



[Atribuição BB CY 4.0](#)

Teorias Pedagógicas alinhadas às sociodiversidades mineiras: o Ensino Culturalmente Relevante e as Pedagogias da Pluriversalidade e das Encruzilhadas

Paulo Henrique Barbosa Silva (UEMG)¹
José Eustáquio de Brito (UEMG)²

Resumo

O artigo apresenta um relato de experiência vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da UEMG (2024–2026), que busca compreender como professores de Geografia da rede estadual de Sete Lagoas incorporam — ou não — práticas pedagógicas alinhadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Como objetivo central, discute o conceito e os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Culturalmente Relevante, formulado por Gloria Ladson-Billings, ressaltando sua potencialidade na promoção de aprendizagens significativas e críticas em contextos marcados pela diversidade étnico-racial. O estudo dialoga também com perspectivas contra-hegemônicas produzidas no Brasil, especialmente as pedagogias das ausências e emergências (Nilma Lino Gomes), da pluriversalidade (Renato Nogueira) e das encruzilhadas (Luiz Rufino), compreendidas como alternativas para a descolonização curricular e para a valorização de saberes subalternizados. A metodologia adotada combina pesquisa qualitativa e bibliográfica, permitindo articular referenciais teóricos com a realidade educacional mineira, cuja rede escolar é composta majoritariamente por estudantes negros.

¹ Mestrando em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: barbosaph80@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: joseeustaquio.brito@uemg.br

Palavras-chave

Ensino Culturalmente Relevante; Monorracionalidade; Pluriversalidade; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Recebido em: 31/03/2025
Aprovado em: 24/08/2025

Pedagogical theories aligned with the sociodiversities of Minas Gerais: Culturally Relevant Teaching and the Pedagogies of Pluriversality and Crossroads

Abstract

The article presents an experience report linked to ongoing master's research in the Graduate Program in Education and Human Formation at UEMG (2024–2026), which seeks to understand how geography teachers in the state school system of Sete Lagoas incorporate—or do not incorporate—pedagogical practices aligned with Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). Its central objective is to discuss the concept and theoretical-methodological assumptions of Culturally Relevant Teaching, formulated by Gloria Ladson-Billings, highlighting its potential to promote meaningful and critical learning in contexts marked by ethnic-racial diversity. The study also dialogues with counter-hegemonic perspectives produced in Brazil, especially the pedagogies of absences and emergencies (Nilma Lino Gomes), pluriversality (Renato Nogueira), and crossroads (Luiz Rufino), understood as alternatives for curricular decolonization and the valorization of subalternized knowledge. The methodology adopted combines qualitative and bibliographic research, allowing theoretical references to be articulated with the educational reality of Minas Gerais, whose school network is composed mainly of black students.

83

Keywords

Culturally Relevant Teaching; Monoraciality; Pluriversality; Education for Ethnic-Racial Relations.

Neste artigo apresentamos de forma breve um relato de experiência de um recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana, turma XVI, período 2024/2026, da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG), a qual se encontra em seu estágio inicial e procura investigar como os/as professores/as do componente curricular de geografia inserem ou não os principais conceitos geográficos em suas práticas pedagógicas alinhadas a uma educação antirracista. Por meio dos pressupostos da teoria do ensino culturalmente relevante procuramos identificar conexões entre as práticas pedagógicas - ou a escassez destas - elaboradas por professores/as de Geografia de Educação Básica da rede estadual da Superintendência Regional de Sete Lagoas (SRE-Sete Lagoas) voltadas para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Destacamos como elemento de grande relevância social neste texto a propagação dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria do ensino culturalmente relevante para os/as leitores, uma vez que tal pedagogia emergiu de experiências pedagógicas bem-sucedidas realizadas por docentes com estudantes afro-americanos, nos Estados Unidos. No que se refere ao escopo teórico, traremos as contribuições das pedagogias das ausências e das emergências com o propósito de compreender de forma crítica os desafios e as possibilidades de edificar uma educação pluriversal ante os elementos da monoculturalidade e da monorracionalidade.

Como objetivo precípua, nos propomos em apresentar o conceito de Teoria do Ensino Culturalmente Relevante e seus princípios teórico-metodológicos. Também procuramos identificar teorias pedagógicas contra-hegemônicas produzidas na e para a realidade educacional brasileira alinhada à diversidade étnico-racial.

A metodologia adotada neste relato compreende os contributos de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Bauer, Gaskell e Allum (2003, p. 23), afirmam que esta “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*. O protótipo mais conhecido e, provavelmente, a entrevista em profundidade”. Na concepção de Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) a pesquisa qualitativa “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados,

centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Utilizamos os contributos da pesquisa bibliográfica por apresentar e oferecer conceitos teóricos salutares para temática. De acordo com Barros e Lehfeld (2003, p. 34), as pesquisas bibliográfica e documental têm como intuito orientar o/a pesquisador/a em “[...] adquirir conhecimentos sobre um objeto de pesquisa a partir da busca de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado”.

2 Ensino e cultura: teorias elucubrações antropológicas

A origem da teoria da pedagogia culturalmente relevante ou ensino culturalmente relevante remonta a inquietações que dizem respeito à formação de professores para atuar com a diversidade étnico-cultural - principalmente à educação ofertada aos/às discentes afro-americanos/as - nos sistemas de ensino dos Estados Unidos, considerando o repertório cultural dos estudantes. Uma das precursoras dessa abordagem pedagógica é a professora estadunidense Gloria Ladson-Billings, professora e intelectual da Universidade de Wisconsin, conhecida por suas pesquisas na área do Currículo e Educação Multicultural (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002).

A intelectual trata a formação de professores de seu país como eixo central no que diz respeito a oferta de um ensino de qualidade para uma realidade étnico-racial diversa. Ladson-Billings (2008, p. 33) afirma que “nos últimos dez anos tem aumentado o interesse em procurar formas de melhorar o desempenho acadêmico de estudantes que são culturalmente, etnicamente, racialmente e linguisticamente diferentes”. A preocupação com uma formação pedagógica docente baseada em experiências multiculturais que possam oferecer sucesso acadêmico para a diversidade, principalmente para os afro-americanos, vai ao encontro do rompimento de um “pensamento convencional” (LADSON-BILLINGS, 2008).

Algumas teorias pedagógicas foram elaboradas com o intuito de criar um elo entre ensino e cultura de estudantes não brancos. Essas teorizações possuem contribuições na Antropologia, a qual procuram analisar e descrever como os elementos culturais podem se entrecruzar no ensino proposto pelos professores. Sobre a visão dos antropólogos, Ladson-Billings (1995, p. 466) acerca dessa temática, afirma que eles “[...] examinaram maneiras de o ensino se adequar

melhor às culturas domésticas e comunitárias dos alunos negros que, anteriormente, não obtiveram sucesso acadêmico nas escolas”.

Pesquisas têm investigado as interações entre professores brancos e estudantes não brancos em sala de aula e qual a via elaborada pelos profissionais em busca de um ensino mais adequado (LADSON-BILLINGS, 2008). Dessas interatividades entre o ensino aplicado à diversidade, emergiram os ensinamentos apropriado, congruente, compatível e responsivo.

O ensino culturalmente apropriado tem como principal premissa a incorporação dos aspectos culturais dos estudantes nos respectivos componentes curriculares (LADSON-BILLINGS, 1995). Essa pedagogia foi utilizada por professores em uma escola havaiana nas aulas de leitura e descritas pelas pesquisadoras Kathryan Hu-pêi Au e Cathie Jordan. Os professores introduziram o *talk story*, um costume linguístico havaiano de contar histórias e o introduziram como uma prática pedagógica de leitura. Os resultados propiciados dessa prática de acordo com Ladson-Billings (1995, p. 466) mostram que “[...] os professores conseguiram ajudar os alunos a atingir níveis mais altos do que o previsto em testes de leitura padronizados”.

Em uma observação realizada pelos pesquisadores Frederick Erickson e Gerald Mohatt entre professores brancos e estudantes nativos americanos, eles notaram que os professores mais exitosos eram aqueles que adequavam seu estilo de comunicação e de linguagem mais próximos da cultura dos/as educandos/as, conceituando essa pedagogia de culturalmente congruente (LADSON-BILLINGS, 2008). Segundo Ladson-Billings (2008, p. 34) a congruência cultural pretende “[...] significar a maneira pela qual os professores modificam seus padrões de discurso, estilos de comunicação e estruturas de participação para que se afigurem mais perto daqueles da própria cultura dos alunos”. O sucesso acadêmico dos nativos americanos deve-se a formas mistas das interações e combinações propostas entre os idiomas originários e o inglês (LADSON-BILLINGS, 1995).

Pesquisadores têm examinado e concebido novas interações sociolinguísticas entre professores e estudantes conhecidas como ensino culturalmente responsivo e ensino culturalmente compatível. De acordo com Ladson-Billings (2008, p. 34) “[...] esses termos são encontrados em um léxico sociolinguístico usado para analisar as maneiras pelas quais as escolas podem se tornar mais acessíveis para alunos culturalmente diferentes”.

A pedagogia culturalmente sensível ou responsiva foi proposta por Frederick Erickson devido a seus estudos etnográficos que focalizavam as interações ocorridas no ambiente escolar e os processos de socialização dos estudantes em casa e na escola (RICARDO, 2003). Conforme aponta Ricardo (2003), de acordo com os estudos de Erickson:

[...] essa proposta pedagógica consiste num tipo especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente além dos mal-entendidos, evoluindo para o confronto amargo na troca de identidades entre alunos e professores (RICARDO, 2003, p. 131).

Sobre o ensino culturalmente compatível, seus pressupostos apontam que as práticas pedagógicas devem ser adequadas com a cultura dos/as educandos/as para que sejam promovidos comportamentos exitosos. Porém, cabe frisar que nem todas as práticas educacionais precisam ser coerentes com os hábitos ou costumes do país de origem (JORDAN, 1985). Quanto aos objetivos do ensino culturalmente compatível, Jordan (1985) nos diz:

[...] que a cultura de origem seja usada como um guia na seleção dos elementos do programa educacional para que os comportamentos academicamente desejados sejam produzidos e os comportamentos indesejados sejam evitados” (JORDAN, 1985, p. 110).

Pode-se observar um ponto em comum entre as abordagens citadas que se trata das interações entre a fala e a linguagem entre educadores/as e educandos/as (LADSON-BILLINGS, 1995). A partir das questões sociolinguísticas apontadas nos estudos realizados com populações havaianas e os povos nativos, Ladson-Billings (1995, p. 467) afirma que “[..] cada um deles localiza a origem do insucesso e do subsequente sucesso dos alunos no nexo entre os padrões de interação linguística e discursiva do professor e dos alunos”. Dessa forma, para que ocorra um desempenho satisfatório dos estudantes pertencentes às minorias, estes precisam se adequar às estruturas da cultura da escola, isto é, dá-se continuidade a relações desiguais compreendendo a alteridade como um prejuízo e hierarquizando os sujeitos pela raça, classe e idioma (LADSON-BILLINGS, 1995).

2.1 Ensino Culturalmente Relevante: origem, conceito, objetivo

De acordo com Gloria Ladson-Billings, as pesquisas antropológicas trouxeram algumas contribuições no que tange à relação e à percepção entre

ensino e cultura de estudantes não brancos por meio de comunidades de linguagem, mas quando se é analisado o contexto acadêmico dos/as estudantes afro-americanos/as, percebe-se que os/as professores/as não exploram suas potencialidades. Podemos afirmar que os professores não têm identificado e aproveitado as forças culturais que os estudantes carregam consigo (LADSON-BILLINGS, 2008).

A jornada da professora Gloria Ladson-Billings, inicia-se a partir da aplicação de uma pesquisa-ação realizada no final dos anos 1980 e seu término se dá no início dos anos 1990 com os objetivos precípuos de investigar as práticas pedagógicas de 8 professoras conhecidas por sua excelência no magistério com estudantes afro-americanos/as e quais foram as estratégias didático-metodológicas e pedagógicas responsáveis pelo notável sucesso acadêmico desses/as estudantes oriundos/as de escolas urbanas. Dessa sua experiência colaborativa junto às educadoras a intelectual constatou que:

O próximo passo para propor uma prática pedagógica eficaz é um modelo teórico que não apenas aborde o desempenho dos alunos, mas também os ajude a aceitar e definir sua identidade cultural, desenvolvendo perspectivas críticas que desafiem as desigualdades que as escolas (e outras instituições) perpetuam. Eu chamo essa pedagogia de pedagogia culturalmente relevante (LADSON-BILLINGS, 1995, p. 469).

Quanto ao descompasso entre o ensino ofertado aos/às estudantes afro-americanos/as, Ladson-Billings afirma que existe uma falta de sincronização cultural. O conceito de sincronização cultural conforme Irvine, 1990, *apud* Ladson-Billings, 2008, procura “descrever o contexto interpessoal necessário que deve existir entre o professor e os alunos afro-americanos para maximizar o aprendizado”. No que tange às relações interpessoais entre docentes e educandos, Ladson-Billings (1995) nos proporciona uma compreensão que:

O trabalho de Irvine sobre os alunos afro-americanos e o insucesso escolar tem em conta análises micro e macro, incluindo: contextos interpessoais professor-aluno, expectativas do professor e do aluno, contextos institucionais e contextos sociais (LADSON-BILLINGS, 1995, p. 468).

A professora Jacqueline J. Irvine argumenta que o mais importante é direcionar os esforços para entender os aspectos socioculturais dos estudantes, como a forma de comunicação, os costumes e as identidades deles, ao invés de focar apenas nas habilidades de fala e linguagem (LADSON-BILLINGS, 1995). As forças culturais que crianças e adolescentes afro-americanos trazem, ou seja, sua

identidade e sua cultura, de acordo com Ladson-Billings (2008, p. 35) “[...] raramente são aproveitadas pelos professores”.

Em suas reflexões acerca das contribuições culturais dos estudantes, a professora Ladson-Billings (2008, p. 35) demonstra que “A noção de “relevância cultural” vai além da língua, para incluir outros aspectos da cultura do aluno e da escola”. Dessa forma, Ladson-Billings (2008, p. 35) afirma que “[...] o ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante”.

Os efeitos negativos citados pela intelectual que suscetibilizam o desempenho dos/as estudantes negros/as são perpassados por um currículo eurocêntrico e pelo racismo pungente na sociedade estadunidense. Sobre os efeitos nocivos causados aos/às educandos/as afro-americanos/as, Ladson-Billings (2008, p. 35), cita por exemplo “[...] por não se perceber a história, cultura ou antecedentes descritos nos livros didáticos ou currículos, ou por se enxergar aquela história, cultura e antecedentes de maneira distorcida”. Quanto as instigações dessa abordagem, Pessin e Silva (2023), asseguram que:

O desafio da proposta do ensino culturalmente relevante é reconhecer e valorizar as diferenças de culturas e os saberes dos estudantes, que são linguisticamente, culturalmente e etnicamente distintos, e as produções materiais, científicas e tecnológicas dos povos indígenas e africanos (PESSIN e SILVA, 2023, [s. p.]).

A principal base do ensino culturalmente relevante é de promover o desenvolvimento de personalidades negras importantes e empoderadas que busquem o sucesso acadêmico e que possam se identificar com as culturas africana e afro-americana (LADSON-BILLINGS, 2008). Por conseguinte, Ladson-Billings (2008, p. 36) nos aponta que o ensino culturalmente relevante “[...] é uma pedagogia que capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, pelo uso de referentes culturais para transmitir conhecimento, habilidades e atitudes”.

2.2 Ensino Culturalmente Relevante: fundamentações teórico-metodológicas

Uma das bases teóricas utilizadas pela professora Gloria Ladson-Billings para o desenvolvimento de sua pesquisa entrelaça-se nos pressupostos do pensamento feminista negro da intelectual e socióloga Patricia Hill Collins (LADSON-BILLINGS, 1995). As quatro proposições utilizadas do trabalho de

Patricia Hill Collins por Ladson-Billings (1995, p. 471), são: “(1) experiências concretas como critério de significado, (2) o uso do diálogo na avaliação de alegações de conhecimento, (3) a ética do cuidado e (4) a ética da responsabilidade social”.

As experiências concretas como critério de significado são aquelas que dizem respeito à avaliação que os pais possuem dos professores e o reflexo de suas ações de maneira positiva nas atitudes dos filhos, no rendimento escolar satisfatório, o respeito dos professores pelos pais (LADSON-BILLINGS, 1995).

O diálogo torna-se um eixo central para a troca de experiências e saberes, seja entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, as professoras. De acordo com Ladson-Billings (1995, p. 473) “No caso do meu estudo, o diálogo foi fundamental para avaliar as alegações de conhecimento”. A intelectual nos situa como se deu o processo de coleta de dados da pesquisa-ação que ocorreu por meio das estratégias metodológicas da etnografia, das entrevistas, de encontros com as professoras participantes, as quais assistem às aulas umas das outras e posteriormente devem realizar apontamentos sobre as práticas pedagógicas de cada integrante (LADSON-BILLINGS, 1995).

Em a ética do cuidado, a intelectual demonstra as estratégias positivas que cada professora participante promove em suas aulas como forma de melhorar as relações interpessoais e como encorajar seus estudantes a construírem uma aprendizagem colaborativa (LADSON-BILLINGS, 2008). A ética como responsabilidade social trata dos posicionamentos ideológicos e pedagógicos referentes à ação docente, seja na sala de aula, nas relações entre os estudantes e perante a comunidade. Como exemplos de uma ética do cuidado, são citados educadores que acreditam e impelem seus estudantes, enxergam o magistério como uma arte que deve ser compartilhada com todos etc. (LADSON-BILLINGS, 2008).

A teoria elaborada por Ladson-Billings possui suas raízes em estudos da Antropologia, mas a teoria oriunda de sua *práxis* e aquelas que culminaram com os saberes das professoras investigadas demonstraram que uma abordagem pedagógica mais crítica e alinhada à representatividade cultural de maneira positiva dos estudantes poderia se transformar em elemento integrador das culturas afro-americanas e a cultura da escola (LADSON-BILLINGS, 2008). Dessa maneira, o ensino culturalmente relevante é constituído por três postulações teórico-metodológicas, constituídas por: desempenho escolar,

competência cultural e consciência sociopolítica (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002).

O desempenho escolar no ensino culturalmente relevante não pode ser compreendido somente como um ensino bancário onde a figura do professor deposita as informações para os estudantes. Para Ladson-Billings (2008, p. 88) “[...] o tipo de cooperação que leva os alunos a acreditar que não podem ser bem-sucedidos sem receber ajuda de outros ou sem ajudar outros”. Tal abordagem busca a autonomia do educando e defende um ensino cooperativo. Em uma entrevista concedida a Gandin, Diniz-Pereira e Hypolito (2002), a professora Gloria Ladson-Billings afirma que:

Ela ajuda as crianças a desenvolverem uma análise crítica a respeito do que estão aprendendo, a levantarem questões do tipo: “Mas por que é desse jeito?”. Ensina as crianças a tomarem as rédeas de seu próprio aprendizado, a irem atrás do tipo de coisas que acham importantes (GANDIN, DINIZ-PEREIRA e HYPOLITO, 2002, p. 281-282).

Por competência cultural compreende-se que a cultura do estudante negro não pode estar fragmentada, dissociada dos processos educativos (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002). Em uma sala de ensino culturalmente relevante os professores trabalham habilidades socioemocionais como a autoestima dos estudantes, quem elas são e de onde vem. Acerca disso, Ladson-Billings (2008, p. 94) diz que “A autoestima e o autoconhecimento são estimulados de maneira bastante fundamental, ao reconhecer o mérito individual de ser parte de um grupo adorável e que dá apoio”. Tais ações procuram reforçar tanto os elos afetivos e o desempenho escolar. No tocante a esse aspecto Ladson-Billings (2008, p. 94) afirma que “O ensino culturalmente relevante favorece o sentido de humanidade e dignidade dos alunos”.

O ensino culturalmente relevante não concebe o ensino como algo padronizado, caracterizado por alunos que copiam a tarefa e não realizam questionamentos. Nesta abordagem o conhecimento não é estático; ele é concebido como algo contínuo que é criado, recriado e compartilhado (LADSON-BILLINGS, 2008). Em relação à percepção dos estudantes a pedagogia culturalmente relevante segundo Ladson-Billings (2008, p.108) destaca que “O que eles sabem é reconhecido, valorizado e incorporado pela sala de aula”. Uma das funções precípuas da consciência sociopolítica consiste em problematizar e contextualizar os conteúdos curriculares com as experiências dos/as educandos/as. Por essa visão, esse tipo de abordagem tem como elemento norteador o conhecimento como algo concreto que possibilite desafios e situações

significativas (LADSON-BILLINGS, 2008). Cabe destacar que o ensino culturalmente relevante possui princípios de uma educação libertadora fundada no pensamento freireano e também compartilhada por Bell Hooks. Segundo Freire (1986, p. 47) “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes”. Para Hooks (2017), a educação como prática libertária:

[...] é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2017, p. 25).

A construção de um ambiente propício para a troca de conhecimento e debate sobre temas diversos entre os estudantes deve-se pautar por meio de uma ação docente consciente e firme que não tenha receio de assumir pontos de vista adversos com o propósito de fomentar a confiança dos/as educandos/as e desafiá-los/as, e por último, estabelecer regras para um ambiente acolhedor e favorável para um ensino-aprendizagem em que os/as estudantes possam se expressar em suas respectivas plenitudes (LADSON-BILLINGS, 2008). Para Ladson-Billings (2008, p. 146) “O ensino culturalmente relevante diz respeito ao questionamento (e preparação dos alunos para questionar) da desigualdade estrutural, do racismo e da injustiça que existe na sociedade”.

O ensino culturalmente relevante precisa estar ancorado em um currículo e em uma educação multicultural. Isso procede pela inclusão de estudantes culturalmente diversos nos quesitos étnico-racial, cultural, de classe, gênero, linguagem. Segundo Moreira e Candau (2008, p.7) o “Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”.

2.3 Pedagogia da Pluriversalidade e das Encruzilhadas: modelos insurgentes que versam sobre diversidade étnico-racial brasileira

O planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem a diversidade étnico-racial no ambiente escolar constituem-se como um

dos desafios enfrentados pelos professores no que diz respeito ao oferecimento de experiências educativas que utilizam a cultura dos estudantes como elemento norteador para o sucesso acadêmico e uma educação crítica. As situações que suscitam tais desafios para a não efetivação de práticas emancipatórias nas instituições escolares de ensino básico decorrem da constituição de um caráter eurocêntrico do currículo em detrimento de um contexto pluricultural, o receio de perseguições por parte dos/as docentes em se aprofundar em temáticas de cunho racial e também pelo fato de muitos profissionais da educação não conhecerem as respectivas legislações e diretrizes e por considerarem que são temáticas que não necessitam ser discutidas no espaço escolar.

Tais impasses aprofundam as tensões que rondam os currículos e as políticas públicas educacionais para a constituição e promoção de uma educação pautada na diversidade, sejam eles, educandos/as e professores/as. Para uma maior compreensão de como se configura o sistema educacional brasileiro se faz necessário utilizar as lentes da teoria das pedagogias das ausências e das emergências. Tal teoria educacional foi formulada pela professora Nilma Lino Gomes, em seu pós-doutoramento após ressignificar a teoria sociológica das ausências e emergências de seu orientador, o professor lusitano Boaventura de Sousa Santos, para o paradigma da educação brasileira.

[...] a pedagogia das ausências consiste em um posicionamento de vigilância epistemológica no que se refere ao campo da produção do conhecimento educacional. Deve ser caracterizada pela problematização dos processos lacunares presentes no pensamento educacional e nas humanidades. A pedagogia das emergências é aquela que reconhece e torna crível os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelos movimentos sociais e, em especial, pelo movimento negro. E esse reconhecimento implica em transformar e emancipar a prática e o pensamento educacional (BARRETO, 2023, [s. p.]).

Diante dos desafios, Gomes (2012, p. 102) nos aponta a importância da descolonização dos currículos e “[...] tornar a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”.

No tocante à urgência de práticas pedagógicas que abordem a diversidade étnico-racial e reflitam a realidade dos estudantes, principalmente os sujeitos matriculados na rede estadual de Minas Gerais, verificamos um total de 1.629.756 milhão de matrículas e quanto ao recorte de cor/raça, constatamos que 66,8% é composto por estudantes que se autodeclararam negros (pretos e pardos), 32,5% de brancos e 0,7% outros (BRASIL, 2024). Cabe-nos trazer informações do 18º

Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024 acerca do aumento dos registros de injúria racial e racismo no ano de 2023. Os dados alusivos aos crimes de ódio como injúria racial atingiram 14% das denúncias (13.897 casos) e de racismo foram de 11.610 casos (77,9%) (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2024). Ao nos debruçarmos nos registros de injúria racial e racismo em Minas Gerais, percebemos que em 2023, foram notificadas 717 situações contra 494 em 2022, enquanto as situações envolvendo racismo em 2023 foram de 376 notificações perante os 189 casos de 2022 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2024).

As informações e os dados nos mostram o quão a diversidade está presente na rede estadual mineira e como as desigualdades sociorraciais permeiam os processos educativos. Devido às sociodiversidades que compõem o território mineiro e as escolas da rede estadual, as indagações da pedagogia das ausências são pertinentes frente aos dados quantitativos atinentes aos recortes de raça, classe e gênero e as lacunas que permeiam o processo educativo de estudantes e a formação e planejamento dos docentes. De acordo com Gomes (2017, p. 137) “[...] a pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna”.

A partir de tais elucubrações podemos trazer à tona neste respectivo texto abordagens pedagógicas insurgentes e contra-hegemônicas produzidas a partir das realidades brasileiras que explicitam as contribuições epistemológicas de grupos subalternizados pela modernidade e pela colonialidade. Destacamos duas abordagens pedagógicas: a pedagogia da pluriversalidade e a pedagogia das encruzilhadas.

A pedagogia da pluriversalidade propõe uma educação que reconhece e valoriza a diversidade de conhecimentos, culturas e formas de existência no mundo. Sua origem remonta às filosofias africanas. Noguera (2012) nos oferece uma linha de raciocínio importante como operam as epistemologias euro-americanas em nosso sistema educacional o qual:

[...] reitera que as linhas e escolas filosóficas europeias e estadunidenses não respondem adequadamente aos nossos propósitos; principalmente no que diz respeito à diversidade epistêmica como subsídio para a educação (NOGUERA, 2012, p.63-64).

Diferente de uma visão eurocêntrica e única do conhecimento, essa abordagem parte do princípio de que há múltiplas formas de interpretar e transformar a realidade, todas com igual legitimidade. Tal abordagem tem seu surgimento em uma filosofia afroperspectivista. Tal perspectiva, segundo

Nogueira (2011, p. 44) “[...] reúne diversas perspectivas e olhares, significando neste caso: “a reunião de produções filosóficas africanas, afrodiaspóricas e comprometidas com o combate ao racismo epistêmico”

Inspirada nas epistemologias do Sul e em perspectivas decoloniais, a pedagogia da pluriversalidade busca romper com a imposição de um pensamento único e dominante, abrindo espaço para o diálogo entre conhecimentos indígenas, africanos, afro-diaspóricos e populares, além dos saberes científicos e acadêmicos. A pluriversalidade no entendimento de Nogueira (2012) abarca que:

[...] o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade” (NOGUEIRA, 2012, p. 64-65).

Na prática, essa pedagogia implica construir currículos, metodologias e práticas educativas que considerem as vivências, histórias e cosmovisões dos sujeitos historicamente marginalizados e se baseia em um modelo polirracional de habilidades. Isto é, o modelo monorracional compreende um paradigma epistêmico homogeneizador, enquanto a polirracionalidade se conecta ao pluriverso de conhecimentos, de múltiplas habilidades cognitivas, tecnologias (NOGUEIRA, 2012). Dessa forma, promove-se uma educação crítica, libertadora e capaz de formar cidadãos conscientes das múltiplas realidades que compõem o mundo, valorizando a interculturalidade e a justiça social.

A pedagogia das encruzilhadas é um conceito desenvolvido pelo educador e filósofo Luiz Rufino, e tal perspectiva decorre das investidas perniciosas da colonialidade na seara educacional e também como uma resposta radical e transgressora à monorracionalidade em prol de uma educação marcada pela pluriversalidade (RUFINO, 2019). Essa abordagem baseia-se em três pontos salutares, que segundo Rufino (2019) compreendem:

[...] o primeiro é a defesa de que a problemática da política do conhecimento é também étnico-racial, o segundo é o fortalecimento de um modo de educação intercultural e o terceiro são as elaborações de pedagogias decoloniais (RUFINO, 2019, p. 265).

Essa abordagem propõe uma educação baseada na sabedoria dos povos afro-indígenas e nas dinâmicas culturais das encruzilhadas, espaços de encontro, troca e reinvenção. Tal modelo de educação tem como princípios questionar a colonialidade e como seus tentáculos influenciam a formação de professores e também suas práticas pedagógicas (RUFINO, 2019).

Inspirada nas epistemologias das diásporas africanas e na filosofia dos terreiros, principalmente na divindade de Exu, tal pedagogia tem como projeto:

[...] político/poético/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico e compreende uma série de conceitos comprometidos com ações político/epistemológicas antirracistas/decoloniais, e ampliando a noção de terreiro para pensarmos o mundo, eu digo: a educação é axé que opera na vitalização dos seres; contudo, assim como o fundamento do axé, necessita das proezas de Exu, movimentos e cruzos (RUFINO, 2019, p. 270).

Essa abordagem pedagógica valoriza o conhecimento que emerge da experiência, do movimento e da diversidade, rompendo com modelos rígidos e eurocentrados de ensino. Neste sentido, a encruzilhada simboliza um lugar de decisões, caminhos múltiplos e aprendizados construídos na coletividade. A pedagogia das encruzilhadas convida educadores a considerar a oralidade, o corpo, a espiritualidade e a ancestralidade como elementos centrais no processo. Outro ponto imprescindível acerca dessa pedagogia que procuramos salientar é que suas diretrizes educacionais segundo Rufino (2019, p. 270) não obedecem a um rígido “[...] modelo de experiências/aprendizagens codificadas estritamente em contextos de práticas culturais afro-religiosas”.

3 Considerações finais

Procuramos apresentar neste artigo em forma de relato de experiência a apresentação de uma pesquisa de mestrado em sua fase inicial de leitura e escrita que procura elucidar como os/as professores/as de geografia do ensino básico da rede estadual da SRE-Sete Lagoas incluem ou não de forma efetiva em seus planejamentos práticas pedagógicas alinhadas às questões étnico-raciais. Dessa maneira, apresentamos o conceito e os princípios da teoria do ensino culturalmente relevante que oferece possibilidades para que os/as docentes da Educação Básica possam desenvolver práticas pedagógicas que envolvam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa teoria foi concebida pela professora estadunidense Gloria Ladson-Billings ao investigar o tipo de educação oferecida aos estudantes afro-americanos. Segundo Ladson-Billings (2008, p. 35), tal abordagem “[...] usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante”.

Ao explicitarmos a abordagem do ensino culturalmente relevante como um conceito capaz de introduzir práticas pedagógicas significativas para os/as educandos/as, primeiramente é imprescindível que os/as professores/as

reconheçam os aspectos da diferença e da diversidade (LADSON-BILLINGS, 2008). Ao tratarmos do Brasil, é importante reconhecer que se trata de um país pluriétnico e as salas de aula refletem essa diversidade. Neste relato apresentamos alternativas contra-hegemônicas pautadas em novas gramáticas e narrativas pluriversais direcionada para grupos subalternizados no campo curricular e dos saberes. Assim, destacamos a relevância das pedagogias das ausências e das emergências no contexto da educação mineira. A partir da pedagogia das ausências exortamos aos/às professores/as que tenham a capacidade de refletir sobre as lacunas que invisibilizam e excluem os grupos marginalizados, além de instituir estratégias que promovam justiça e transformação social e como pedagogia das emergências, reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pelas comunidades educativas que corporificam o cotidiano da instituição escolar.

Apresentamos as propostas disruptivas e a ecologia de saberes das perspectivas da pedagogia da pluriversalidade e das encruzilhadas que abraçam os conhecimentos ancestrais conectados com os desafios e as possibilidades impostas pela colonialidade, pelo racismo epistêmico e estrutural tão arraigados na contemporaneidade brasileira

Porém, ainda é recorrente presenciarmos práticas pedagógicas desidiosas, hostilidades raciais entre os sujeitos da escola e inexistência de conteúdos que tratem das questões raciais com seriedade (SOUZA; SANTOS, 2020).

Referências

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. QUALIDADE, QUANTIDADE E INTERESSES DO CONHECIMENTO: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-516.

BARRETO, Marcelo Menna. **Pedagogia das emergências: por uma educação descolonizada e antirracista**. por uma educação descolonizada e antirracista. 2023. Entrevista Nilma Lino Gomes. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2023/03/pedagogia-das-emergencias-por-uma-educacao-descolonizada-e-antirracista-do-movimento-negro/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 275-293, ago. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000300014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsYWXT9Rk9BJNnZYw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. 120 p.

GOMES, Nilma Lino. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. I.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

_____, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017. 283 p. Marcelo Brandão Cipolla.

JORDAN, Cathie. Translating Culture: from ethnographic information to educational program. **Eric**, [S. I.], v. 16, n. 2, p. 104-123, 1985. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ322974>. Acesso em: 19 mar. 2025.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward Theory of culturally Relevant Pedagogy. **American Education Research Journal**. [S. I.], 1995. p. 465-491. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8312%28199523%2932%3A3%3C465%3ATATOCR%3E2.o.CO%3B2-4>. Acesso em: 17 mar. 2025.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos**: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Cultura negra e identidades).

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. 249 p.

NOGUERA, Renato. O ensino de filosofia e a lei 10.639/03. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 8, n. 2, p. 81-99, jul./dez. 2025. e-ISSN: 2596-1772.

_____, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe>. Acesso em: 27 mar. 2025.

PESSIN, Erivelton; SILVA, Marizete Andrade da. A prática de ensino culturalmente significativa para os povos indígenas e afrodescendentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-49, 10 maio 2023. Revista Científica Multidisciplinar Nucleo Do Conhecimento. <http://dx.doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/pratica-de-ensino>. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/pratica-de-ensino>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 7, p. 119-136, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1141>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. **Revista Exitus**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 262-289, 1 out. 2019. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/index>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SOUZA, Lorena Francisco de; SANTOS, Camila da Conceição Reis. A GEOGRAFIA ESCOLAR E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: apontamentos a partir do currículo referência do estado de goiás. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/As Negros/As (Abpn)**, Curitiba, v. 12, n. 0, p. 273-291, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/865>. Acesso em: 18 mar. 2025.