHO, Pedro. **Pensar e repensar Sorocaba: uma visita crítica à história da cidade.** Sorocaba, SP: Cubile editorial, 2024. 304 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Editora Atlas. 1987. 175 p.