

JORNADA GPECULT DE CULTURA E EDUCAÇÃO

A EXCLUSÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA

WILLIAM DE GOES RIBEIRO
JANIARA DE LIMA MEDEIROS
(ORG.)



Instituto de Educação de
Angra dos Reis



Universidade
Federal
Fluminense



JORNADA GPECULT DE CULTURA E EDUCAÇÃO:
a exclusão da diferença na escola

**William de Goes Ribeiro
Janiara de Lima Medeiros
(Orgs)**

**JORNADA GPECULT DE CULTURA E EDUCAÇÃO:
a exclusão da diferença na escola**

Lucgraf
Natal-RN
2025

Título Original: Jornada GPECult de Cultura e Educação: a exclusão da diferença na escola
© Copyright 2025 by Janiara de Lima Medeiros
Todos os direitos reservados. Autorizado o uso de seu conteúdo, desde que acompanhado de citação da fonte.

Projeto gráfico e revisão da autora

Capa de Laressa Ferreira Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Jornada GPECULT de cultura e educação [livro eletrônico] : a exclusão da diferença na escola / William de Goes Ribeiro, Janiara de Lima Medeiros (org.). -- 1. ed. -- Natal, RN : LUCGRAF, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-88011-80-5

1. Diversidade 2. Educação 3. GPECULT - Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura 4. Inclusão 5. Literatura brasileira 6. Pedagogia I. Ribeiro, William de Goes. II. Medeiros, Janiara de Lima.

25-303771.0

CDD-371.1024

Índices para catálogo sistemático:

1. Escola : Direção : Educação 371.1024

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresentamos o e-book da Jornada GPECult de Educação e Cultura, realizada em julho de 2025, cujo tema geral, “A Exclusão da Diferença na Escola”, reuniu pesquisadoras, pesquisadores, docentes e estudantes de diferentes contextos para refletir sobre as tensões, desafios e possibilidades que atravessam a educação brasileira diante das diferenças culturais, étnicas, linguísticas e sociais.

Esta segunda edição reafirma a proposta do **GPECult** - Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura de constituir um espaço de diálogo interdisciplinar e crítico, em que a diferença não seja tomada como barreira, mas como potência formativa e fundamento para a construção de uma educação democrática, plural e inclusiva.

Agradecemos profundamente a todas as instituições que tornaram esta jornada possível. Destacamos a participação acadêmica do **PPCULT/UFF** – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense, vinculado ao Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS/UFF), **PPGE/UFF** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e do **PROPED/UERJ** - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Também agradecemos as universidades representadas por meio das participações de discentes e docentes da **UNIRIO** - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, **UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, **UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul, **UFF** – Universidade Federal Fluminense, **IEAR/UFF** – Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, **UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, **UFP** – Universidade Federal do Piauí, em convênio com a **UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, **USJD** – Universidade São Judas Tadeu, **UEPB** - Universidade Estadual da Paraíba, **FEBF/UERJ** - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro e **UFSB** - Universidade Federal do Sul da Bahia.

Nosso reconhecimento se estende também às instituições de educação básica, que contribuíram para fortalecer o diálogo entre teoria e prática: **CEPMHAA** – Colégio Estadual Professora Maria Helena Amaral Alarcão, **EMPLVC** – Escola Municipal Professora Lúcia Viana Capelli, **EMEI JVJ** – Escola Municipal de Educação Infantil José Vieira de Jesus, **EMEI VSM** – Escola Municipal de Educação Infantil Vila São Miguel, representando a Secretaria Municipal de Educação - **SEMED Nova Iguaçu (RJ)**, bem como a representação da Secretaria Municipal de Educação - **SEMED Maricá (RJ)** e a **EMQAPG** – Escola Municipal Quilombola Áurea Pires da Gama.

As propostas aprovadas e aqui registradas expressam a diversidade de olhares e práticas, abrangendo temáticas que dialogam com cultura afro-brasileira, saberes ancestrais e povos indígenas; alfabetização e currículo contextualizado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação do Campo; relações étnico-raciais, políticas educacionais e culturais; linguagens artísticas e literárias como práticas pedagógicas e de resistência, incluindo música, oralidade, HQs e Hip-Hop; educação inclusiva e diferença linguística, com enfoque em surdez e diversidade cultural; formação docente, autobiografia e práticas de (re)existência; ensino de ciências em contextos plurais; e reflexões teóricas sobre currículo, produção de sujeitos e pensamento crítico em educação.

Cada uma dessas produções, conforme títulos apresentados no sumário desta obra, é resultado de pesquisas, vivências e práticas que se entrelaçam em um compromisso comum: repensar a escola e a educação a partir das diferenças, transformando-as em caminhos de resistência e emancipação.

Este e-book, ao registrar a **Jornada GPECult**, é também um convite: que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas práticas, pesquisas e políticas que reafirmem a educação como espaço de inclusão, diversidade e construção coletiva de saberes.

Tenham uma ótima leitura!

Janiara de Lima Medeiros

Comissão Científica

Jornada GPECult de Educação e Cultura

Autores:

Alana Calado Franco
Aline Araújo da Silva
Josiene Mazzini da Costa
Ana Paula de Souza Cunha
Bruna Gabriela Marques
Crícia Ramos Costa
Cristiane da Conceição dos Santos Assis
Débora de Vilhena Alves Andrade
Elane Diniz Dias
Fabianna Vieira do Nascimento
Gustavo Henrique da Costa Torquato
Iris Aniceto Barros
Janiara de Lima Medeiros
José Henrique de Almeida Cereja
Luís Eduardo Vieira Dias
Mariana Dimes Vicente
Paula Monteiro Rodrigues
Paula Monteiro Rodrigues
Rosangela Inês Matos Uhmman
Ruana Ramos Santos de Sousa
Silvana Matos Uhmman
Thales Rodrigo de Siqueira
Veronica Aparecida de Oliveira Santos
William de Goes Ribeiro

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	5
2	COMISSÃO ORGANIZADORA	9
3	COMISSÃO CIENTÍFICA	10
4	PREFÁCIO.....	11
5	TRABALHOS APRESENTADOS NA JORNADA	13
01	Infâncias de terreiro: saberes ancestrais	14
02	Alfabetização na Educação do Campo: necessidade de um currículo contextualizado	18
03	Apontamentos sobre a surdez na lógica da deficiência <i>versus</i> diferença linguística.....	22
04	Cultura Indígena Guarani entre fatos e realidades com a Educação Ambiental... 26	
05	Oficinas de escrita criativa: criatividade e expressão reflexiva como ferramenta contra o preconceito e a desigualdade social no Ensino Fundamental I	30
06	Pensando as aproximações das políticas educacionais e das políticas culturais... 34	
07	Docência em Travessia: A Autobiografia como Ato de (Re)existência	37
08	A produção do sujeito e a potência do desvio: interpelações entre Butler e o campo curricular.....	39
09	BNCC e as relações étnico-raciais	42
10	Encruzavero: quando a rima encruza o mundo	46
11	Da narrativa à linguagem visual: HQs como prática de letramento literário e multimodal	49
12	Intelectuais, cultura e educação à luz de Gramsci	53
13	A contribuição dos povos originários brasileiros na Educação Infantil e os desafios para a ação docente	56
14	Quadrinhos na Educação Infantil: incentivo à leitura e escrita em tempos de currículo padronizado	60
15	Alfabetização Cultural: letramento a partir das cantigas de rodas e das cirandas.. 64	
16	Encontro com presenças Afro-pindorâmicas em Niterói	68
17	Por onde escapa o método: entre saberes “indisciplinados” e práticas culturais 72	
18	Práticas educativas com o Hip-Hop na educação física: linguagens, corpos e resistências	75
19	Escola: um espaço de inclusão social	79
20	Bionas e o ensino de ciências na EJA em contextos de diversidade cultural.....	81
6	INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES – AGRADECIMENTOS	85
7	FOTOGRAFIAS DE SABERES	87
8	GRATIDÃO EM JORNADA	112
9	OS ORGANIZADORES	114
10	CONTINUE NESTA JORNADA	115

“A cultura é organização, disciplina do eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres.”

*Antonio Gramsci*¹

¹ GRAMSCI, Antonio. Socialismo e cultura. In: GRAMSCI, Antonio. Escritos políticos – volume 1: 1910-1920. Org. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 54

À COMISSÃO ORGANIZADORA DO GPECULT

Expressamos nosso reconhecimento e os mais sinceros parabéns à Comissão Organizadora, composta por Beatriz de Oliveira Santos, Crícia Ramos Costa, Cristiane da Conceição dos Santos Assis, Elane Diniz Dias, Janiara de Lima Medeiros, Paula Monteiro Rodrigues, Sandra Regina Cardoso de Brito e Veridiana Luísa de Andrade David, cuja atuação foi essencial para o êxito das ações realizadas.

Com organização cuidadosa, escuta ativa e sensibilidade diante dos desafios coletivos, esta comissão demonstrou que é possível fazer ciência com afeto, compromisso político e responsabilidade pedagógica.

O empenho de cada uma refletiu-se na qualidade das atividades, na acolhida às diversidades e na criação de um ambiente fértil para o diálogo entre saberes e fazeres.

Gratidão por todo o trabalho construído com dedicação, criatividade e parceria. Seguimos, juntas e juntos, fazendo do GPECULT um espaço vivo de encontros, aprendizados e resistência.

Nosso muito obrigado(a/s) e parabéns!

Atenciosamente,
William de Goes Ribeiro
Coordenador do GPECult

À COMISSÃO CIENTÍFICA DO GPECULT

É com profunda gratidão e reconhecimento que parabenizamos os(as) integrantes da Comissão Científica do GPECULT pelo comprometimento, dedicação e excelência nas atividades desenvolvidas ao longo deste ciclo de trabalho.

Nosso sincero agradecimento a Eliana Teixeira, Janiara de Lima Medeiros, Josiene Mazzini da Costa e Rosângela Inês Matos Uhmman, que, com sensibilidade crítica, rigor acadêmico e espírito coletivo, contribuíram de forma essencial para a organização, avaliação e acompanhamento das ações científicas do grupo.

O cuidado na escuta, a coerência ética nas decisões e o empenho em valorizar as múltiplas vozes que compõem nosso campo de pesquisa demonstram o compromisso desta comissão com a construção de uma ciência plural, sensível às lutas sociais e comprometida com a transformação.

Vocês são parte fundamental da força que move o GPECULT. Que sigamos juntos(as), cultivando saberes, afetos e resistências.

Muito obrigado!

Atenciosamente,
William de Goes Ribeiro
Coordenador do GPECult

PREFÁCIO

A cultura e a educação se entrelaçam como dimensões fundamentais da formação humana. A cultura, compreendida como produção simbólica, memória coletiva e prática social, é também processo de autotransformação, no qual cada sujeito reconhece seu valor histórico e o papel que desempenha na sociedade. Já a educação, ao dialogar com essas dimensões, revela-se como prática de liberdade, como espaço de criação de identidades, de construção de saberes e de afirmação da diferença. É nesse horizonte que se inscrevem as iniciativas do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECULT), que desde sua criação tem buscado articular o rigor científico à sensibilidade crítica diante das múltiplas expressões culturais presentes no espaço escolar e acadêmico.

No ano de 2024, realizou-se o primeiro encontro interno do GPECULT, um momento de fortalecimento coletivo em que apenas os membros do grupo apresentaram seus trabalhos em andamento. Foram compartilhados projetos em diferentes etapas — de trabalhos de conclusão de curso a dissertações de mestrado e teses de doutorado —, compondo um mosaico de investigações que reafirmam a função essencial dos grupos de pesquisa científica: investigar, produzir e disseminar conhecimentos a partir de linhas temáticas comuns, sob metodologia consistente e compromisso ético-político com a realidade social. Após a apresentação geral do professor William de Goes Ribeiro, a professora Janiara de Lima Medeiros ofereceu instruções acerca da escrita acadêmica, com destaque para o gênero “resumo”, evidenciando a importância da clareza, da objetividade e da capacidade de síntese como instrumentos de formação intelectual e de difusão do saber.

Entende-se que um grupo de pesquisa se organiza como espaço de convergência entre pesquisadores experientes, estudantes e técnicos que compartilham interesses comuns, desenvolvendo linhas de investigação que não apenas respondem a questões teóricas, mas também se abrem para problemas concretos da vida social. Nessa perspectiva, o GPECULT consolida-se como espaço de produção de conhecimento, formação de novos pesquisadores e disseminação do saber, contribuindo para o avanço da ciência e para a inovação no campo educacional e cultural.

Já em 2025, ampliando seus horizontes e abrindo-se ao diálogo com a comunidade acadêmica e escolar, o grupo promoveu a Jornada GPECULT de Cultura e Educação, cujo tema central se organizou em torno da exclusão da diferença na escola. Nesta ocasião, os participantes puderam apresentar pesquisas que abordaram, de diferentes perspectivas, o desafio da inclusão e da valorização das identidades na educação, em diálogo direto com a proposta do grupo. Os trabalhos apresentados revelaram a pluralidade de olhares: das infâncias de terreiro aos povos originários, da surdez à educação do campo, das HQs ao hip-hop, das práticas de alfabetização às experiências autobiográficas, evidenciando que a cultura, em suas múltiplas linguagens, constitui terreno fértil para pensar e transformar a escola.

Como organizadora deste livro, revisora dos trabalhos e membro da comissão científica da Jornada, assumo com alegria a tarefa de apresentar ao público esta coletânea. Trata-se de um esforço conjunto que reúne a dedicação de pesquisadores comprometidos com a democratização do conhecimento, com a valorização das diferenças e com a construção de uma educação crítica e emancipadora. Este livro, portanto, nasce como testemunho da potência coletiva do GPECULT e como convite para que novas vozes se somem a essa caminhada de pesquisa, reflexão e transformação social.

Assim, esta obra apresenta-se como fruto de um processo coletivo de reflexão e construção, reunindo pesquisas e práticas que se entrelaçam na busca por uma educação mais inclusiva e transformadora. Ao dar voz à diferença, ao valorizar identidades silenciadas e ao propor alternativas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana, reafirma-se o papel da cultura como dimensão formadora e da educação como prática de resistência e de criação de novos horizontes. Ao finalizar este prefácio, registro minha gratidão a cada pesquisador e pesquisadora que tornou este livro possível, oferecendo seu olhar, sua experiência e sua voz para compor este mosaico plural. Que estas páginas inspirem novos percursos formativos e reforcem a certeza de que a educação, atravessada pela cultura, continua a ser um dos caminhos mais fecundos para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária.

Janiara de Lima Medeiros

Professora e Pesquisadora em Educação
Organizadora e Revisora desta obra

Quando floresce a diferença na escola

*Na escola que cala, nasce a ferida.
Na escola que ouve, floresce a vida.
Cultura é ponte, educação é chão,
onde a diferença encontra voz e mão.*

*Se a norma aprisiona, a diversidade liberta,
cada identidade é chama desperta.
No encontro de vozes, saberes se cruzam,
horizontes se abrem, muros se recusam.*

*O silêncio imposto é forma de exclusão,
mas a escuta atenta gera transformação.
É no diálogo vivo que a escola se refaz,
reconhece os sujeitos e constrói a paz.*

*Que a cultura ensine, que a educação acolha,
que nenhuma diferença a escola recolha.
Pois toda existência merece habitar,
um mundo plural, disposto a escutar*

Janiara de Lima Medeiros ²

² Poema inspirado no tema da Jornada GPECult de Educação e Cultura cujo tema central é “A exclusão da diferença na escola”

TERREIRO: SABERES ANCESTRAIS

Ruana Ramos Santos de Sousa

IEAR/UFF

INTRODUÇÃO

A pesquisa surge a partir do olhar de alguém que vive no território de terreiros desde os 14 anos de idade biológica, imersa e levada pela espiritualidade desde nova até se encontrar com a possibilidade de falar dos seus, de si, através dessa pesquisa, pensando nas possibilidades de fazer a diferença como pessoa e membro dessa comunidade de terreiro.

A presente pesquisa tem como objetivo valorizar o território de terreiro como um espaço de educação não escolar, optando-se por usar a língua Yorubá para enfatizar a importância no processo educacional e cultural dessa comunidade de resistência.

O espaço sagrado de aprendizado oral, passado geracionalmente, nos proporciona uma visão outra para as infâncias, a partir do olhar de algumas comunidades de terreiro, nas quais as crianças são respeitadas nos seus saberes, sem a perspectiva de um olhar que as enxergue apenas como sujeitos em formação, mas como sujeitos ativos.

As infâncias, nos diferentes espaços e culturas, ganharam espaço na academia, pois se entende que é importante observar os contextos e culturas para compreender como se formou a ideia de “infância” nos dias atuais. Como cita Prado (2014, p. 49) em sua tese de doutorado:

(...) no embate recorrente e (instigante) com autores que adotam o enfoque estrutural, os estudos que seguem essa abordagem acentuam a pluralidade de “infâncias”, considerando particularidades que conformam as vidas de crianças em diferentes contextos e sociedades.

É de extrema importância que futuros docentes compreendam as concepções de infância para atuar de forma igualitária e respeitosa com os diversos saberes, vivências e experiências dos alunos, utilizando-as como artifício para a criação de aulas e dinâmicas,

para que se sintam pertencentes nesse espaço/território que é a sala de aula. Por exemplo, levar itans (literatura de terreiro, história dos orixás) para aulas de literatura; seus saberes de ervas em aulas de artes/ciências; palavras utilizadas no cotidiano de terreiro e seus significados, contextualizando aulas de relações étnico-raciais e incentivando-os ao debate em sala de aula.

Para fazer com que as infâncias de terreiro se sintam pertencentes e lutar por uma educação decolonial antirracista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A metodologia de pesquisa é exploratória, por meio de conversas cotidianas, buscando dialogar nos espaços de etnosaberes das crianças e sobre suas dificuldades, facilidades e problemáticas enfrentadas, e como se pode pensar em respostas para o racismo religioso entranhado na sociedade brasileira.

Com a permissão das crianças de terreiro e babalorixás, foi observado e dialogado com as crianças sobre suas experiências dentro e fora das escolas e como lidam com as discriminações vivenciadas ou não, seja por meio de experiências de acolhimento, quanto às roupas em período de preceito ou por ofensas à religião dessas crianças.

E como seria um ideário de uma educação em que se sentissem pertencentes dentro dos seus saberes geracionais: como lidam com os cargos em seus terreiros? Como é sair desse mundo no qual são respeitados e valorizados para uma sociedade que demoniza sua fé? Como afirma Stela Caputo (2018, p. 40):

Respeitadas como sujeitos, atores sociais ativos e dinâmicos, as crianças, aqui, não são incompletos receptáculos da vida adulta, aprisionadas e enfraquecidas num sempre estágio de vir a ser. São vistas como o futuro do candomblé, continuação das casas e da tradição (festa de semente), mas são também os sujeitos atuantes que fazem a festa hoje (você estão fazendo festa grande).

A metodologia de pesquisa baseada nas conversas cotidianas enfatiza o poder da cultura oral e reafirma a importância do cotidiano como aprendizado, encontro de

respostas, dúvidas e descobertas. Essas, que nas mais simples conversas, podem ser desvendadas. A conversa, como metodologia de pesquisa, aparece como uma valorização da observação e da escuta sensível aos detalhes, para que possamos melhorar a prática de forma efetiva.

Nas relações cotidianas, moldam-se a simplicidade do dia a dia, da rotina, e, sem moldes, se fazem e se estruturam pesquisas importantes para a academia. Como podemos observar na pesquisa de Lima, Silva e Farias (2021, p. 222):

O ato de conversar é comum, faz parte da vida das pessoas; não é algo rígido, mas fluido e aberto ao acaso. Pensando nessa ação espontânea, pesquisa por meio de conversação conduz a desconstrução e reconstrução da própria investigação, em que a busca por respostas não é o mais importante. Ao reconhecer e assumir a conversa como metodologia de pesquisa, significa assumir também que a investigação não tem objetivos fechados, mas sim interesses, o pensar e aprender junto.

O cotidiano nada mais é do que o dia a dia, mas Ferraço et al. (2018) trazem a concepção de “cotidianos” como a singularidade presente na vida plural que constituem as relações. Relações que se dão no dia a dia em sociedade em diferentes culturas. Como pensado no capítulo de Infâncias, há uma singularidade na pluralidade da existência. No dia a dia e em cada território se traçam formas diferentes de ver o mundo, de comer e falar. E sobre isso, eles afirmam: “Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência.” (Ferraço et al., 2018, p.90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou confirmar a singularidade de existência das infâncias estudadas, bem como a importância e o respeito que a comunidade de terreiro dedica perante aos mais velhos (de santo, tempo de iniciação) e ogans que independem de idade biológica, mas de vivência e de saberes agregados no território de terreiro.

Indo na contramão do viés adultocêntrico ocidental, a comunidade de terreiro demonstra que não existe essa hierarquia baseada apenas na idade: as crianças são

escutadas, abraçadas e acolhidas, participam de todos os rituais e não são vistas como inferiores por serem mais “novas”. Não há separação.

As infâncias de terreiro são ativas e fundamentais para a comunidade, e a pesquisa refletiu esse protagonismo ao adentrar em seus territórios, com os pés descalços, observando de perto os rituais e saberes que esses pequenos compartilham com qualquer pessoa, independentemente da idade biológica.

REFERÊNCIAS

CAPUTO, Stela Guedes. Reparar miúdo, narrar Kékeré - notas sobre nossa foto etnopoética com crianças de terreiros. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p.34-49, 2018.

LIMA, Sandy Costa; SILVA, Wenderson Oliveira; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Conversa como metodologia de pesquisa. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 221-225, 17 dez. 2021.

PRADO, Renata Lopes Costa. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas. 2014.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

Cristiane da Conceição dos Santos Assis³

EMPLVC

INTRODUÇÃO

A alfabetização nas escolas do campo exige uma abordagem que respeite as especificidades culturais, territoriais e sociais da população camponesa. No entanto, observa-se que as diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentam limitações quando aplicadas a contextos marcadamente diferentes dos centros urbanos.

A imposição de um currículo uniforme, que muitas vezes desconsidera a realidade do campo, compromete o direito das crianças camponesas a uma educação significativa e coerente com seu modo de vida. Como destaca Ribeiro (2018), a BNCC se constrói a partir de uma lógica homogeneizadora que “pouco considera as desigualdades históricas e estruturais que marcam a educação brasileira” (Ribeiro, 2018, p. 45).

Este resumo expandido tem como objetivo discutir a necessidade de um currículo contextualizado para a alfabetização na educação do campo, a partir da crítica de Ribeiro (2018) à BNCC, aliada a reflexões provenientes da prática docente em uma escola rural no interior do estado do Rio de Janeiro. A análise propõe compreender os desafios enfrentados pelos professores e estudantes do campo diante de uma proposta curricular que nem sempre dialoga com a realidade local.

Afinal, o que diz a BNCC sobre alfabetização? A BNCC (2017) estabelece que a alfabetização deve acontecer preferencialmente até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e das habilidades de leitura, escuta, oralidade e escrita. A abordagem prioriza o letramento

³ Professora e pedagoga e escritora. Trabalha com educação do campo na Escola Municipal Professora Lúcia Viana Capelli, em Nova Iguaçu, RJ. É membro ouvinte do GPECult desde 2024. E-mail: cristiane_ctm@hotmail.com

com ênfase na aprendizagem da norma culta da língua, em gêneros textuais diversos e na progressão de habilidades por faixa etária e ano escolar:

Ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser capazes de ler e escrever convencionalmente, utilizando o sistema de escrita alfabético-ortográfico, com autonomia e fluência (...) A alfabetização [...] deve articular-se à diversidade de gêneros orais e escritos, à vivência social dos estudantes e às práticas sociais de leitura e escrita” (BNCC, 2017, p. 59)

Qual a minha crítica a essa abordagem no contexto do campo? Embora a BNCC mencione a diversidade e as práticas sociais, sua aplicação é padronizada e pouco considera as temporalidades da infância no campo, as multisséries, a oralidade popular, os saberes comunitários e a realidade linguística e cultural rural.

Como aponta Ribeiro (2018):

A BNCC aposta em uma lógica de homogeneização curricular, que pouco considera as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro” (Ribeiro, 2018, p. 45).

A exigência de resultados uniformes em tempos fixos desconsidera, por exemplo, as diferentes trajetórias de aprendizagem das crianças do campo, que vivem realidades específicas e muitas vezes têm acesso limitado a recursos pedagógicos, professores formados e materiais didáticos contextualizados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência vivenciada como docente em uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, numa escola rural situada na zona oeste de Nova Iguaçu/RJ, evidenciou a dificuldade de aplicar os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC de forma significativa. Em muitas ocasiões, os conteúdos e metodologias sugeridos pareciam deslocados do universo dos alunos, cujas rotinas envolvem vivências com a terra, o trabalho agrícola, os saberes tradicionais e a oralidade familiar.

Ao tentar aplicar uma sequência didática sobre “ambientes urbanos” sugerida nos materiais orientados pela BNCC, percebi que os alunos pouco se identificavam com o

conteúdo. A leitura de textos sobre shoppings, semáforos e transporte coletivo urbano causava estranhamento em crianças que vivem cercadas de sítios, trilhas de barro, criação de animais e vivências comunitárias.

Nesse momento, busquei adaptar o planejamento para tratar de temas como a feira local, o pomar da escola, o trabalho na roça com os avós e as festas populares da comunidade, como a Festa de São João. A resposta das crianças foi imediata: maior envolvimento, produção textual com mais sentido e participação ativa nas atividades.

Essa experiência reforça o que Ribeiro (2018) aponta: a BNCC, apesar de sua promessa de inclusão, reproduz uma lógica de centralização e padronização que ignora os saberes dos territórios. Segundo o autor, “as promessas de justiça social da BNCC se esvaziam diante da ausência de escuta aos sujeitos da escola pública” (Ribeiro, 2018, p. 49). No campo, essa ausência de escuta é ainda mais visível, pois as diretrizes nacionais frequentemente negligenciam o modo de vida camponês, suas temporalidades, linguagens e formas de conhecimento.

A alfabetização, nesse contexto, precisa ser construída a partir da cultura local. Isso não significa negar os conteúdos formais, mas sim articulá-los com os contextos reais de vida das crianças. A leitura e escrita tornam-se mais significativas quando conectadas à realidade dos estudantes.

A proposta de alfabetizar com base em gêneros textuais como receitas de família, cantigas populares, bilhetes de feira e relatos de vida se mostrou muito mais eficiente e motivadora do que a aplicação mecânica de cartilhas padronizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização na educação do campo deve romper com a lógica de padronização curricular imposta pelas políticas educacionais contemporâneas. Um currículo verdadeiramente inclusivo precisa dialogar com o território, com os saberes locais e com a cultura camponesa, valorizando a infância no campo como legítima e potente. A

experiência relatada mostra que, ao adaptar as práticas pedagógicas para a realidade dos alunos, promovemos uma aprendizagem mais significativa e respeitosa.

A crítica de Ribeiro (2018) à BNCC nos convida a repensar a função social da escola do campo e o papel do professor como mediador entre o conhecimento escolar e a vida concreta dos estudantes. Não se trata de negar a existência de uma base comum, mas de lutar por flexibilidade, escuta ativa e reconhecimento das diversidades.

Por fim, alfabetizar no campo é também um ato político de resistência, de afirmação da identidade camponesa e de luta por justiça curricular. Que a escola do campo não seja apenas um reflexo da cidade, mas um espaço de construção do saber enraizado na cultura, na infância e na educação que respeita e transforma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo e BNCC: possibilidades, para quem? **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 44-53, jan. /jun. 2018.

APONTAMENTOS SOBRE A SURDEZ NA LÓGICA DA DEFICIÊNCIA *VERSUS* DIFERENÇA LINGUÍSTICA

Silvana Matos Uhmman

IEAR/UFF

INTRODUÇÃO

A Surdez é campo de disputas teóricas que historicamente definiram modos de pensar e relacionar sob/com estes sujeitos. Os Surdos (dentre tantos outros sujeitos com marcadores estigmatizados⁴) podem ser entendidos como “diferença dentro da diferença” – variações/subdivisões compreendidas muitas vezes inferiores a partir do que é reconhecido como diferente e, como consequência, aproximar-se do que destaca Skliar (2016): estereótipos⁵ e preconceitos⁶. Sobre isso, alguns apontamentos merecem atenção, sobretudo as concepções a estes sujeitos destinadas: Deficiência *versus* Diferença Linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campo teórico em torno da Surdez apresenta discursos que por muitos anos prevaleceram sobre os Surdos como únicos e legítimos - modelos de medicalização da surdez, com tentativas incessantes de recorrer a mecanismos de correção (num teor médico/medicamentoso em igualdade de doença), regulação, normalização e segregação – demarcando o quanto estar próximo ou representar “a diferença dentro da diferença”

⁴ Marcadores negativos; no caso de pessoas Surdas, a ausência da audição.

⁵ Estereótipo - imagem preconcebida para definir pessoas ou situações; são como impressões, preconceitos e “rótulos” organizados de maneira generalizada, muitas vezes com teor preconceituoso e padronizando diversos aspectos relacionados ao ser humano e às suas ações.

⁶ Compreendido por meio do pré-julgamento – literalmente, “pré-conceito” –, uma concepção que já existe sem que haja, por exemplo, fundamentação científica para tal. Por isso, o preconceito por vezes sustenta a intolerância ou o repúdio ao que não é aceito.

ainda pode conferir, a partir de um olhar ouvintista⁷, lugares excluídos e segregados a esses sujeitos (Skliar, 2016). Tais entendimentos compõem a enseada de compreensões por detrás das concepções do campo da Deficiência, em que percebem a Surdez com Déficit a ser (por diversas estratégias Pedagógicas e médicas) corrigido, pois impera a lógica: “ouvinte com defeito” (Sá, 2006, p. 24).

Há espaço para a produção de olhares de estranhamento, uma vez que, por exemplo, eles necessitam de outra forma de comunicação, que não a da maioria ouvinte. Trata-se da presença de uma comunicação não tradicional que, de forma visível, pertence “apenas” aos sujeitos surdos, corriqueiramente interpretados como inferiores, subalternos e incapazes. E, além da compreensão de si, tudo que vem em sua/como decorrência (Uhmann, Schwengber, 2020): seu desenvolvimento, seu trabalho, suas relações.

Em contrapartida e, coexistente, outro espaço teórico apresenta a *Diferença Surda*, entendida como a existência do diverso, do devir, do múltiplo, que está sempre em ação, se rodúz, prolifera e se recusa a fundir-se no estático, no dado, na diversidade programada⁸ (Silva, 2002).

Os Estudos Culturais⁹ possibilitam terreno fértil para refletir sobre a Educação de Surdos diante da perspectiva da *Diferença Linguística* e em uma abordagem pós-estruturalista. Nesse campo teórico, a Surdez não é reconhecida como “falta” ou deficiência, mas como uma diferença estabelecida por meio da experiência visual, que produz uma cultura própria e mediada pelo uso da Língua de Sinais – no caso do Brasil, Língua Brasileira de Sinais. Não se trata de negar a materialidade da surdez, mas de

⁷ Segundo Skliar (2016, p. 15), “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

⁸ Na perspectiva da diversidade, a diferença tende a ser naturalizada, cristalizada, essencializada em uma explicação ou poucos modos de ser e existir.

⁹ Segundo Sá (2006 p. 74), os Estudos Culturais “inscrevem-se na luta para que todas as culturas venham a ser consideradas na rede social. Para que isto seja possível, uma das áreas de maior conflito/interesse é a área da educação, por seu poder constituidor de subjetividades. Assim, os Estudos Culturais envolvem uma educação multicultural”.

ampliá-la para as marcas culturais que constituem o sujeito/estudante Surdo (Lopes, 2007) representado potencialmente por sua Diferença Linguística.

Além do lugar para uma cultura específica e legítima, cabe o destaque para o termo “identidades surdas” no plural, pois não há uma única identidade surda essencial, fixa; mas a partir da singularidade e a abertura de sentidos, é importante entender a identidade sob rasura, heterogênea e inacabada. Além de Surdos, também são mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, pobres, ricos, negros, brancos e, ainda, a mistura de várias dessas características e outras, infinitas e impossíveis de quantificar (Ribeiro, Uhmman, 2024).

Ou seja, é a singularidade em forma de diferença, uma vez que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...] Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas reflexões posicionam-se diante da necessidade de estudos que contemplem discussões sobre a *Diferença Surda* - discussões que vão além da diversidade¹⁰, enaltecendo a possibilidade da diferença linguística e cultural dos surdos.

Os Estudos Culturais alargam horizontes para pensar as concepções elitistas e hierárquicas de cultura, em que outros grupos possam resistir à imposição de significados que sustentam “verdades” dos grupos dominantes. Esse contexto possibilita reconhecer o surdo como autor e ator de uma cultura minoritária (Sá, 2002), em que não há uma ou outra cultura, mas culturas, na pluralidade - em meio ao estabelecimento de lutas políticas.

Diante disso, é inegável a importância da disseminação de compreensões sobre os Surdos que se sustentam na perspectiva da Diferença Linguística. Entre tantas

¹⁰ Diversidade sob mecanismos e instituições que fixam determinadas identidades, ordenadas e organizadas conforme estabelecimento de algumas regras. Este conceito não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação (SILVA, 2002).

justificativas possíveis, a de que esta concepção reconhece o que os próprios sujeitos entendem como necessário precisa ser suficiente.

Este entendimento não segue a lógica histórica e dominante e exige da sociedade participação ativa no intuito de potencialização. Em meio a uma lógica capitalista, neoliberal e que incute a necessidade de individualização e competição, engajamento em questões coletivas e que muitas vezes não apresentam nossas existências/subjetividades em questão parece ser caminho possível para um devir que considere e contemple, de fato, a diferença – seja ela linguística (no caso coletivo dos Surdos) ou tantas outras, infinitas e incontáveis.

REFERÊNCIAS

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2007.

RIBEIRO, William de Goes; UHMANN, Silvana Matos. Currículo, surdez e diferença: sobre cálculos e margens; educação e por vir. **Educ. Anál.**, Londrina, v.9, n.4, p.1101-1121, Out./Dez. 2024.

SÁ, Nídia Regina de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: Impertinências. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 5-32.

UHMANN, Silvana Matos. SCHWENGBER, Maria Simone Viane. Sujeitos com deficiência no mundo do trabalho: discursos que marcam aparências e, por sua vez, capacidades? **Revista Educação Especial**. v. 33. UFSM: Santa Maria, 2020.

CULTURA INDÍGENA GUARANI ENTRE FATOS E REALIDADES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rosangela Inês Matos Uhmman
UFFS

William de Goes Ribeiro
UFF

INTRODUÇÃO

Olhar para a cultura indígena deveria ser o cerne para o trabalho de Educação Ambiental (EA) ser integrado nas escolas. Urge fortalecer a luta de longa data frente aos desafios ambientais ampliando os entendimentos sobre a interculturalidade e importância dos povos tradicionais aliado aos cuidados com a vida, o solo, o outro. Por meio de um estudo, objetivamos investigar ao observar uma escola indígena (na língua Guarani), na região das Missões no Rio Grande do Sul, Brasil com foco na EA.

Destacamos ser perceptível que a inserção da EA em contexto escolar está enfraquecida, embora haja esforços na escola indígena para integrá-la no currículo, a qual tem nas mãos a essência de preservação da vida no Planeta. O que gerou indícios para ultrapassar a fronteira da normalidade e o antropocentrismo, descortinando a colonialidade, tendo a cultura indígena como aliada para a recuperação da territorialidade e o enfrentamento do colapso ambiental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cumpramos ampliar entendimentos sobre a importância do equilíbrio dinâmico da vida. O que indica refletir sobre o papel da EA nos diferentes espaços educativos, até porque a mesma não é neutra e nem tem uma definição, uma concepção apenas, mas emerge por meio de disputas e embates de sentido e práticas, sendo impossível limitá-la. Igualmente é improvável estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica

sem a apresentação e discussão dos problemas estruturais de nossa sociedade quanto ao uso do ambiente “natural” como mercadoria sem fim, além da falta de apreço pela vida.

Entre imaginar e vivenciar estar em um lugar tem diferença. Ao voltar da Aldeia Tekoa Ko Enju em São Miguel das Missões, RS (região das Missões) ficaram na mente as imagens, pensamentos, aprendizagens, ou seja, valores não imaginados quanto a partilha coletiva, respeito pelos mais velhos e, principalmente a defesa pela territorialidade. O que nos leva a entender a importância da Lei 11.645 de 2008 (Brasil, 2008) que torna obrigatória a inserção da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena no currículo.

Para tanto, a construção de um território indígena é diferente de um território colonizado, ou seja, o território dos Krenak (2022), por exemplo, tem seus agenciamentos de forma coletiva fixados diretamente na Terra. Enquanto o colonizador faz uso da Terra como propriedade privatizada, como instrumento de satisfação pessoal/individual. Urge refletir sobre as causas e consequências do antropocentrismo e do colonialismo para abrir espaços para outros sentidos que se distanciam dos efeitos que tem causado no território, na direção de outros modos de vida, de produção e de relação com a natureza.

Destacamos ser importante valorizar e reconhecer a preservação do território e da língua Guarani para manter a identidade patrimonial do Brasil no mundo. Para Benites (2023, p.201): “As crianças não vêm para a escola para serem instruídas, guiadas, direcionadas, como se estivessem perdidas. Elas vêm para a escola para reforçar os conhecimentos do seu povo, para fortalecer sua identidade cultural, sua língua materna, e para falar da própria história vivida”. Constituindo o cerne da dinâmica teia da vida, sendo o trabalho da EA entrelaçado a cultura indígena, um dos pilares para a mudança de concepções, hábitos e práticas que se deseja para superar o antropocentrismo em contexto educativo.

Parafraseando com Krenak (2020, p.101): “Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tornar o ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo”. Cabe o ensinamento como luta pelo desmantelamento dos sistemas que operam de forma

colonialista, o que requer conhecimento, gestão e determinação em todos os níveis de ensino.

O embate não está só na luta para desmistificar o colonialismo, mas para preservar a língua materna, os costumes, a ancestralidade, o respeito ao outro, a diversidade, e principalmente a vida no/do Planeta Terra. “Que haja pausa no tempo dos homens, que haja pausa no tempo daqueles que nos administram de forma gananciosa e ordinária” (Carneira, 2023, p.214). É nessa arena que a EA precisa atentar para recusar um sistema de destruição do mundo, mascarado com as tecnologias digitais e o poder de consumo, visto como o povo da mercadoria, retratado por Davi Kopenawa (2015). “O imperialismo assume novas faces diante das necessidades de produção do capital: as redes sociais, os padrões de vida, as marcas e todo o aparato de territorialização dos países ditos desenvolvidos são jogados num mesmo espaço de forma silenciosa (Carneira, 2023, p.21).

Portanto, é preciso entender o território como sustento e não para exploração, contribui para enfrentar as relações de dominação e exclusão, exemplo de sabedoria contida na conduta da cultura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos diferentes contextos educativos, um caminho temos em comum, ou seja, nossa casa comum. É por isso que a EA precisa aflorar embriagada com a cultura indígena visando ampliar o conhecimento sobre o mundo, as relações interpessoais, socioambientais, interculturais e tecnológicas para contemplar as múltiplas abordagens das diferentes EA com efetivação sistemática no currículo escolar, e assim problematizar a falta de diálogo entre os professores, gestores, pais, alunos, setor público e comunidade em geral.

Portanto, além da falta de professores indígenas, as dificuldades também giram em torno de um currículo rigidamente disciplinar e a falta de suporte pedagógico para o exercício da transversalidade como eixo organizador do currículo.

REFERÊNCIAS

BENITES, Sandra. **Kunhã py'á guazu**. In: CARNEVALLI, Felipe et al (org.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. p.193-205.

BRASIL. **Lei 11645/2008 de 10 de março de 2008**. Estabelece obrigatoriedade para incluir no currículo a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF: 2008.

CARNEIRA, Wenderson. Uma pausa no tempo do Odum. In: CARNEVALLI, Felipe et al. (org.). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu/Piseagrama, 2023. p. 207-218.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA: CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO REFLEXIVA COMO FERRAMENTA CONTRA O PRECONCEITO E A DESIGUALDADE SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Ana Paula de Souza Cunha*¹¹

UERJ

INTRODUÇÃO

A experiência que deu origem a este trabalho teve início na participação da autora na 1ª edição da “Antologia Sarau Afro-Indígena”, colaborando com a professora Márcia Ribeiro Joviano, então Agente de Leitura do Colégio Estadual Paulino Barbosa. Ainda que de modo assistencial, a atuação nesse contexto possibilitou o contato direto com produções autorais de estudantes, além da troca com professores, escritores e militantes envolvidos em práticas literárias antirracistas.

Idealizada pela professora Valéria Xavier de Assis, a Antologia Sarau Afro-Indígena constitui um projeto literário que visa valorizar as culturas afrodescendentes e indígenas, denunciar o racismo estrutural e promover equidade por meio da literatura. Iniciado em sala de leitura e reinventado durante a pandemia, o projeto ampliou seu alcance, transformando-se em jornal digital e, posteriormente, em obra coletiva publicada.

A partir desse percurso, emergiu o desejo de implementar uma ação similar com crianças do Ensino Fundamental I, reconhecendo que o racismo atinge todas as faixas etárias e que a formação antirracista precisa ocorrer desde os primeiros anos da escolarização, em diálogo com as vivências, emoções e saberes das infâncias.

¹¹ Professora, pedagoga e escritora. Poemas publicados nas obras “Antologia Se Tens Um Dom Seja”, “Clube das Palavras”, entre outras. Participa do Fórum de Pessoas com Deficiência de Belford Roxo, RJ. Trabalha com educação antirracista e desenvolve oficinas de escrita criativa, com crianças e adolescentes. E-mail: cunhaescritoraanapaula@gmail.com.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As oficinas foram realizadas na Escola Municipal Capistrano de Abreu, mediante autorização da equipe gestora. Com turmas do 4º e 5º ano, ocorreram três encontros presenciais no auditório da escola, com duração de 1h30 cada. Na turma do 3º ano, na qual a autora atua como professora regente, as atividades foram desenvolvidas de maneira contínua, com adaptações pedagógicas condizentes com a faixa etária.

A proposta metodológica integrou leitura de textos da “Antologia Sarau Afro-Indígena”, exibição de vídeos curtos com depoimentos de pessoas negras e indígenas em posições de protagonismo social, rodas de conversa e estímulo à escrita criativa. O trabalho com os alunos mais jovens teve início com a contação da obra “Qual é a cor do amor?” de Linda Strachan, como forma de abordagem sensível e lúdica ao tema da diversidade.

Inspiradas nas proposições de Silvestre, Medeiros e Ribeiro (2025), as oficinas articularam currículo, ludicidade e práticas de letramento crítico. Como afirmam os autores: “A ludicidade permite que o conteúdo escolar se conecte à subjetividade dos estudantes, ressignificando os sentidos da leitura e da escrita como ferramentas de compreensão de si e do mundo” (Silvestre; Medeiros; Ribeiro, 2025, p. 78).

A escrita criativa, portanto, foi compreendida como espaço de elaboração simbólica e resistência. Nesse sentido, destaca-se que: “A leitura e a produção textual, quando teorizadas para além do currículo prescritivo, tornam-se um lugar fértil de vozes plurais, insurgentes e formadoras de identidades” (Medeiros; Ribeiro, 2023, p. 347).

As atividades foram organizadas em etapas que conduziram os alunos da escuta e reflexão à produção escrita. A dinâmica “Palavra Puxa Palavra” permitiu o encadeamento de significados a partir da palavra “preconceito”. Em outra proposta, os estudantes completaram a frase: “A vida sem preconceitos seria...”. Além disso, foi elaborada uma “Árvore dos Sentimentos”, na qual cada aluno escreveu um desejo positivo para o mundo em folhas de papel, coladas em um tronco coletivo.

Ao fim do ciclo, os alunos foram convidados a escrever sobre suas experiências ou inspirações geradas nas oficinas, com vistas à publicação na 2ª edição da “Antologia

Sarau Afro-Indígena”. Os critérios para aceitação dos textos incluíam a ausência de conteúdo ofensivo ou termos pejorativos.

As produções textuais revelaram experiências significativas dos estudantes, muitas vezes marcadas por episódios de preconceito racial ou exclusão. Os relatos, espontâneos e emocionados, expressaram vivências reais, como o caso de uma estudante do 5º ano, que escreveu:

“Eu não entendia por que riam do meu cabelo. Hoje eu sei que meu cabelo é forte como a raiz da minha família. ”

Outro registro coletivo de alunos do 3º ano declarou:

“Todo mundo tem cor diferente. Mas a gente é tudo gente. ”

Tais manifestações evidenciam o impacto das oficinas na construção de identidades positivas e no fortalecimento da autoestima. A escuta ativa, a valorização da oralidade e a produção textual tornaram-se mecanismos de resistência e reconhecimento social.

A atividade com a definição da palavra "preconceito" gerou respostas com alto teor simbólico, como a de uma aluna: “Preconceito, por exemplo, é quando tem uma coisa muito legal pra fazer e aí tem uma pessoa branca e uma pessoa preta pra ser escolhida, e aí a escolhida é sempre a branca.” (Antologia Sarau Afro-Indígena, 2024, p.30).

Esses resultados indicam a eficácia da proposta na ampliação do repertório linguístico e emocional dos estudantes, bem como na formação de uma consciência crítica acerca das desigualdades que atravessam suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada reafirma o papel transformador da linguagem literária quando integrada ao currículo de forma crítica, afetiva e dialógica. A escrita criativa, mediada por práticas lúdicas e escuta sensível, mostrou-se ferramenta potente de combate

ao preconceito racial e às desigualdades sociais desde os primeiros anos da formação escolar.

Em consonância com as reflexões de Silvestre, Medeiros e Ribeiro (2025), defende-se que: “O currículo, quando restrito à BNCC, exclui as identidades dissidentes e os saberes comunitários. É urgente um currículo que dialogue com o chão da escola e com os corpos que o habitam.” (p. 81)

Dessa forma, as oficinas de escrita criativa não apenas incentivaram a produção textual, mas também atuaram como espaço de cura, resistência e reexistência, contribuindo para a construção de uma escola pública mais justa, plural e antirracista.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima; RIBEIRO, William de Goes. A leitura e a produção textual teorizadas no currículo e praticadas no cotidiano por meio do lúdico. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes: o futuro da formação, comunidades e redes de colaboração, 2023, São Paulo. **Caderno de Resumos do CMD 2023**. São Paulo: V&V Editora, 2023. p. 347.

SILVESTRE, C. F.; MEDEIROS, Janiara de Lima; RIBEIRO, William de Goes. Multiculturalismo e antirracismo na Educação Básica: qual é o lugar do lúdico? **Revista de Comunicação Científica - RCC**, v. 5, p. 68-84, 2025.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo e BNCC: possibilidades, para quem? **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 44-53, jan. /jun. 2018.

PENSANDO AS APROXIMAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DAS POLÍTICAS CULTURAIS

Gustavo Henrique da Costa Torquato
PPCULT/UFF

INTRODUÇÃO

O campo da cultura, muito além de comportar as diversas manifestações artísticas, também representa os signos, símbolos, costumes e comportamentos humanos. Dessa forma, falar de cultura é falar, também, de desenvolvimento e formação humana, dos aspectos e elementos referentes à sua memória, história, saberes e relações interpessoais. Assim sendo, cultura é um campo interdisciplinar, sempre em constante troca de aprendizagens e ensinamentos com a sociologia, a antropologia – principalmente –, a história, a saúde, a educação, entre outros. Em adição, o campo da educação também se configura como uma área de estudos interdisciplinar, em trocas mútuas, por exemplo com a psicologia e a sociologia, entre outros.

Por serem campos de estudos interdisciplinares e pautados no desenvolvimento e formação humana, cultura e educação se encontram e se entrelaçam, seja nas formas de transmissão de saberes e aprendizados, seja na sistematização de políticas públicas que pautam os deveres do Estado e os direitos dos sujeitos sociais para o seu pleno desenvolvimento social. Além disso, pensando nas esferas institucionais das políticas públicas, historicamente tanto o Ministério da Cultura quando o Ministério da Educação pertenceram à mesma pasta durante mais de 30 anos: o Ministério da Educação, que fora criado em 1930 e em 1932 somado à Saúde Pública, passou a agregar a Cultura em 1953, que compôs a pasta “dupla” até 1985, quando foi criado um ministério próprio para os assuntos culturais.

Pensando as intersecções possíveis entre as políticas educacionais e as políticas culturais, principalmente considerando o histórico institucional que marcou a ligação burocrática entre os dois campos, este estudo se propõe a pensar as aproximações entre

essas políticas públicas, buscando entender como as ações e programas da educação podem contribuir para a atuação das políticas culturais, e vice-versa. Tal análise parte do pressuposto das possibilidades de integração entre essas políticas pensando o desenvolvimento social de forma ampla, aproximada e correlacionada, visando à efetividade de ações governamentais que, de forma conjunta e/ou cooperativa, contribuam para a formação social, cultural e educacional dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para contribuir nas reflexões propostas por este estudo, apresento o texto de Silva (2019), que faz um ensaio sobre a influência da cultura na educação e fala sobre a presença dos processos culturais na infância e que se estendem por todo o percurso de aprendizagem do sujeito, além de promover um debate teórico com outros autores. Outro trabalho que colabora para esta análise é o texto de Cunha (2007), quando esta debate sobre o conceito de “capital cultural” de Pierre Bourdieu a fim de pensar sobre as implicações na formação escolar e cultural de estudantes de diferentes classes sociais.

Os estudos supracitados colaboram para essa pesquisa ao mergulharem nos conceitos de educação e cultura, respeitadas suas devidas proporções, como conceitos correlacionados na dinâmica das relações sociais. Com isso, tais perspectivas nos ajudam a pensar como essas relações podem, também, serem analisadas como demandas da sociedade – ou “problemas públicos” – a serem abarcados por políticas públicas.

Como exemplo de políticas do campo da educação que se apoiam nas perspectivas culturais estão as leis nº 10639, de 2003 e nº 11645, de 2008, que tornam obrigatórios os ensinamentos de História e Cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, respectivamente. Cruz e Nascimento (2020) analisam essas políticas educacionais à luz da sua importância enquanto fortalecimento da diversidade cultural a partir de um estudo realizado no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações preliminares, entendo que falar de políticas culturais e políticas educacionais é reconhecer, antes de tudo, as suas funções enquanto políticas sociais do ponto de vista macro das nossas sociedades. Este trabalho visa a contribuir para esse entendimento e a necessidade do fortalecimento interdisciplinar e transversal da formulação, implementação e avaliação de políticas públicas sociais, principalmente as que tratam de aspectos e elementos do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Angélica Maria Vieira; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. As leis 10639/03 e 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação. **Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI**, v. 11, n. 2, p. 218-236, 2020

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

SILVA, Marcos Antonio da Conceição. Influência da cultura na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 11, p. 114-128, out. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

DOCÊNCIA EM TRAVESSIA: A AUTOBIOGRAFIA COMO ATO DE (RE)EXISTÊNCIA

Aline Araújo da Silva
IEAR/UFF

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga a autobiografia como ferramenta formativa, ética e política, capaz de romper com a lógica de culpabilização docente presente em discursos e políticas educacionais. Diante da tendência de responsabilizar o professor por falhas estruturais da educação, a proposta foi tensionar essa lógica por meio da escuta das experiências vividas e das memórias escolares de estudantes de Pedagogia.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições de Miller (2021), Santos (2021), Ribeiro e Craveiro (2022) e Pinar (2016; 2024), que compreendem a autobiografia como um processo em constante devir, atravessado por afetos, resistências e historicidade. O sujeito docente é aqui entendido como um ser em formação, cuja trajetória não se resume a competências mensuráveis, mas se constrói em travessias formativas. A prática autobiográfica se apresenta, portanto, como alternativa crítica frente às políticas curriculares normativas e performativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades foram desenvolvidas nas aulas da disciplina de Currículos (UFF/IEAR), com disparadores como o documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, brinquedos da infância e fotografias pessoais. Esses elementos provocaram a escrita de narrativas que revelaram desigualdades educacionais, afetos, pertencimentos e desejos formativos. As memórias compartilhadas evidenciaram que a escola também é espaço de apagamentos, mas igualmente de reexistência.

A partir dessas vivências, compreendemos o currículo como território simbólico, afetivo e político, e não apenas como prescrição técnica. Como argumenta Santos (2021), a autobiografia permite tensionar verdades instituídas e abrir espaço para outras epistemologias. Para Miller (2021), essa escrita convoca a incompletude como potência formativa. As narrativas produzidas desestabilizaram a lógica da eficiência e reposicionaram o professor como sujeito histórico, relacional e sensível à escuta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a autobiografia contribui para ressignificar a formação docente, permitindo que o sujeito docente se afirme para além das exigências normativas. Mais do que método, trata-se de um gesto político de resistência à pedagogia da culpa (COSTA, 2025). A escuta das memórias revelou um currículo vivo, em disputa, e atravessado pelas experiências dos sujeitos. Em vez de uma formação técnica e linear, propõe-se aqui uma formação em travessia, aberta ao sensível, ao múltiplo e ao inacabado. A escrita de si não apenas revela o professor, mas o constitui — em relação com o outro, com o mundo e com sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena. Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: **da aventura à insubordinação**. RBPAB, 2024.
- COSTA, Valter Mattos da. **A pedagogia da culpa**. ICL, 2025.
- MILLER, Janet. **Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores**. Roteiro, 2021.
- PINAR, William. *Currere and the Reconceptualization of Educational Experience*. 2016.
- RIBEIRO, William; CRAVEIRO, Clarissa. Normatividade Curricular e Histórias de Vida dos Professores. **Educar Revista**, 2022.
- SANTOS, Maria do Socorro dos. **Autobiografia e a teorização curricular**. ANPED, 2021

A PRODUÇÃO DO SUJEITO E A POTÊNCIA DO DESVIO: INTERPELAÇÕES ENTRE BUTLER E O CAMPO CURRICULAR

Josiene Mazzini da Costa

UERJ

INTRODUÇÃO

Proponho nesta pesquisa pôr luz ao que venho compreendendo por sujeito e subjetividade ancorada em leituras de Judith Butler. Meu objetivo é pensar tanto o sujeito quanto a subjetividade com Butler, expondo as ideias que assumo nesta reflexão, e evidenciando possíveis deslocamentos de outras formas de pensar o sujeito.

Considero que tais reflexões têm implicações significativas para o campo da educação, uma vez que o curricular é um “espaço” privilegiado de constituição de subjetividade, em que se tenta, também, mecanismos de regulação. Pensar o sujeito como efeito de normas e relações de poder, tal como propõe Butler, nos leva a questionar discursos nas políticas curriculares, em especial, aqueles que reiteram modelos fixos e naturalizados de identificação.

Com isso, esta pesquisa se inscreve no esforço de tensionar as formas como o curricular interpela os sujeitos, apostando em possibilidades que acolham a diferença, a instabilidade e a incompletude como dimensões constitutivas da subjetividade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das reflexões de Judith Butler, proponho uma crítica às concepções tradicionais de sujeito presentes na filosofia moral, psicologia e fenomenologia, que influenciam fortemente o campo educacional. Em vez de concebê-lo como autônomo e transparente a si mesmo, penso o sujeito como constituído pela linguagem e pelas normas

que o atravessam. Ele não antecede a história ou o discurso, mas emerge em meio a regimes de verdade que definem o que é saber e quem pode enunciá-lo.

Essa perspectiva permite compreender que a subjetividade é marcada por processos normativos e relacionais. Normas de gênero, por exemplo, constituem os sujeitos desde muito cedo, como ilustra a popularização dos “chás de revelação”, que reforçam uma lógica binária e naturalizada.

No entanto, as normas nunca são plenamente eficazes: sua repetição abre espaço para deslocamentos e subversões. O sujeito, embora atravessado pelas normas, não é um mero efeito delas.

No contexto escolar, essa discussão é latente. A escola não apenas produz conhecimentos, mas pode tentar regular as formas de aparecimento. As normas operam também nos discursos pedagógicos, tentando, muitas vezes, silenciar ou “corrigir” o que escapa ao modelo cisheteronormativo, por exemplo.

Pensar a educação com Butler é reconhecer a dimensão performativa da linguagem e assumir o compromisso ético de criar espaços formativos mais abertos à diferença e à incompletude, questionando os discursos que definem quem pode ser reconhecido como sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir a partir de Judith Butler é afirmar que o sujeito e a subjetividade não são dados fixos, mas efeitos discursivos atravessados por normas e relações de poder. Reconhecer essa constituição normativa abre espaço para refletir sobre formas de subversão, entendendo a subjetividade como processo contínuo de (re)fabricação na tensão entre sujeição e agência. Práticas como os “chás de revelação” não são livres de afeto: reforçam discursos normativos sobre os corpos, fortalecendo a produção de subjetividades reguladas.

No entanto, a repetição da norma carrega a possibilidade do desvio, do erro e, portanto, do novo. Nesse sentido, a teoria de Butler revela sua potência política não ao

negar as normas, mas ao expor sua vulnerabilidade e afirmar a possibilidade de outras existências.

Repensar a educação e o currículo sob essa ótica é reconhecer seu papel na reprodução ou no tensionamento dessas normas, abrindo caminhos para subjetividades mais plurais.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Os sentidos do sujeito**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2021. 254p.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: Crítica da violência ética. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2022. 198p.

BNCC E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Iris Aniceto Barros
UERJ

INTRODUÇÃO

O mote da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é ser o documento que estabelece os conhecimentos comuns e supostamente viabilizar a equidade e igualdade a cada estudante do Brasil. Pois, todos os alunos terão acesso aos conteúdos comuns essenciais. Deste modo, questiono como um documento que se propõe ser o currículo comum atravessa as questões étnico-raciais.

Construo essa pesquisa a partir de uma tentativa de aproximação do pensamento derridiano, articulando, principalmente, com a noção de Mitologia Branca. Assim, proponho refletir sobre os movimentos da BNCC em direção a temáticas das relações étnico-raciais, argumentando em torno de um currículo que desloque a Mitologia Branca.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao interpretar como a BNCC desenvolve as questões étnico-raciais atendo-me aos textos introdutórios e a Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, focalizando nas *Unidades Temáticas*, nos *Objetos de Conhecimento* e nas *Habilidades* das disciplinas específicas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao investigar tais disciplinas identifico que não há nenhuma referência a racialização, ou às questões étnico-raciais, o que é possível identificar é um predomínio dos conteúdos de alfabetização e letramento (tanto da Língua Portuguesa, quanto de Matemática),

Se na lógica da modernidade há uma “raça” negra, há também uma “raça” branca. Nessa ideia polarizadora, se existe a racialização do branco e, dentro do contexto ocidental ela é dominante, a ausência de discussão sobre as questões raciais nestas disciplinas reafirma a “raça” branca reiterando a metafísica branca.

Segundo Derrida (1991) a metafísica é a mitologia branca que agrupa e reflete a cultura ocidental: “o homem branco toma a sua própria mitologia, indo-européia, o seu logos, isto é, o mythos do seu idioma, pela forma universal do que deve ainda querer designar por Razão” (DERRIDA, 1991, p.253). Segundo o autor, esse movimento de nenhum modo é pacífico (Derrida, 1991). Assim, a racionalidade não passa de um mito que ganha corpo de Razão (Derrida, 1991).

De acordo com Derrida a produção dessa mitologia carrega consigo o sentido de brancura “tomada como ausência de cor e, nesse sentido, como possibilidade do neutro e do universal” (Haddock-Lobo, 2019, p.25). Portanto, os conteúdos que estão presentes na BNCC são aqueles que representam ao comum como sinônimo de neutro. Nesta lógica, esse comum representa a todos, e não é necessário incluir a temática racial, pois ele (o comum) é neutro. Ele é a Razão.

O comum carregado pelo sentido de um conteúdo neutro que pode contemplar a tudo e a todos pretende se legitimar sob o pretexto “da igualdade, do *um* que se faz na violência do banimento, por se afirmar como *um* e, assim, excluir possibilidades *outras*” (Rangel, 2022, p. 33).

Utilizando da terminologia derridiana, esse comum torna-se um mito, assim como o mito da branquitude “[...] que nada mais é que uma racionalidade restrita geográfica e historicamente, também mitologicamente, se reveste com a roupagem de A Razão” (Haddock-Lobo, 2019, p.25), e, neste curso “absurdamente ficcional, afirma seu mito como o avesso do mito, como seu rival e superior” (ibidem, 2019, p.25).

É por interpretar a exclusão e a subordinação como construções discursivamente produzidas, que proponho pensar as políticas curriculares em desarticulação com a violência do banimento (Rangel, 2022).

É por defender o válido investimento em uma educação da *différance* (Derrida, 1991) que se encontra minha “crença na educação como um processo de subjetivação que só pode ocorrer na relação com a alteridade” (Miller & Macedo, 2018, p.951).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos que proponho em torno da BNCC e de sua construção acerca das questões étnico raciais vão em direção a desestruturar as construções fundamentadas pelo discurso do comum, questionando a violência do banimento do *outro* (Rangel, 2022) ao problematizar a ausência desta temática em uma política curricular que diz ser para todos.

Desse modo, não proponho uma outra norma, ou seja, dizer o que deveria ter neste documento na ausência deste debate, pois, ao fazê-lo, entro na lógica da regulação, da fixação e da projeção de como deveria ser: como deveria ser a escola, os conteúdos, as disciplinas e as temáticas que as atravessam. É a projeção do que deveria ser o comum que constrói o banimento.

Suponhamos que fosse construída uma BNCC que toda sua construção estivesse atravessada pelas questões raciais, o banimento, neste caso, seria das pessoas com deficiência; das mulheres; dos/das LGBTQIAPN+; dos ciganos; dos ribeirinhos; da educação no campo, e, também, das pessoas pretas, pois não há comum que apreenda a *différance*. Não há comum que contemple o fluxo de significação dos processos de identificação e subjetivação.

Logo, ainda que nessa distopia em que a política curricular em toda sua constituição contemple as relações étnico-raciais, as pessoas pretas não seriam plenamente contempladas, visto que não há identidade pré-definida da pessoa preta. Tal identificação é construída relacionalmente a cada novo instante. Em diálogo com Haddock-Lobo (2019) interpreto que tentar definir de uma vez por todas o comum é a busca por produzir uma racionalidade universal, que passa pelo desejo de dominação.

Desse modo, defendo uma produção curricular que busque deslocar a lógica da mitologia branca, firmada no discurso da neutralidade e da Razão, a qual tem a pretensão de apagar que ela também é uma construção discursivamente localizada e “se impõe como destinação global” (Haddck-Lobo, 2019, p.25).

Argumento a favor de um currículo que possibilite, amplie e reconheça “tantas outras mitologias mais coloridas, mais alegres, mais povoadas” (ibidem, p 25), afastando-se dessa mitologia hegemônica “tão pálida e monótona em seu monoteísmo monogâmico da totalidade, que mereceria ser contaminada por tantos outros [...]” (Haddck-Lobo, 2019, p.25). Defendo um currículo que não subsuma a diferença à identidade. Pois, embora a relacionalidade demande nomeação, é possível pensar esse processo de identificação vivido na diferença, na relação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, MEC, 2018.

DERRIDA, Jacques. “Mitologia branca”, in: **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DUQUE-ESTRADA, P.C. Derrida e o pensamento da desconstrução: o redimensionamento do sujeito. **Cadernos IHU Ideias (UNISINOS)**, V. 143, p. 3-12, 2010.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Derrida e a experiência colonial: Para o outro lado do Mediterrâneo e além... **Ensaio Filosófico**, Volume XIX – Julho/2019.

ILLER, Janet; ACEDO, Elizabeth. Políticas Públicas de currículo; autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa (UEPG. ONLINE)**, v.13, p.948-965, 2018.

RANGEL, Andréia Mello. **Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares**. 2022. 143f. (Tese) (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

ENCRUZAVERSO: QUANDO A RIMA ENCRUZA O MUNDO

Paula Monteiro Rodrigues

UFF

INTRODUÇÃO

A palavra “encruzilhada” carrega sentido dos caminhos, com isso a leveza das possibilidades. Foi a partir das batalhas de rima em uma escola municipal dentro do território quilombola Santa Rita do Bracuí em Angra dos Reis, que surgiu o conceito de encruzaverso como uma tentativa de nomear aquilo que tem se revelado quando a educação se encontra com/na arte por meio da escuta e do imprevisto. Ao observar, participar e refletir sobre os encontros em rodas com os estudantes, percebi que havia ali mais do que resistência: há criação de mundo.

Neste trabalho, busco aprofundar o conceito de encruzaverso como uma chave de leitura para experiências educativas marcadas pela cultura popular, pela sensibilidade e pela potência estética dos encontros. Para isso, me aproximo do pensamento de Édouard Glissant, especialmente com sua obra *Poéticas da Relação* (2021), na qual a noção de relação, criouliização e opacidade se tornam centrais para pensar outros modos de compreender a batalha de rima. Interessa-me explorar o modo como a encruzilhada, mais do que um ponto de decisão, se torna um campo de criação - uma paisagem onde corpos e vozes afirmam presença, alteridade e mundo.

Em tempos em que a educação tem cada vez mais tentado caminhar oposto à redução métricas, competências e padronizações, propor uma escuta atenta às encruzilhadas que emergem do cotidiano é também propor uma pedagogia da relação. O encruzaverso, nesse sentido, tensiona as fronteiras entre cultura e educação, como campos que se entrelaçam nos sentidos e propõe uma estética de encontro como forma de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma paisagem sensível que emerge nas bordas da escola - não como algo externo a ela, mas como aquilo que atravessa. Nas batalhas de rima que acompanhei, os corpos se posicionaram em roda, as vozes se entrelaçaram e o tempo parecia se deslocar para outro ritmo. A escola abria-se ao som e o que se instaura ali não é apenas performance ou entretenimento, mas uma produção de sentidos. A batalha se torna território. As palavras, em movimento, criam mapas. E o improviso não era caos: era método. Era gesto pedagógico.

Essa experiência tem me levado a compreender que o que acontece ali não é apenas resistência cultural, mas afirmação de uma outra epistemologia - marcada pelo corpo, pela oralidade, pela memória e pela imaginação. O encruzavero é, nesse sentido, uma encruzilhada entre o vivido e o imaginado, entre o dizer e o sentir. A rima se torna geografia. O verso se torna travessia.

É aqui que Glissant se aproxima ao propor uma poética da relação, pois convida a abandonar os pensamentos de origem única, de identidade fechada e de verdade universal. A relação, para o autor, é a força que move os mundos. Ele é sempre múltiplo, imprevisível e inacabado. Assim como a batalha de rima, que jamais se repete, a relação se constitui na mistura das diferenças e é nesse encontro que nasce a potência do conhecimento.

A criouliização, outro conceito central em Glissant, descreve esse processo de criação mútua entre elementos culturais que se entrelaçam sem se dissolver. Nas batalhas que presenciei, percebia-se essa criouliização: as referências do rap nacional se misturavam com ditos locais, lembranças familiares, denúncias sociais e afetos do cotidiano. Sendo impossível localizar uma origem pura, tudo é relacional.

Além disso, o autor insiste no direito à opacidade, que significa o direito de não ser totalmente compreendido pelos códigos dominantes. Isso me parece essencial para pensar a pedagogia do encruzavero: não se trata de traduzir ou domar aquilo que emerge nas encruzilhadas, mas de escutar com atenção o que escapa. A linguagem da rima, com suas gírias, seus silêncios, seus tempos próprios, resiste à lógica da clareza absoluta. E é exatamente nessa opacidade que reside sua força formativa.

Ao pensar o encruzaverso como conceito nascido da experiência com jovens em contexto escolar, torno-me também parte da cena: não há neutralidade possível. A própria metodologia da pesquisa se constitui como metodologia da relação, em que escuta, presença e criação estavam em constante trânsito. Não observei de fora - vivi junto. E foi nesse viver que tenho compreendido a potência que uma escola quilombola permite me atravessar pela cultura popular, pelos saberes cotidianos, e ancestrais e pelas linguagens outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encruzaverso é nome, conceito e vivência. É também gesto político e poético, que se recusa a reduzir a escola a um espaço de contenção e controle. Ao contrário, aponta para a escola como lugar de travessia, onde culturas se encontram e se recriam. A partir do autor, é possível compreender que o que emerge dessas encruzilhadas não é uma síntese nem um consenso, mas uma pluralidade que se sustenta na escuta, na opacidade e na relação.

Pensar a cultura e a educação desde o encruzaverso é aceitar o convite de habitar o mundo com sensibilidade, permitindo que o imprevisto tenha lugar, que a palavra vibre e que a escola possa rimar com a vida em tempos circulares.

REFERÊNCIAS

GLISSANT, Édouard. **Poéticas da relação**. Tradução de Helena Tanque. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

DA NARRATIVA À LINGUAGEM VISUAL: HQS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTIMODAL

Débora de Vilhena Alves Andrade
CEPMHAA

INTRODUÇÃO

A proposta aqui apresentada é fruto de uma experiência pedagógica desenvolvida com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professora Maria Helena Amaral Alarcão, em Nova Iguaçu – RJ. Inserido na perspectiva dos multiletramentos, o projeto partiu da adaptação da fábula “A cigarra e a formiga” em história em quadrinhos (HQ), abordando de forma criativa e crítica a temática da sustentabilidade.

O objetivo foi promover práticas de retextualização e integrar linguagem verbal e visual, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente no que se refere à formação de leitores críticos, à promoção da cidadania e à valorização da diversidade textual.

A escolha da fábula como ponto de partida para a criação em HQ viabilizou a articulação entre leitura, escrita, artes e consciência ecológica. A proposta se estruturou a partir dos seguintes eixos: intertextualidade (reinterpretar narrativas clássicas em novas formas), multimodalidade (exploração do potencial verbo-visual das HQs), linguagem e figura de linguagem (uso de onomatopeias) e valores ecológicos. Como aponta Marcuschi (2008), a retextualização constitui-se como um processo criativo que favorece a apropriação crítica da linguagem e a ampliação das competências discursivas dos sujeitos. Assim, ao transformar uma narrativa tradicional em uma nova linguagem, os alunos se colocam como produtores de sentido e agentes de transformação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto foi desenvolvido ao longo de seis aulas de 50 minutos, organizadas em etapas que abrangeram o estudo das HQs, a leitura da fábula original, a introdução ao tema da sustentabilidade e a produção individual de histórias em quadrinhos. Durante o processo, os alunos demonstraram grande envolvimento com a proposta.

O trabalho com balões, efeitos sonoros, expressões faciais e elementos gráficos permitiu aos estudantes experimentar diferentes formas de comunicação e criar narrativas visualmente expressivas.

As HQs produzidas revelaram domínio crescente das características estruturais do gênero, criatividade e reflexão crítica. A personagem da cigarra, tradicionalmente associada à preguiça e ao despreparo, foi ressignificada em diversos trabalhos como símbolo de transformação e aprendizado.

Em muitas produções, a cigarra aprende com a formiga valores como o consumo consciente, o reaproveitamento de materiais, a preservação do meio ambiente e o cuidado com o lixo. Essa mudança de perspectiva mostra a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões entre a literatura e a realidade contemporânea.

A experiência também se destacou por seu caráter interdisciplinar. A temática ambiental dialogou com os componentes de Ciências e Projeto de Vida, enquanto a criação das HQs envolveu elementos de Artes e Língua Portuguesa. A abordagem permitiu trabalhar competências essenciais previstas na BNCC, como a análise crítica, a autoria, a empatia e a responsabilidade coletiva. Além disso, a produção individual favoreceu o protagonismo estudantil, possibilitando que cada aluno expressasse suas ideias, estilos e valores por meio da linguagem artístico-literária.

As imagens registradas (figuras do mural e das HQs) reforçam o compromisso dos alunos com a proposta, evidenciando o vínculo afetivo estabelecido com a atividade. A prática também favoreceu a ampliação do repertório textual e o fortalecimento da autonomia na produção escrita e ilustrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica de adaptação da fábula “A cigarra e a formiga” em HQs, com foco na sustentabilidade, demonstrou-se uma prática potente de letramento literário e multimodal. Ao articular diferentes linguagens e saberes, a proposta possibilitou uma aprendizagem significativa, engajadora e socialmente relevante. Os estudantes não apenas desenvolveram habilidades de leitura, escrita e interpretação, como também refletiram sobre questões ambientais e sociais urgentes.

O projeto reafirma o papel da escola como espaço de criação, criticidade e transformação. Em consonância com os princípios da BNCC e do PNE, a atividade valorizou a diversidade de expressões, promoveu a inclusão e estimulou a consciência ecológica. A experiência evidencia, ainda, que o uso de HQs em sala de aula pode ser uma via eficaz para trabalhar gêneros textuais, práticas discursivas e valores éticos, de forma integrada e prazerosa.

Com base nos resultados alcançados, a continuidade de projetos semelhantes será incentivada, com ampliação de estratégias que valorizem o protagonismo estudantil e a articulação entre linguagem, arte e cidadania. A escola, ao se abrir às múltiplas linguagens, cumpre seu papel de formar sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação do mundo.

A transformação em história em quadrinhos mobiliza a linguagem da infância e da cultura visual, promovendo o letramento multimodal. O projeto dialoga com temas contemporâneos (como sustentabilidade), inserindo-os no cotidiano escolar de forma criativa e significativa, respeitando o modo como a infância compreende e representa o mundo. Além disso, o uso de HQs e fábulas promove acesso à cultura, à expressão e à educação ambiental, em consonância com práticas pedagógicas inovadoras. Outros temas também podem dialogar com o projeto:

1) A atualidade da Lei 11.645/2008 e da educação antirracista, se forem incluídas fábulas ou personagens de matriz afro-indígena.

2) Ensino e interculturalidade, caso se opte por fábulas de diferentes culturas e tradições (como indígenas, africanas, orientais).

3) Intelectuais, cultura e educação, se o projeto incluir reflexões sobre autores, ilustradores e educadores que trabalham com HQs e fábulas como práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **História em quadrinhos na prática pedagógica: um caminho para o multiletramento**. Recife: Editora EDUPE, 2017.

RAMOS, Maurício. **Histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INTELECTUAIS, CULTURA E EDUCAÇÃO À LUZ DE GRAMSCI

Janiara de Lima Medeiros

PPGE/UFF

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa as relações entre intelectuais, cultura e educação a partir da filosofia da práxis de Antonio Gramsci, proposta nos Cadernos do Cárcere. Sua concepção de mundo, historicamente imanente, articula pensamento e ação em uma dimensão crítica da história. Mais do que um corpo teórico, trata-se de um projeto político-educacional, voltado à formação da consciência de classe e à superação da alienação.

Tais categorias interligam-se à hegemonia, compreendida como direção política e cultural exercida com base no consenso, e não apenas na coerção. Esse processo se efetiva principalmente por meio das instituições culturais e educativas, como a escola. Assim, a educação ocupa um papel estratégico na disputa hegemônica e na construção de um novo bloco histórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hegemonia em Gramsci é um processo moral, cultural e ideológico que molda consciências e legitima a ordem social vigente. Como destaca Di Biagio (2010), não se trata de mera dominação política, mas da conquista do consenso. Essa hegemonia se consolida dentro de um bloco histórico, no qual estrutura econômica e superestrutura

(instituições, ideologias e cultura) atuam de forma articulada (Gramsci, 2001; Bianchi, 2008).

Nesse contexto, os intelectuais assumem função central. Gramsci diferencia os intelectuais tradicionais, que sustentam a hegemonia dominante, dos intelectuais orgânicos, que emergem das classes subalternas e articulam sua visão de mundo. A sua atuação é fundamental para fomentar a consciência de classe e organizar politicamente os oprimidos. Sem esses agentes, não há revolução possível. A cultura, para Gramsci, é um campo de disputa ideológica.

A cultura popular pode ser um espaço de resistência e formação crítica, enquanto a cultura de massa tende a reproduzir valores alienantes e individualistas. A alienação, embora não sistematizada como em Marx, aparece nos Cadernos como resultado da interiorização do senso comum hegemônico. Nesse sentido, a educação deve promover uma "formação humana integral" (Semeraro, 2017), articulando saber, ética e ação coletiva. No contexto atual, marcado por tecnologias digitais, algoritmos e redes sociais, a alienação adquire novas feições, dificultando a construção da consciência histórica. Isso exige práticas pedagógicas contra hegemônicas, que promovam leitura crítica da realidade e formação de sujeitos ativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gramsci oferece uma chave teórica potente para compreender e transformar a educação como espaço de disputa cultural e formação da consciência de classe. Intelectuais, cultura e educação articulam-se em torno da construção de um novo bloco histórico.

Ao promover uma educação integral e crítica, capaz de combater a alienação e fomentar a organização política das classes subalternas, retomar o pensamento gramsciano é um ato de resistência diante da hegemonia neoliberal e tecnocrática contemporânea.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, Álvaro. **Gramsci e a Revolução Passiva: Uma Interpretação Crítica**. São Paulo: Alameda, 2008.

DI BIAGIO, Dante. **Hegemonia e Cultura em Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Educação como Práxis Política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

A CONTRIBUIÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS PARA A AÇÃO DOCENTE

Crícia Ramos Costa

UFP/ UFRRJ

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo provocar reflexões sobre as infâncias e a creche, enquanto território de desenvolvimento das crianças pequenas na perspectiva de confrontar a herança da educação europeia do século XVI (que nos foi imposta com a colonização, e que ainda praticamos nos dias atuais), com a infância na concepção dos povos originários brasileiros e a ação docente em creches à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009).

Na contramão do sistema educacional aprovado pela sociedade em que as crianças pequenas precisam aprender numa perspectiva *adultocêntrica*, propomos aqui reflexões sobre uma perspectiva *ecocêntrica* analisando as práticas docentes da Creche Municipal Professor Carlos Alberto Horta onde atende crianças de 02 a 04 anos de idade, que permanecem nesta instituição 8 horas por dia, ou seja, período integral, num espaço que foi construído com verba do Governo Federal através do PRÓINFÂNCIA e entregue à sociedade em janeiro de 2024, com a capacidade de atender 100 alunos, ou seja, cinco turmas com 20 crianças. Cada turma possui 1 regente de 40h e 2 estagiários de 20h como auxiliar da professora regente. Algumas turmas, possuem o Estimulador Materno Infantil, profissional O espaço físico da creche é amplo com gramado, espaço coberto, espaço com terra e espaço cimentado e coberto. Neste espaço, atuo como gestora desde que a creche foi entregue à sociedade, em 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fazer parte do curso de Especialização em ação docente na EI pela Universidade Federal do Piauí que tem várias Universidades parceiras e aqui no Rio de Janeiro, é

através da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a responsável por esta especialização, tem possibilitado visitarmos documentos, textos e refletir sobre nosso fazer docente com as crianças pequenas, percebendo a creche como território ocupado por estas crianças do bairro e adjacências, nos possibilitando observar os diferentes estilos de infâncias vivenciados por elas conforme o contexto sócio-histórico de cada uma, pois como nos afirma Oliveira, 2010 (p.3):

O foco do trabalho institucional vai em direção da ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e no compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite se perceber como sujeitos marcados pelas ideias de democracia, justiça social, e se apropriar de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando quanto a qualquer forma de exclusão social.

Para este exercício é necessário visitar o passado brevemente, e entender o conceito da evolução da sociedade em relação à criança e sua infância. Um dos textos analisados no curso da especialização “De grumetes a Kunumys – estilos de infâncias brasileiras”, de Christiana Cabicieri, nos apresenta de forma muito clara como as crianças europeias eram vistas no Século XVI: o fato da elevada taxa de mortalidade infantil europeia até a criança completar 7 anos, contribuía significativamente para o sentimento de desvalorização da vida infantil, e só a partir desta idade, quando a criança sobrevivía, ela era considerada um membro da família e da comunidade, mas só a partir dos 12 anos (meninas) e 14 anos (menino) é que a existência era considerada na sociedade europeia. Chegando em território brasileiro, muitos europeus registravam a infância dos povos originários.

Vamos neste trabalho nos limitar os registros que a autora desse texto nos traz, como por exemplo o contato com a etnia Tupi que fora aqui encontrada pela frota de Cabral no litoral de Porto Seguro, na Bahia. Como o texto nos revela, essas comunidades do litoral apresentavam uma uniformidade de costumes, falavam a mesma língua e compartilhavam uma cultura comum.

A infância dos povos originários se contrastava fortemente com a infância europeia, elas acompanhavam os mais velhos em seus afazeres cotidianos. Até os sete ou

oito anos permaneciam na dependência da mãe, mas circulavam entre outros adultos e crianças maiores que colaboravam nos seus cuidados. Conforme cresciam, participavam de grupos de pares multietários com maior autonomia e deslocamento pelos arredores das ocas mergulhando nos rios e coletando frutas na floresta. A brincadeira era livre e respeitada pelos adultos como atividades importantes ao bom desenvolvimento da criança, e então só a partir dos 15 anos é que os jovens participavam ativamente das atividades do sustento familiar como trabalho de plantio para moças e caçadas para os rapazes.

Outra observação bastante relevante é o registro que Pero Vaz Caminha relata em sua carta: o grupo encontrado por Cabral tinha cerca de 400 indígenas, e que o modo de vida aqui nada se aproximava do sofrimento das populações europeias, que em regime de servidão trabalhavam exaustivamente não apenas para seu sustento, mas sobretudo para a manutenção da nobreza e do clero e de suas redes de poder e guerras. Aqui na Mata Atlântica a relação com o trabalho estava vinculada às necessidades básicas de sobrevivência, dependendo diretamente do que a floresta oferecia.

Chega ser quase um consenso entre os cronistas europeus quando comparam a realidade dos estilos de infância europeia e indígena, e se espantavam pelo fato de que entre os povos originários não havia castigos físicos, punições, repreensões às crianças e ainda assim, elas eram obedientes e respeitosas com os mais velhos. As culturas indígenas percebiam a infância como uma fase importante da vida que devia ser protegida, mas sem lhe tolher a liberdade de movimentos e sua intuição curiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A creche precisa ser o território de ocupação pelas crianças que possibilite a elas o contato com a natureza e a vivência em espaços outros que não somente as salas emparedadas, mas que a instituição através de seus profissionais (docentes e não docentes) garanta esse convívio com a grama, a árvore, os insetos e o bioma que possa existir naquele quintal. Que as crianças “explorem” o território com olhar atento e investigativo, curioso, criando suas hipóteses, construindo suas vivências, memórias pessoais e coletivas com a natureza, produzindo a cultura do conhecimento.

Podemos então compreender o grande desserviço que oferecemos às nossas crianças, quando o cotidiano delas está comprometido com poucas oportunidades de interação com a natureza. Percebemos que evoluímos como as demais espécies do planeta, entretanto precisamos retornar pois temos muito que aprender com o exemplo de nossos ancestrais, os povos originários desta terra, em que o respeito à vida, aos seres vivos, à natureza de forma geral é valorizado. E o planeta é visto como nossa casa e uma extensão de nós mesmos.

Ao contrário da herança europeia que carregamos, os estudos que estamos fazendo acerca dos modos de educar das culturas indígenas evidenciam a possibilidade de resgatar, afirmar e associar a condição do apego ao mundo natural à condição cultural, e para isso é necessário que rompamos com a concepção dicotômica entre seres humanos e a natureza. A educação que está para além das paredes da creche preconiza práticas cotidianas de acompanhar as crianças em seu movimento de encontro à vida e à valorização de dimensões humanas que por vezes a escolarização desvaloriza e muitas vezes anula como a dimensão corporal, artística, espiritual e cosmológica. A natureza pode nos trazer de volta para nós mesmos, pois diferentemente dos nossos ancestrais, nos distanciamos potencialmente desta conexão.

Nesta análise, podemos dizer que a Creche Municipal Prof Carlos Alberto Horta Avelino, vem desempenhando um papel que visa ofertar experiências que dentro da nossa realidade, as crianças podem ter contato com a natureza, e com tudo que as aproxima, pois as docentes se preocupam em vincular todos aos seres naturais estabelecidos desde muito cedo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundo de desenvolvimento da Educação: **PROINFÂNCIA**, 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?**, 2010

QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE CURRÍCULO PADRONIZADO

Elane Diniz Dias

EMEI JVJ

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil deve ser o espaço do brincar, da linguagem e da imaginação, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. No entanto, políticas curriculares recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vêm priorizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas de forma padronizada e antecipada, mesmo nessa etapa.

Nesse contexto, práticas culturais como o uso de histórias em quadrinhos (HQs) tornam-se estratégias pedagógicas potentes para promover a leitura e a escrita de forma lúdica, crítica e significativa, resistindo à lógica utilitarista do ensino.

Segundo Ball (2014), as políticas educacionais contemporâneas têm sido fortemente influenciadas por interesses econômicos e empresariais, o que afeta diretamente as práticas pedagógicas nas escolas públicas. Para Ribeiro (2018), a BNCC promete inclusão, mas muitas vezes ignora os saberes locais, os tempos da infância e as práticas culturais.

Medeiros também aponta que “a rigidez curricular imposta pela BNCC compromete a liberdade criativa do educador e limita o acesso da criança ao conhecimento que nasce da ludicidade e da vivência afetiva” (Medeiros, 2023, p. 41).

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência com o uso de histórias em quadrinhos como estratégia de incentivo à leitura e à escrita com uma turma

da Educação Infantil, refletindo à luz das críticas às políticas curriculares padronizadas e destacando a centralidade do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto: quadrinhos na educação infantil – memórias, emoções e cultura, com duração estimada de 4 a 6 semanas, teve como objetivo geral o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e artística das crianças através da criação e leitura de quadrinhos baseados em suas vivências e na cultura do bairro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência ocorreu em uma turma de pré-II (crianças de 5 anos) de uma escola municipal da Baixada Fluminense. Durante três semanas, foi desenvolvida uma sequência didática interdisciplinar utilizando tirinhas da Turma da Mônica.

A proposta envolveu: leitura coletiva de quadrinhos projetados na lousa digital, dramatizações dos personagens, recontagem das histórias com apoio de imagens, produção de falas para os balões, e criação coletiva de uma nova história em quadrinhos.

As crianças demonstraram grande engajamento e criatividade, especialmente na hora de interpretar os personagens e inventar falas. A oralidade foi estimulada desde o início, e a transição para a escrita se deu de forma espontânea, por meio do ditado ao professor e da tentativa de escrita espontânea. Além disso, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de noções textuais, sequenciação lógica, vocabulário e expressão artística — tudo de forma integrada.

O êxito dessa proposta reforça o que defende Medeiros (2023): “O lúdico é o fio condutor do aprendizado na infância; é através da brincadeira, da fantasia e da arte que a criança constrói sentido para o mundo e para a linguagem” (p. 39). A BNCC, ao estabelecer marcos rígidos de aprendizagem por faixa etária, acaba por enfraquecer práticas que valorizam o tempo da infância e a construção subjetiva do conhecimento.

Essa crítica é também feita por Ribeiro (2018), ao questionar: “possibilidades para quem?” — se o currículo pouco dialoga com a cultura lúdica e visual das crianças. Ball (2014) observa que a lógica neoliberal transforma o currículo em instrumento de controle

e resultado mensurável. O uso dos quadrinhos e das fábulas, por outro lado, amplia os horizontes da aprendizagem, ao permitir a criança experimentar narrativas, valores, emoções e produções textuais sem se submeter à lógica do desempenho.

Nesse mesmo espírito, outra prática implementada na turma foi a leitura do livro *Fábulas para se ler além da escola*. Utilizamos fábulas curtas como ponto de partida para criar quadrinhos em sala, respeitando o tempo de cada criança na produção das imagens e das falas.

A fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, por exemplo, serviu como inspiração para discutir diferentes realidades e modos de vida, aproximando as crianças da noção de diversidade cultural e estimulando a criação textual de maneira prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descalços, observando de perto os rituais e saberes que esses pequenos compartilham com qualquer pessoa, independentemente da idade biológica.

O uso de quadrinhos na Educação Infantil representa uma prática pedagógica potente, que integra linguagem, arte, imaginação e produção textual em uma abordagem interdisciplinar e lúdica. Trata-se de um recurso acessível, motivador e alinhado à cultura da infância. Ao invés de reduzir a leitura e a escrita a habilidades a serem adquiridas de forma mecânica, os quadrinhos e as fábulas promovem o letramento como prática social e cultural.

Como afirma Medeiros (2023), “ensinar pela ludicidade é reconhecer a criança como sujeito de desejo, invenção e descoberta” (p. 42). Frente às políticas curriculares cada vez mais padronizadas e controladas, como a BNCC, torna-se essencial defender práticas que valorizem a pluralidade das infâncias e os saberes produzidos em sala de aula.

A prática com quadrinhos e fábulas mostrou que é possível alfabetizar e letrar com sentido, respeitando o tempo e a linguagem das crianças, fortalecendo a escola como espaço de criação, expressão e liberdade pedagógica.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: **uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Infância, ludicidade e currículo: **sentidos e resistências no chão da sala de aula**. Nova Iguaçu: Autoral, 2023.

RIBEIRO, William de Goes. *Currículo e BNCC: possibilidades, para quem?* [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 44-53, jan./jun. 2018

ALFABETIZAÇÃO CULTURAL: LETRAMENTO A PARTIR DAS CANTIGAS DE RODAS E DAS CIRANDAS

Veronica Aparecida de Oliveira Santos

EMEI VSM

INTRODUÇÃO

A alfabetização na Educação Infantil vai muito além da decodificação de letras: trata-se de uma experiência cultural, corporal, afetiva e simbólica. Por isso, práticas que envolvem a oralidade, a música, o corpo e o brincar ganham centralidade nos processos de letramento, sobretudo quando se pensa na diversidade de linguagens infantis.

As cantigas de roda e as cirandas, presentes no imaginário popular e nas tradições orais, oferecem uma rica oportunidade para desenvolver o letramento de forma lúdica, coletiva e culturalmente enraizada.

De acordo com Medeiros e Ribeiro (2023, p. 347), a leitura e a escrita “não são apenas processos técnicos, mas construções que emergem de práticas sociais, do corpo em movimento, do brincar e da escuta”.

A alfabetização cultural, portanto, amplia o conceito de letramento ao incluir experiências sensoriais, afetivas e corporais no ato de aprender. É nessa perspectiva que este trabalho propõe a reflexão sobre o uso de cantigas e cirandas como práticas de letramento, ancoradas em um currículo que valorize o lúdico, a oralidade e os saberes populares.

A crítica à BNCC, nesse contexto, também se faz necessária, pois, apesar de reconhecer a importância das culturas infantis, o documento curricular ainda apresenta uma rigidez metodológica e temporal, como observa Ribeiro (2018), ao padronizar o processo de alfabetização e associá-lo à aquisição precoce de habilidades formais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta analisada foi desenvolvida com uma turma de Educação Infantil (faixa etária de 4 a 5 anos) em uma escola pública da Baixada Fluminense. A sequência pedagógica teve como base o trabalho com cantigas como “Ciranda cirandinha”, “Se essa rua fosse minha”, “O cravo brigou com a rosa”, entre outras.

A partir dessas músicas, exploraram-se atividades de roda, dramatizações, reconto oral, ilustrações das histórias cantadas, produção coletiva de novas estrofes e registros escritos (escrita espontânea, ditado ao professor e escrita com apoio de rótulos e imagens)

Durante a vivência, foi possível observar um forte envolvimento emocional e corporal das crianças, que demonstravam alegria e familiaridade com as canções. Algumas já as conheciam de casa, outras aprenderam com os colegas.

A roda tornou-se um espaço de troca, escuta, cooperação e criação. Por meio das letras, as crianças se aproximaram da linguagem escrita de forma natural, sem pressão, explorando rimas, repetições, sonoridades e sentidos.

Medeiros (2024, p. 110), ao discutir a dança e o corpo na Educação Infantil, afirma: O corpo, ao se mover, comunica, aprende e narra suas histórias. A aprendizagem na infância é inseparável do movimento e do afeto. Esse olhar é essencial quando pensamos nas cantigas e cirandas como práticas pedagógicas, pois elas ativam a memória corporal, o ritmo interno, a linguagem poética e o senso de comunidade.

Além disso, conforme Medeiros (2024, p. 22) propõe em *Corpos*, brincadeiras e interações, a ludicidade deve ser vista como prática epistemológica: brincar é uma forma de pensar e produzir conhecimento com o mundo e com os outros. Essa visão rompe com a fragmentação curricular e com a tendência tecnicista que reduz o letramento à repetição de sons e letras fora de contexto.

A experiência pedagógica com as cantigas também dialoga com o debate sobre currículo multicultural e antirracista, como apontado por Silvestre, Medeiros e Ribeiro (2025, p. 72), ao afirmarem que o lúdico pode restituir às crianças o direito de se reconhecerem nos saberes da oralidade e da ancestralidade.

Isso é especialmente importante quando se trabalha com cantigas de roda de origem afro-brasileira, resgatando sentidos esquecidos e reconstruindo pertencimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com cantigas de roda e cirandas na Educação Infantil mostrou-se uma estratégia potente para promover a alfabetização cultural e o letramento de forma significativa, prazerosa e coerente com a infância. As crianças se envolveram ativamente nas propostas, ampliando sua escuta, repertório oral, expressão corporal e sua relação com a linguagem escrita.

Essa experiência reforça a necessidade de um currículo que respeite o tempo da infância e reconheça o lúdico, o corpo e os saberes culturais como elementos centrais na formação dos sujeitos. A crítica de Medeiros (2023, p. 198) à rigidez curricular é contundente: quando o currículo deixa de dialogar com as experiências vivas das crianças, ele se torna uma moldura que aperta, e não uma ponte que conduz.

Portanto, a alfabetização não deve ser apenas uma meta mensurável, mas uma vivência plural, sensível e poética. Ao cantarmos e brincarmos em roda, abrimos espaço para que a linguagem se faça presente não só nos cadernos, mas nos corpos, nas vozes e nos vínculos afetivos que estruturam o aprender.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima. Mãe, quem é “perguntador”? É inteligente ou intelectual? Ensaio sobre a “liberdade” na perspectiva florestânica. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**, v. 1. 1 ed. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 196- 204.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Corpos, brincadeiras e interações. In: **Panorama Científico: estudos e pesquisas**, 1ª ed. Natal/RN: Amplamente, 2024. v. 01, p. 21-23.

MEDEIROS, Janiara de Lima; RIBEIRO, William de Goes. A leitura e a produção textual teorizadas no currículo e praticadas no cotidiano por meio do lúdico. In: Congresso

Internacional Movimentos Docentes: o futuro da formação, comunidades e redes de colaboração, 2023, São Paulo. **Caderno de Resumos do CMD 2023**. São Paulo: V&V Editora, 2023, p. 347.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo e BNCC: possibilidades, para quem? **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 44-53, jan./jun. 2018.

SILVA, Isabel Vitória Barbosa da; MEDEIROS, Janiara de Lima. Corpo e movimento: a linguagem da dança na Educação Infantil. **Revista de Comunicação Científica**, v. 1, p. 105-121, 2024.

SILVESTRE, C. F.; MEDEIROS, Janiara de Lima; RIBEIRO, William de Goes. Multiculturalismo e antirracismo na Educação Básica: qual é o lugar do lúdico? **Revista de Comunicação Científica - RCC**, v. 5, p. 68-84, 2025

ENCONTRO COM PRESENCAS AFRO-PINDORÂMICAS EM NITERÓI

Fabianna Vieira do Nascimento

PPCULT/ UFF

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar o desenvolvimento do estudo de campo na região central de Niterói, se integrando como parte da pesquisa exploratória pelas grafias¹² (Santos, 2022, p.20.) da sociabilidade afro-pindorâmica¹³ (Santos, A. B., 2015.) levando em conta que os espaços por onde essas performances — entendidas como “portais de inscrição de saberes de várias ordens” (Martins, 2003, p. 66) foram grafadas têm forte impacto no pertencimento e na percepção de cultura local.

A motivação inicial da pesquisa se dá na reflexão da vivência particular da autora com a cidade de Niterói, e o embate entre as experiências vividas em outros contextos urbanos, especialmente as coletadas no Circuito de herança africana na região da Pequena África no Rio de Janeiro, com roteiro guiado pelo Instituto dos Pretos Novos, e também nas visitas realizadas na Aldeia Tekohaw Maraka’ña no ano de 2024, em que se intensificaram os esforços de mobilização frente às movimentações do processo de reintegração de posse por parte do governo do Estado.

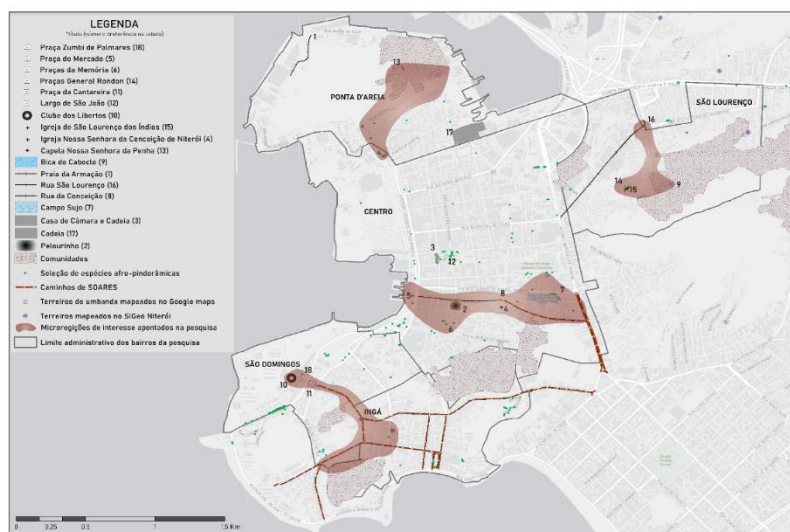
Relata-se aqui o desafio de lançar-se em campo, em espaços construídos e no percurso urbano, utilizando a estratégia teórica de articular a experiência do corpo-território da autora com as presenças afro-pindorâmicas encontradas no território,

¹² “Passado e presente se articulam, portanto, no espaço, impondo diferentes grafias espaciais das relações raciais. Fenômenos sociais do passado imprimem marcas espaciais que se mantêm, ou constituem práticas e manifestações que permanecem no tecido social reconstruindo espacialidades.” (Santos, 2022, p. 20).

¹³ Termo cunhado por Nego Bispo “para denominar a colonização nas Américas, enquanto um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento”.

apoiada no posicionamento de Beatriz Nascimento sobre o fato de ser quilombo: “A terra é meu quilombo, meu espaço é o meu quilombo. Onde eu estou, eu estou, onde estou, eu sou.”¹⁴ O recorte geográfico de pesquisa utilizado se delimita através do trabalho “Niterói afro-pindorâmica: a busca por grafias da herança ancestral”¹⁵ e compreende 4 microrregiões que perpassam os bairros do Centro, Ponta d’Areia, Ingá, Morro do Estado, São Domingos e São Lourenço

Mapa: Microrregiões de interesse para busca das grafias afro-pindorâmicas.



Fonte: produção própria da autora.

De março até julho de 2025 foram registradas 8 saídas de campo nas microrregiões e compreendem desde eventos religiosos e culturais até a análise da paisagem urbana. Se destacam 2 trajetos realizados com guiamento: “O Percurso Memória Negra em Niterói”¹⁶ realizado pelos professores Simone Antunes e Denílson Araújo, e o percurso

¹⁴ Santos (1989, 1:13:55).

¹⁵ Realizado pela autora enquanto Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Cidade, Políticas urbanas e Movimento sociais ofertada pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ).

¹⁶ Essa atividade foi organizada pelos integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora (N.E.G.R.A) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e fez parte da 9ª Edição da Campanha dos 21 Dias de Ativismo Contra o Racismo de 2025.

“Afroturismo em Niterói”, realizado pela empresa Contos de Guia¹⁷. Ambas percorreram os bairros do Centro e de São Domingos, passando por 2 microrregiões, mas apenas uma delas foi totalmente percorrida. É importante destacar também 3 incursões, iniciadas de forma individual, que se relacionam com a herança indígena. A primeira delas foi coletada na comemoração do dia de São Jorge, e nesse caso específico, na Louvação para Ogum na Casa da Jurema, localizada no bairro do Ingá. Se identificou como relevante pelo acesso a cantigas que revelam a origem Tupinambá da entidade cultuada no local.

A segunda experiência ocorreu no interior do Espaço Cultural Correios Niterói, localizado na frente da Praça Araribóia no Centro, com a exposição Entre a terra e a eternidade¹⁸ e contribuiu para a reflexão da presença afro-pindorâmica institucionalmente integrada à experiência de cidade niteroiense. A última e única experiência de percurso urbano foi realizada no bairro de São Lourenço, e se estruturou metodologicamente a partir dos registros da visão serial¹⁹ com intuito de apreensão dos espaços banais e suas perspectivas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir disso, entende-se que nas experiências guiadas foi possível acessar uma gama de referências históricas sobre a presença e os fluxos das cosmologias buscadas. Nota-se a existência de roteiros estruturados em torno da preservação da memória negra no espaço urbano, e a presença indígena encontrou-se circunscrita nas edificações, para além dos marcos urbanos “engessados” (estátuas). Ademais, se apresenta um caminho de discussão sobre os espaços institucionais de uso públicos (educacionais e/ou culturais) e a representação das cosmologias afro-pindorâmicas.

¹⁷ Essa atividade integrou a agenda coletiva da 13ª Edição Julho das Pretas - Mulheres Negras em Marcha por Reparação e Bem Viver e do Julho das Pretas Niterói, 4º edição - Mulheres Negras: Raiz da Nossa Existência, da Secretaria Municipal da Mulher de Niterói.

¹⁸ Organizado pelo Coletivo Vozes do Mundo, com mediação de Ynanna Helenice (estudante de gravura da UFRJ).

¹⁹ “Embora o transeunte possa atravessar a cidade a passo uniforme, a paisagem urbana surge na maioria das vezes como uma sucessão de surpresas ou revelações súbitas. E o que se entende por VISÃO SERIAL.” (Cullen, 1971, P. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante o aprofundamento em conceitos como cosmolocalidades (Silva, 2013, p.143)²⁰ para incorporar o sentido hierofânico da ancestralidade no espaço urbano para além da espacialidade do sagrado. Alinhada à experimentação de outras metodologias de análise da paisagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. C. **Metamorfoses Indígenas: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. 304p.

BASTOS, Lia Vieira Ramalho. **“Niterói, terra de índio”: apagamentos, silenciamentos e reapropriações em torno da figura de Araribóia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

CULLEN, Gordon. **Paisagem urbana**. São Paulo: Edições 70, 1971.

MARTINS, L. M. **Performances da oralitura: orpo, lugar da memória**. Letras, (26), 2003. pp. 63–81.

SANTOS, R. E. Expressões espaciais das relações raciais: algumas notas. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 12, n. 1, 2022.

SANTOS, Raquel Gerber (Dir.). **Orí**. São Paulo: Raquel Gerber Produções, 1989. Filme.

²⁰ SILVA, Mary Anne Vieira. Dinâmicas territoriais do sagrado de matriz africana: o candomblé em Goiânia e Região Metropolitana [manuscrito]. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2013.

POR ONDE ESCAPA O MÉTODO: ENTRE SABERES “INDISCIPLINARES” E PRÁTICAS CULTURAIS

Paula Monteiro Rodrigues

UFF

INTRODUÇÃO

Tenho pesquisado com os ouvidos, com os pés fincados num chão que canta e vibra, com a pele que arrepia quando a rima acontece e o mundo se desloca, mesmo que por alguns segundos. Essa escolha de escuta não é uma técnica, é uma decisão política, afetiva e poética. Neste trabalho, a proposta é refletir sobre formas de pesquisar em campo, que tem se construído a partir das encruzilhadas entre cultura, educação e os modos de estar juntos.

A experiência com batalha de rima na Escola Quilombola Aurea Pires da Gama tornou-se ponto de partida para pensar uma metodologia para a pesquisa que não se pretende neutra nem distante, mas que se deixa atravessar pelas potências do cotidiano e da criação. Aqui, o acontecimento cultural - a roda de rima - é em partes objeto de estudo, porque é também método, paisagem e provocação.

Trata-se de uma pesquisa que se faz com a escola e não apenas sobre ela, com os corpos em movimento, com a oralidade e com os silêncios. A proposta é tomar a encruzilhada como figura conceitual e sensível que ajuda a repensar os modos de produzir conhecimento, reconhecendo a multiplicidade de saberes que se manifestam fora dos limites disciplinares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inspirado por Édouard Glissant, especialmente nas imagens que ele oferece em *Conversas do Arquipélago* (2023), tenho compreendido a pesquisa como um território de

deriva e relação. Glissant convida a pensar o arquipélago como um modo de existir: múltiplo, em rede, sem centro fixo. Diferente do pensamento continental, que busca o uno, o arquipélago acolhe a diferença, as margens, o entrelugar. Essa imagem acoa fortemente na experiência com a roda de rima, que não se organiza por hierarquias, mas por fluxos - cada voz se articula com a outra, criando um pensamento que se move em conjunto, sem perder suas singularidades.

A metodologia, nesse contexto, não se fecha em procedimento rígido, mas se movimenta com os encontros. O grupo focal ou grupo “desfocal” como chamei os momentos em que deixávamos o foco escapar de propósito, foram práticas de escuta expandida. Eram tempos de deixar emergir sentidos, de permitir que a criação falasse. A interdisciplinaridade não aparece como uma escolha estratégica, mas como uma consequência natural do que transborda: a batalha de rima convoca a geografia, a literatura, a história, a música, a sociologia, os estudos culturais - tudo junto, misturado, em fricção.

A roda é espaço-tempo onde a voz vira território, e o território vibra em verso. Ali, o conhecimento não é acumulado, é compartilhado. Cada improviso carrega um saber de mundo que não cabe nos currículos oficiais. A pesquisa, nesse caso, se faz como gesto de escuta e tradução parcial, sabendo que o sentido nunca se entrega por completo. A encruzilhada - assim como o arquipélago - é o método, ou melhor, o que escapa ao método. Ela não exige linearidade, mas sim presença. É preciso estar disponível ao imprevisível, ao que emerge entre palavras, gestos e olhares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho defende a pesquisa como prática relacional, afetiva e estética, capaz de reconhecer as pedagogias que já acontecem nas margens. Ao tomar as batalhas de rima como território metodológico, proponho uma escuta que valoriza o atravessamento entre áreas do saber, corpos e linguagens. A interdisciplinaridade sugere como condição para que a experiência respire, e não como exigência acadêmica.

Mais do que um conjunto de técnicas, essa forma de pesquisar é também uma ética: a ética do encontro, da presença e da escuta. Uma metodologia que aceita não saber de tudo, que se permite perder o foco para encontrar outras formas de ver.

Com Glissant, aprendo a confiar nos caminhos que se cruzam, nas conexões que não se explicam, nas redes que se formam sem controle. A pesquisa, como o arquipélago, é feita de ilhas em relação. Ao final, talvez a pergunta mais honesta que a pesquisa possa fazer não seja “qual é o método”, mas “por onde ele escapa?”

REFERÊNCIAS

OBRIST, Hans Ulrich, 1968. **Conversas do arquipélago**/ Hans Ulrich Obrist, Édouard Glissant; tradução Feiga Fiszon. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM O HIP-HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA: LINGUAGENS, CORPOS E RESISTÊNCIAS

Thales Rodrigo de Siqueira
USJT

Luís Eduardo Vieira Dias
USJT

Mariana Dimes Vicente
USJT

Bruna Gabriela Marques
USJT

INTRODUÇÃO

As aproximações entre a cultura hip-hop e a Educação, bem como a Educação Física têm ganhado visibilidade no campo da pesquisa, especialmente no que se refere ao potencial educativo dessa manifestação cultural (Araújo, 2023; Ribeiro; Siqueira, 2024).

As múltiplas linguagens que compõem o Hip-Hop como a dança, o rap, o grafite e as batalhas de rima têm sido incorporados em práticas educativas que dialogam com os saberes dos territórios periféricos, valorizando as expressões juvenis e a cultura popular (Santos, 2021).

Assim sendo, este estudo propõe um recorte da revisão integrativa realizada em teses e dissertações brasileiras sobre Hip-Hop na Educação Física, com foco em pesquisas desenvolvidos em contextos educativos.

O objetivo do trabalho consiste em compreender como o Hip-Hop tem sido trabalhado como ferramenta educativa, quais referenciais adotados e quais temas emergem dessas experiências no campo da Educação Física.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os 18 estudos analisados, pelo menos 8 são focados em processos educativos que incorporam o Hip-Hop em na Educação Física, tanto em escolas públicas quanto em projetos de extensão e espaços comunitários. Os referenciais teóricos adotados nas pesquisas foram: pedagogia Crítico-Libertadora, materialismo histórico-dialético, antropologia social, sociologia crítica do lazer e filosofia da diferença.

Os temas da dança (breaking, street dance e danças urbanas) aparecem como linguagem central em diversas propostas, sendo mobilizadas como prática corporal, expressão estética e forma de resistência. Além disso, projetos com produção de outros temas como rap, batalhas de rima, grafite e debates sobre identidade, classe e raça têm sido utilizados como dispositivos pedagógicos críticos nos trabalhos.

Essas pesquisas revelam que o Hip-Hop é mais do que conteúdo: apresenta-se como linguagem e enunciação de mundo. As práticas pedagógicas com o Hip-Hop permitem que estudantes criem performances, reflitam sobre suas realidades e produzam conhecimento a partir de suas vivências culturais. Os estudos destacam metodologias como pesquisa-ação, pesquisas narrativas e etnografias, com uso de diários de campo, registros audiovisuais, produções dos estudantes e observação participante.

A presença do Hip-Hop nas escolas também tem sido marcada por disputas simbólicas e tensionamentos curriculares, uma vez que os saberes das juventudes periféricas nem sempre são reconhecidos como legítimos. Nesse sentido, as práticas com Hip-Hop tensionam a monocultura do currículo tradicional e propõem novos sentidos para a Educação Física, centrados na escuta sensível, no respeito à diversidade e na valorização das culturas urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas com o Hip-Hop na Educação Física escolar evidenciam o potencial desta manifestação cultural como linguagem crítica e educativa. Mais do que

objeto de ensino, o Hip-Hop atua como meio de expressão, reconhecimento e reexistência das juventudes periféricas (Souza, 2011). Os estudos analisados apontam que experiências com rap, dança, grafite e poesia fortalecem vínculos entre escola, cultura e território, desafiando o currículo a dialogar com as múltiplas corporeidades e identidades que circulam nos espaços escolares.

Sugerimos que novas pesquisas aprofundem o diálogo entre hip-hop e Educação Física, especialmente a partir de metodologias colaborativas, que potencializem a escuta e a participação ativa dos sujeitos. Reafirmamos que práticas pedagógicas com o Hip-Hop não apenas enriquecem o ensino, mas também contribuem para uma educação comprometida com a justiça social, a equidade e a valorização das culturas juvenis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marília Camargo. **O Hip-Hop nas aulas de Educação Física sob a perspectiva da pedagogia crítico-libertadora**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

BEIJA, João Victor Cruz. **Danças urbanas nas aulas de Educação Física escolar: entre a cultura juvenil e o cotidiano escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GERMANO, Victor. Abidias. Cabót. **Educação Física escolar e currículo do Estado de São Paulo: Possibilidades dos usos do celular no ensino do Hip-Hop**. 2015.

GOES, João Góes. **Cultura Urbana e Hip-Hop na Educação Física: Um projeto escolar antirracista**. 2023.

PESSOA, Diane Matheus. **Educação Física, Linguagem e inclusão: o Hip-Hop como ferramenta de humanização e produção cultural de jovens adultos com deficiência intelectual e autismo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RIBEIRO, William. Góes.; SIQUEIRA, Thales. Rodrigo. Hip-Hop, educação e produções de sentido: RAPensando a diferença via globalização vernacular. **Revista de Comunicação Científica RCC**, Edição Especial, v. 4, n. 17, p. 142-162, 2024.

SANTOS, Aline. **A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança – Hip-Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Aline dos Santos Preto. **Dança de rua: práticas pedagógicas de arte educação no âmbito do lazer**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

SOARES, Josias Goes. **Cultura Urbana e Hip-Hop na Educação Física: Um projeto escolar antirracista no município gaúcho de Novo Hamburgo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TOPPA, Edmur Antonio. **“Tá ligado mano!”: o hip-hop como lazer e busca da cidadania**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VALDERRAMAS, Caroline Martins Guimarães. **Professores de street dance do Estado de São Paulo: Formação, saberes e ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

ESCOLA: UM ESPAÇO DE INCLUSÃO SOCIAL

Alana Calado Franco

EMQAPG

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é *espaçotempo* onde os saberes e possibilidades se fazem presentes. A narrativa apresentada neste resumo fala deste lugar onde cotidianamente vivenciamos e construímos possibilidades outras de inclusão escolar: um desafio de todos nós. Assim sendo, compartilho com vocês uma experiência transformadora que ocorreu em 2021 quando tomei posse como diretora geral da E.M. Quilombola Áurea Pires da Gama, em plena pandemia da Covid-19 e lockdown. Mediante o desafio, iniciei o processo de conhecer o território dentro do possível e estudar o perfil da escola que iria trabalhar.

Somente em 2022, no 2º semestre, os estudantes retornaram para as aulas presenciais em sistema de rodízio. Porém, havia uma estudante que não havia retornado. Ao realizar a busca ativa descobri, através da secretária da escola, que esta estudante, por ser cadeirante, não frequentava a escola, e que a matrícula dela era renovada pela avó apenas para não ter complicações com o Conselho Tutelar. Estava deflagrado um problema de violação dos direitos da criança e adolescente. Somente com acolhimento à família e mobilização da escola e poder público foi possível garantir o direito da estudante de frequentar a escola da qual só sairia em 2024, após concluir o 9º ano do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão escolar de estudantes com deficiência ainda é um desafio de todos nós educadores. E para que dê certo todos e todas precisam trabalhar para esta construção. Além das barreiras estruturais precisamos vencer as barreiras pedagógicas que podem impedir uma aprendizagem significativa. A presença da Maria Clara na escola

possibilitou não somente uma aprendizagem individual como uma aprendizagem coletiva, pois todos nós aprendemos na troca com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual é o papel principal da escola? Acredito que seja de promover cidadania. De garantir um espaço de formação humana integral. Como nos ensina Paulo Freire (1989), Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. Maria nos ensinou a aprender com as diferenças e não com a igualdade. Com seu direito garantido pode viver, fazer amigos, aprender e ser feliz. Ela concluiu os estudos em 2024 e encerrou seu ciclo conosco. Sua última participação foi na formatura que fez questão de entrar andando amparada pela sua monitora e professora. Maria nos ensinou a todos e todas que a inclusão é possível quando nos unimos em prol da mesma causa: uma educação que inclua mesmo que os sistemas trabalhem para a exclusão. Educação é poder!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989.

GARCIA, R. L. (1999). Saber / saberes - a dúvida como método. In: **Letra Freudiana. A criança e o saber**. Rio de Janeiro: Revinter. Ano XVII, n. 23, p. 231-7.

BIONAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE CULTURAL

José Henrique de Almeida Cereja

SEMED-MARICÁ

INTRODUÇÃO

Os professores de Ciências enfrentam muitos desafios que são comuns na realidade escolar brasileira como o negacionismo ao conhecimento científico e a existência de um currículo impositivo, unicultural, excludente e homogeneizante, a serviço das avaliações externas (Waldhelm, 2020). Por essas constatações é que este trabalho acompanha Pimenta (1999) ao levantar que o professor pode desenvolver os conhecimentos a partir de um processo de humanização reflexivo na busca da inserção social crítica e transformadora dos estudantes.

Para a autora, “a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (Pimenta, 1999, p. 23). Portanto, como realizar um ensino de Ciências que se configure mais crítico, criativo, dialógico, autoral, reflexivo e mais plural na educação básica e, em especial consideração, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Estes estudos têm como objetivo propor reflexões e debates sobre aspectos das desigualdades do país, procurando rotineiramente desenvolver práticas que objetivem combater as injustiças provenientes da desigualdade social através do diálogo biocultural, com o foco no ensino de Ciências a partir da nossa biodiversidade, desenvolvendo trabalhos narrativos de relação dos estudantes da EJA com a biodiversidade, a partir dos seus territórios. Este estudo foca na sequência de desenvolvimento de trabalhos, na forma de Bionarrativas Sociais, que pudessem versar sobre a vida de cientistas nordestinas, a partir das pesquisas dos estudantes da EJA sobre a vida daquelas. O trabalho foi realizado

no ano de 2023 e em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, na região de São Cristóvão, local de forte incidência de nordestinos e nordestinas. Como pesquisador, também integro o grupo de pesquisa e extensão Caravana da Diversidade como parceiro de elaboração de bionarrativas sociais, as Bionas. E os produtos destes trabalhos passaram a compor o Projeto da rede chamado de MultiRio como parte da Cartografia de Boas Práticas, ao lado de outro projeto também desenvolvido por mim na mesma escola.²¹ As bionas são produtos educacionais elaborados sob a ótica biocultural da comunidade escolar, desenvolvidas a princípio na formação extensionista da Caravana da Diversidade, grupo de pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na aula inaugural deste projeto, foram levantadas algumas questões que embasaram o debate inicial: Como os estudantes enxergam o modo de operar de um(a) cientista, se conheciam algum(a), se já estiveram pessoalmente com um(a)? E especificamente, quanto a cientistas brasileiros(as) se eles e elas teriam alguma lembrança de cientistas nordestinos(as)? E a cientistas negros(as)?

A partir deste momento, foi proposto que eles fizessem pesquisas sobre a vida e obra de cientistas do Nordeste brasileiro, para que pudéssemos refletir sobre a possibilidade de criação de Bionas envolvendo aspectos biodiversos, em distintos diálogos com os conhecimentos científicos. Tanto o trabalho das Bionas que desenvolvemos sobre cientistas do Nordeste brasileiro quanto outros, de outras temáticas, foram disponibilizados e compartilhados em um mural virtual Padlet e estão no Cartografia de Boas Práticas do canal MultiRio.

Na semana seguinte, o trabalho de pesquisa resultou na redação inicial dos perfis dos cientistas nordestino, consumindo cerca de três semanas, a partir da consulta dos estudantes em sites da web, acessados por eles, nos próprios celulares e notebooks da

²¹ Informação disponível em <https://multi.rio/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede/pratica?acao=53712> Acesso em Jul 2025

escola, em pesquisas individuais e em grupo. Nas duas semanas seguintes, os estudantes desenvolveram as narrativas a partir do próprio território, de cultura nordestina muito viva, através de textos, histórias em quadrinhos ou livretos de literatura de cordel. Os produtos Bionas foram fotografados, transformados em vídeo ou convertidos para arquivo pdf, para ser disponibilizados tanto no mural virtual Padlet²² quanto no projeto de Cartografias da Multirio.

Portanto, concorda-se com a reflexão de Santos (2014) sobre a importância do envolvimento do conhecimento, das disciplinas e as culturas escolares no papel docente e da comunidade disciplinar na produção do currículo num dado contexto.

A produção de Bionas na EJA configura-se de grande relevância pois a relação entre currículos prescritos e os distintos contextos socioculturais devem considerar as comunidades escolares, em um movimento de reescrita a partir dos seus territórios, com potencial enfoque na biodiversidade local, revelando aspectos identitários (Rédua e Kato, 2020). Conforme os supracitados autores, a importância da produção de trabalhos na forma de Bionas reside no fato de estes produtos narrarem e ressaltarem as contradições vivenciadas no território de grandes evidências de identidades e pertencimentos dos sujeitos locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional brasileira, principalmente das periferias excluídas, tem sofrido muito com o cerceamento ao trabalho docente e muitos foram os ataques e manifestações de preconceito e desrespeito à cultura nordestina e a sua linda e rica diversidade, muito intensificado no último governo.

Portanto, este trabalho considera importante e urgente o desenvolvimento de projetos educativos que ampliem o diálogo e debates que considerem a identidade cultural e a riqueza biológica nordestina, em diversos momentos nas aulas de Ciências, em diálogos e reflexiva conexão entre conhecimentos científicos e conhecimentos

²² Informação disponível em <https://padlet.com/jhcereja1/na-trilha-de-darwin-rj-2023-4lnrs9yg5u8u28wr> Acesso em Jul 2025

tradicionais, num enfoque intercultural. Com as Bionas produzidas pelos estudantes da EJA, observou-se um intenso interesse, uma dedicada participação, desde a pesquisa inicial até a construção das bionarrativas, o que nos possibilitou refletir e dialogar sobre a importância das pesquisas de cientistas muitas das vezes negligenciados, os do Nordeste.

A produção de Bionas transformou-se em momentos de intenso e rico debate, resultando num projeto reconhecido pela rede de ensino, compondo inclusive o projeto de Cartografia de Boas Práticas da rede, ampliando-se em seguida, a novos projetos da escola.

REFERÊNCIAS

KATO, Danilo Seithi (org.). **BIONAS para formação de professores de Biologia: experiências no observatório da educação para biodiversidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999, p.15-34.

RÉDUA, Laís de Souza, KATO, Danilo. Seithi. Oficinas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia: Espaço para Formação Intercultural. **Ciênc educ (Bauru)**. 2020.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 75-84, jul. /dez. 2014.

WALDHELM, Mônica. Ensino de Ciências e Biologia em tempos de obscuridade e conservadorismo: a problematização como prática de transgressão e esperança. In: GOMES, Maria Margarida Pereira de Lima.; OLIVEIRA, Cecília Santos de; FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield.; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento (org.). **Construindo práticas de esperança no ensino de Ciências e Biologia**. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 291-307.

INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES – AGRADECIMENTOS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

*Paulo Freire*²³

Inspirados por essas palavras, a comissão organizadora da Jornada GPECult de Educação e Cultura expressa profundo reconhecimento e gratidão aos representantes dos programas de pós-graduação e instituições de ensino que tornaram este evento possível, contribuindo com saberes, experiências e diálogos fundamentais para a construção coletiva do conhecimento.

Agradecemos aos acadêmicos atuantes no **PPCULT/UFF – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense**, vinculado ao Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS/UFF), no **PPGE/UFF – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense** pelas exposições e reflexões críticas que enriqueceram os debates.

Registramos também nosso apreço à **UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul**, à **UFF – Universidade Federal Fluminense**, ao **IEAR/UFF – Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense**, à **UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro** e à **UFP – Universidade Federal do Piauí**, em convênio com a **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**, por somarem esforços na promoção de uma educação democrática e plural.

Estendemos nosso agradecimento às instituições de educação básica, fundamentais na articulação entre teoria e prática: **CEPMHAA – Colégio Estadual Professora Maria Helena Amaral Alarcão**; **EMPLVC – Escola Municipal Professora Lúcia Viana Capelli**; **EMEI JVJ – Escola Municipal de Educação Infantil José Vieira de Jesus**; **EMEI VSM – Escola Municipal de Educação Infantil Vila São**

²³ **FREIRE, Paulo.** *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 78.

Miguel e EMQAPG – Escola Municipal Quilombola Áurea Pires da Gama; pelo compromisso com a formação cidadã e pela presença ativa nesta jornada.

Reconhecemos, ainda, a parceria da **USJD – Universidade São Judas Tadeu**, que contribuiu de maneira significativa para o fortalecimento dos diálogos interinstitucionais e interdisciplinares.

A todas e todos que fizeram parte desta construção coletiva, nosso sincero agradecimento.

Atenciosamente,
Comissões Organizadora e Científica
Jornada GPECult de Cultura e Educação

FOTOGRAFIAS DE SABERES

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. *Cora Coralina*²⁴

As fotografias são testemunhos vivos da aprendizagem compartilhada: nelas, professores, pesquisadores, estudantes e instituições se encontram em um mesmo espaço de escuta, ensino e aprendizagem. Que esses registros visuais produzidos pela comissão organizadora do evento possam ecoar a beleza do que foi vivido e sigam inspirando novos encontros em prol de uma educação democrática, plural e inclusiva.

Apresentamos nesta seção alguns dos melhores momentos da Jornada GPECult de Educação e Cultura. Cada imagem revela não apenas um instante registrado, mas a intensidade das trocas, a riqueza dos diálogos e a força da coletividade que marcou o evento.

Foto 1:



Legenda: mesa de recepção preparada por Crícia Ramos Costa.

²⁴ Autor desconhecido, citação popularmente atribuída a Cora Coralina.

Foto 2:



Legenda: Entrada da UFF – Campus Gragoatá (Niterói, RJ) – local do evento.

Foto 3:



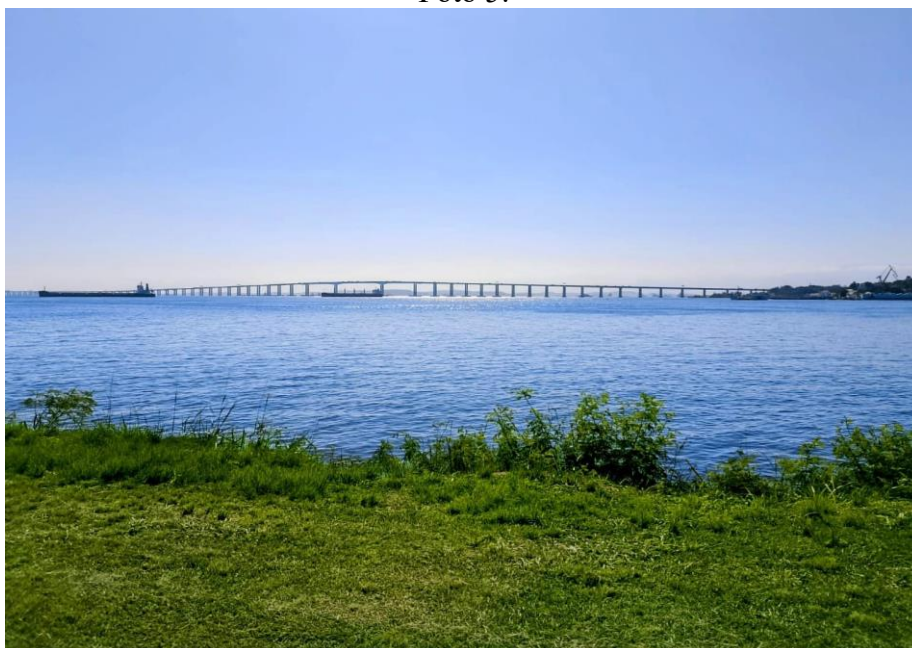
Legenda: Instalação do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) – local do evento.

Foto 4:



Legenda: paisagem frente ao prédio do IACS.

Foto 5:



Legenda: paisagem a caminho do prédio do IACS.

Foto 6:



Legenda: paisagem frente ao prédio do IACS – entardecer.

Foto 7:



Legenda: lembranças do evento produzidas por Crícia Ramos Costa.

Foto 8:



Legenda: Palestra online.

Foto 9:



Legenda: Palestra online.

Foto 10:



Legenda: Palestra online.

Foto 11:



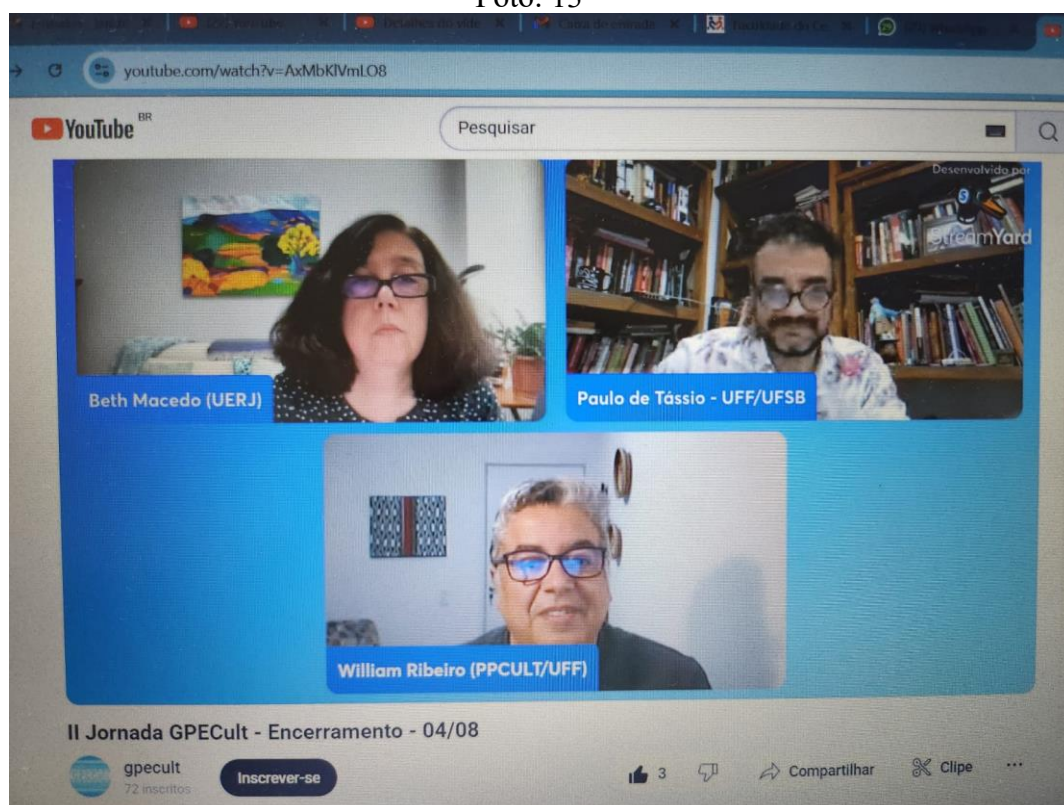
Legenda: Palestra online.

Foto: 12



Legenda: palestra online.

Foto: 13



Legenda: palestra online – encerramento.

Foto 14:



Legenda: mesa de apresentação de trabalhos com: Paula, Verônica e Fabiana.

Foto 15:



Legenda: Crícia apresentando trabalho.

Foto 15:



Legenda: mesa de apresentação de trabalhos com Rosângela, Cristiane e Ruana.

Foto 16:



Legenda: Débora apresentando seu trabalho.

Foto 17:



Legenda: Ísis apresentando seu trabalho.

Foto 18:



Legenda: Ruana apresentando seu trabalho.

Foto 19:



Legenda: Paula apresentando seu trabalho

Foto 20:



Legenda: Joziane apresentando seu trabalho.

Foto 21:



Legenda: Aline apresentando seu trabalho

Foto 22:



Legenda: Fabiana apresentando seu trabalho.

Foto 23:



Legenda: Ana apresentando seu trabalho

Foto 24:



Legenda: Elane apresentando seu trabalho.

Foto 25:



Legenda: Gustavo apresentando seu trabalho.

Foto 26:



Legenda: professor Wiliam.

Foto 27:



Legenda: mesa com apresentações de Paula, Débora, Elane e Crícia.

Foto 28:



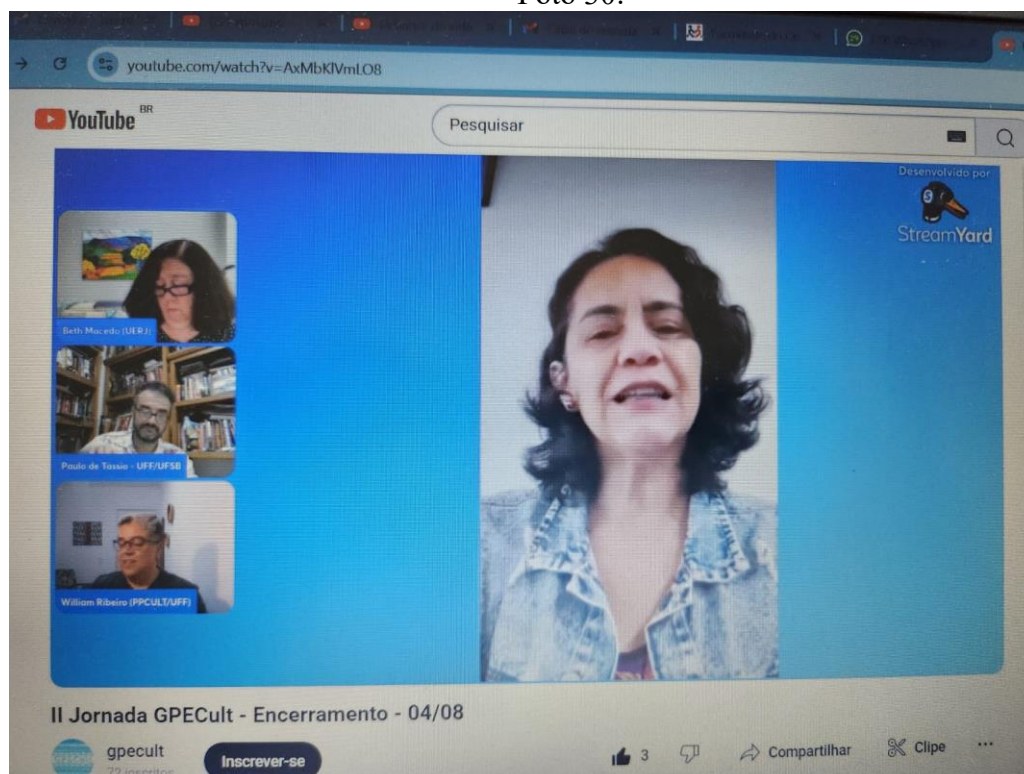
Legenda: final de tarde de apresentação de trabalhos.

Foto 29:



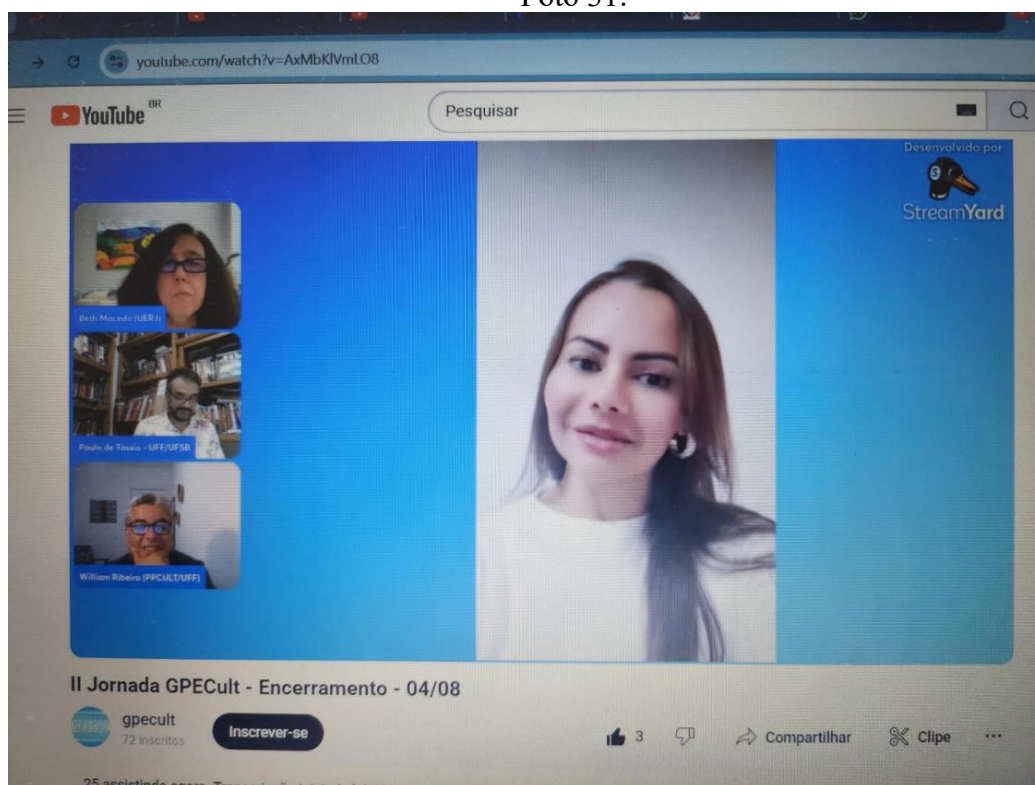
Legenda: final de dia de apresentação de trabalhos.

Foto 30:



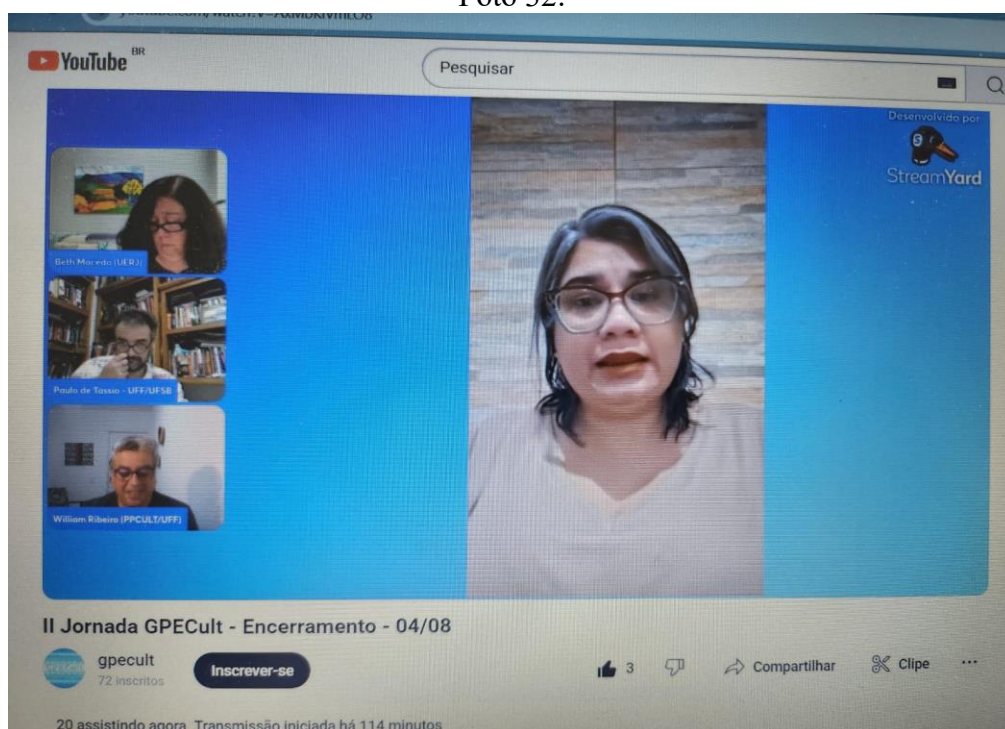
Legenda: Sandra em homenagem ao professor William.

Foto 31:



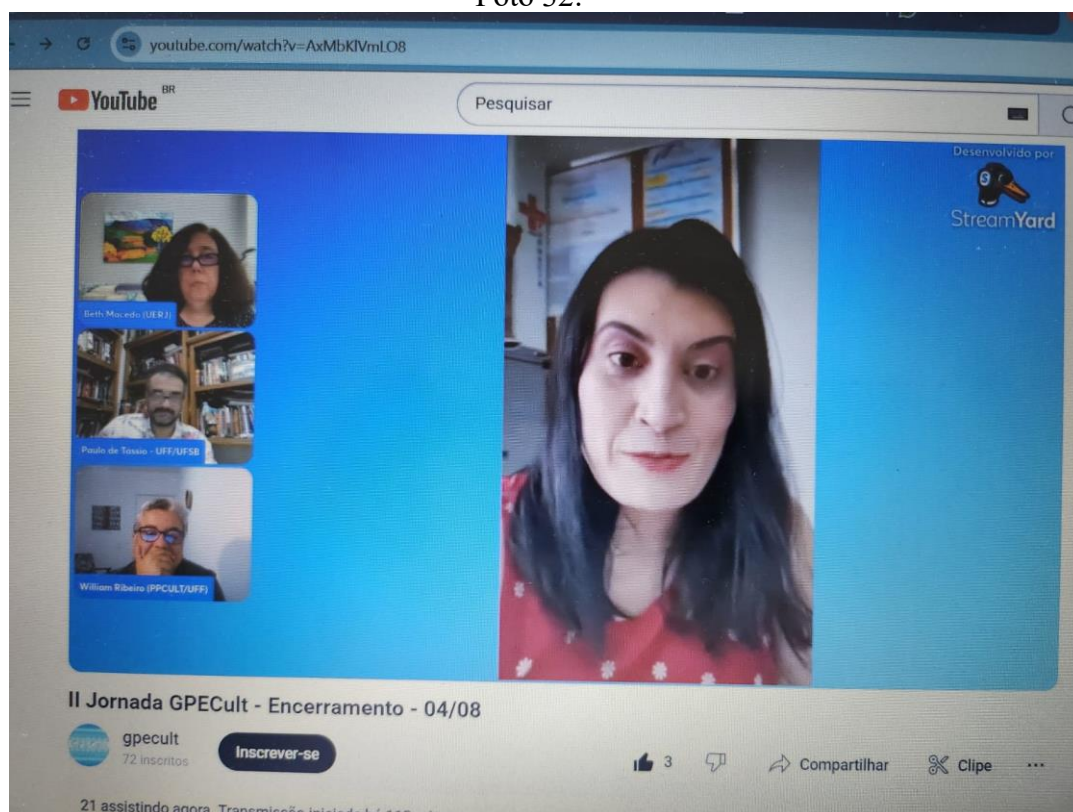
Legenda: Janiara em homenagem ao professor William

Foto 32:



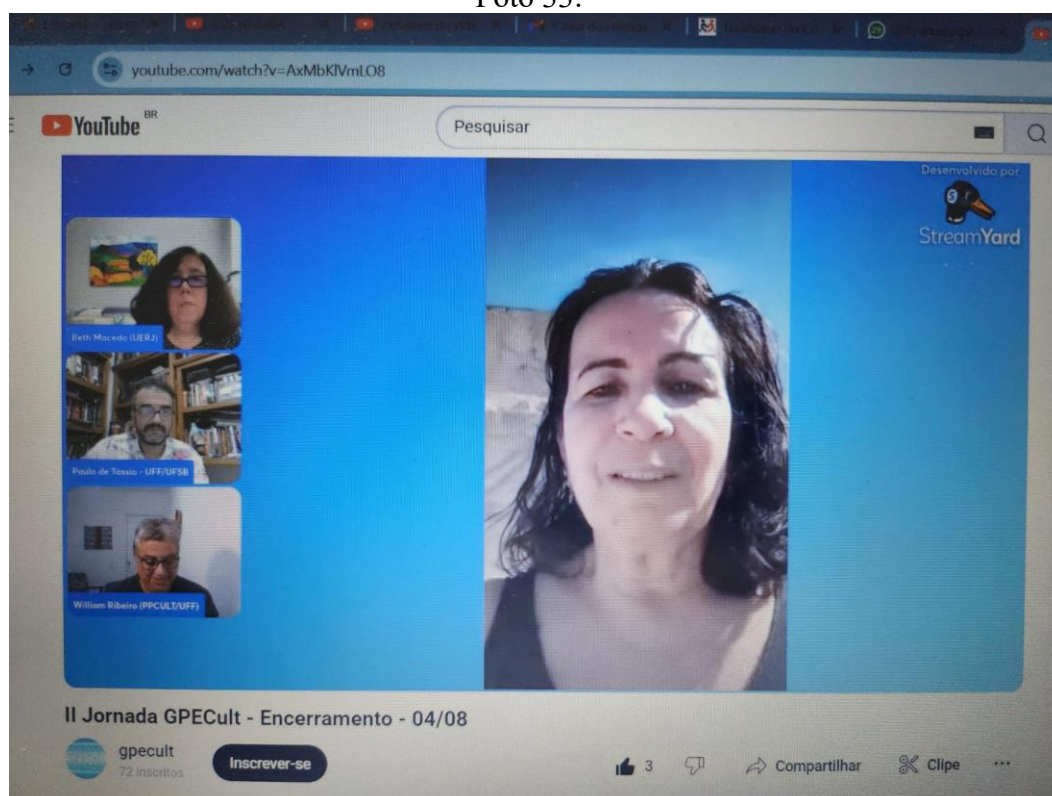
Legenda: Janaína em palavras de gratidão.

Foto 32:



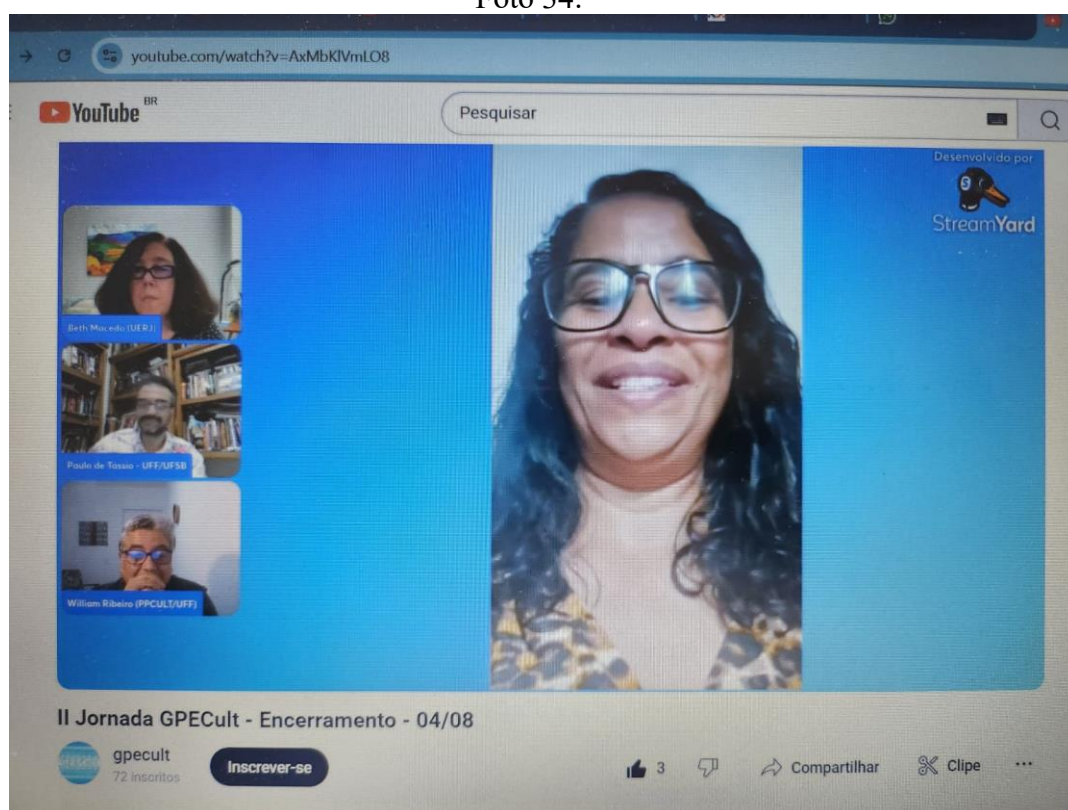
Legenda: Crícia e suas palavras de admiração.

Foto 33:



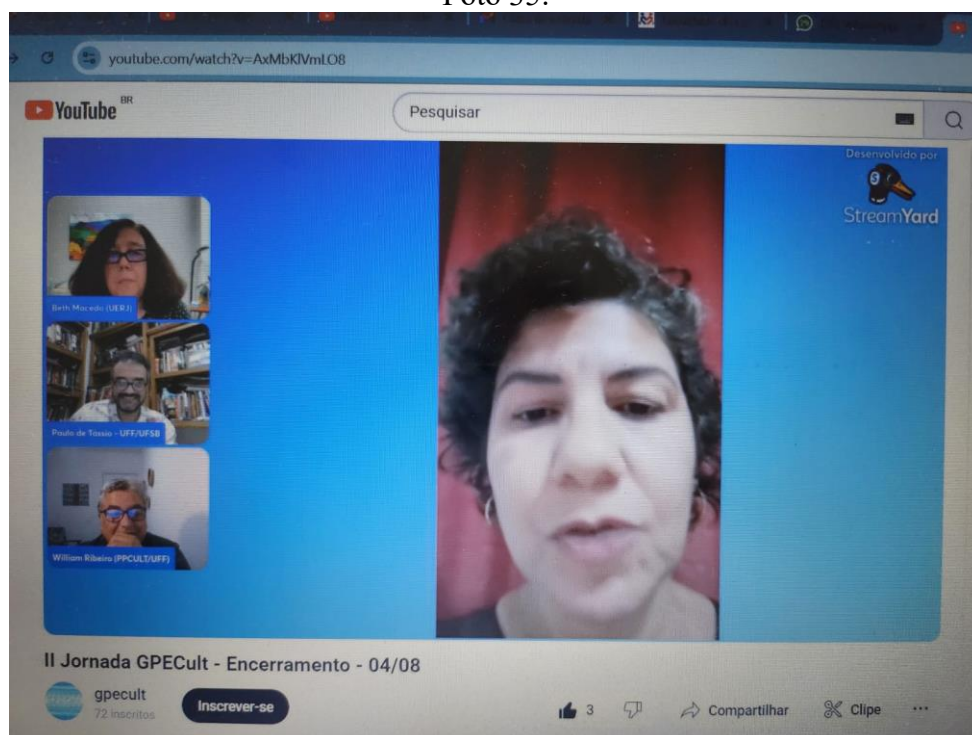
Legenda: Stellamaris e suas palavras de harmonia.

Foto 34:



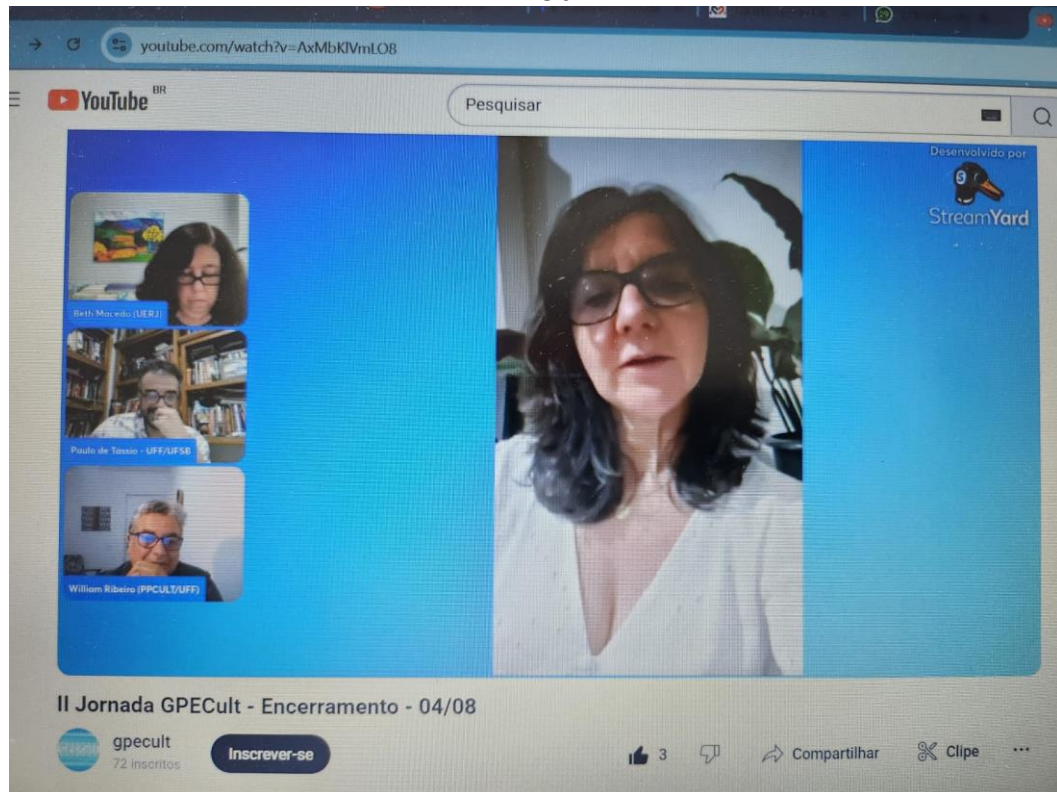
Legenda: Cristiane e suas palavras de emoção.

Foto 35:



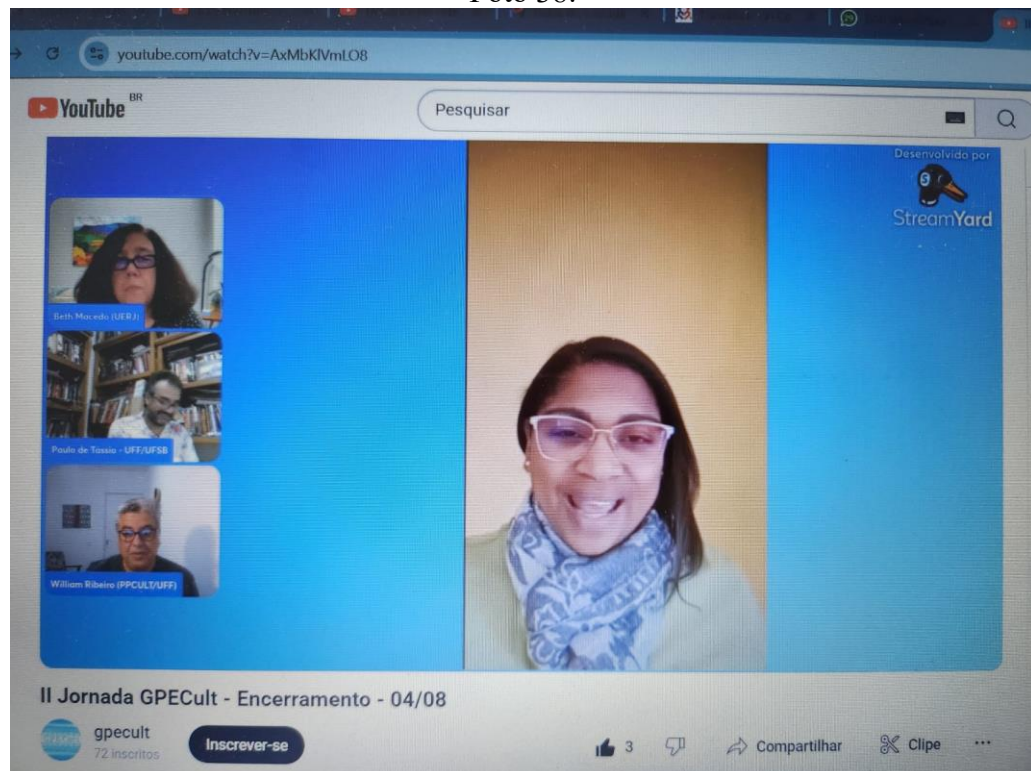
Legenda: Ana e suas palavras de compromisso.

Foto 36:



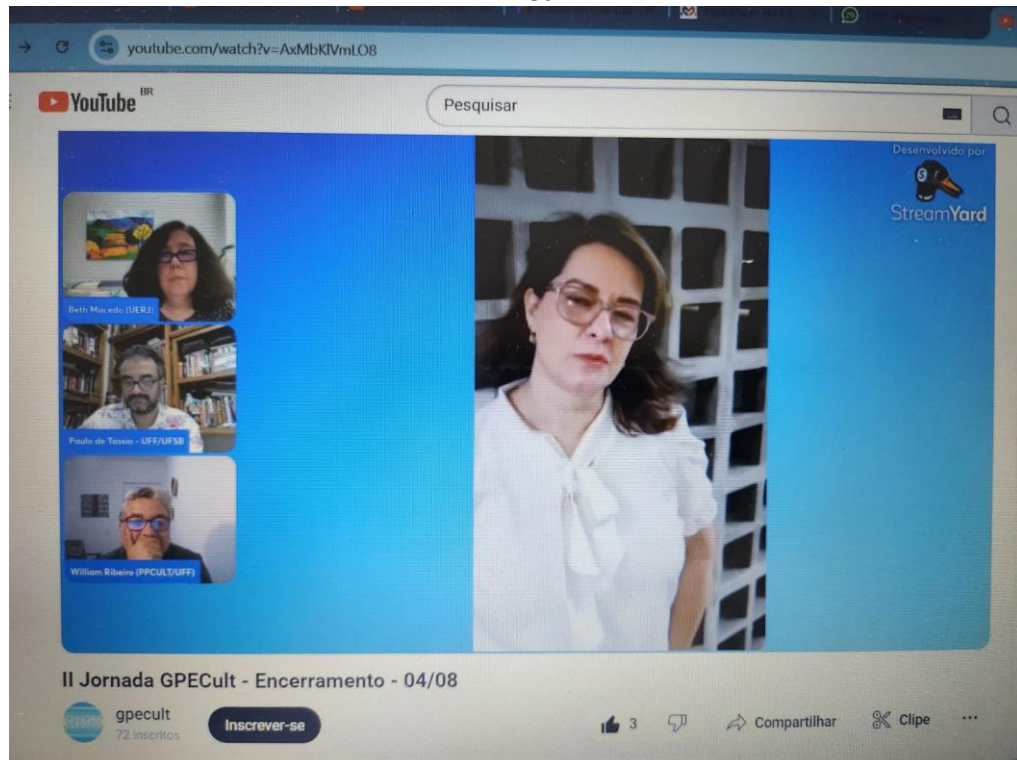
Legenda: Rosângela e suas palavras de afeto.

Foto 38:



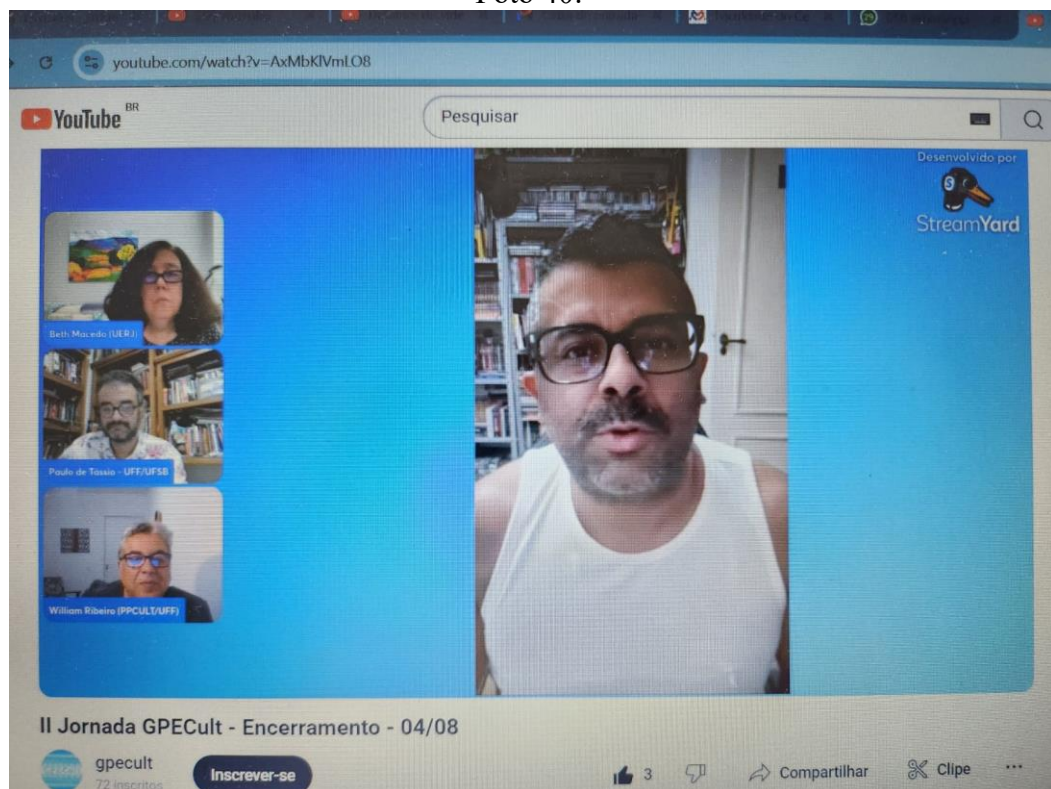
Legenda: Verônica e suas palavras de motivação.

Foto 39:



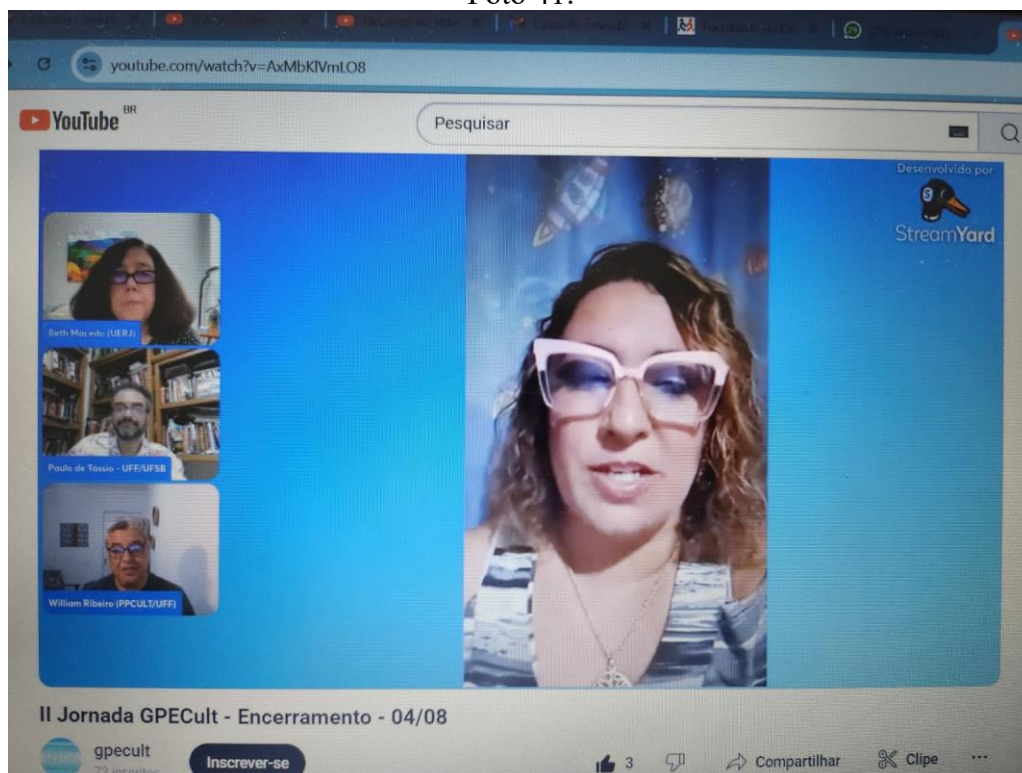
Legenda: Débora e suas palavras de engajamento.

Foto 40:



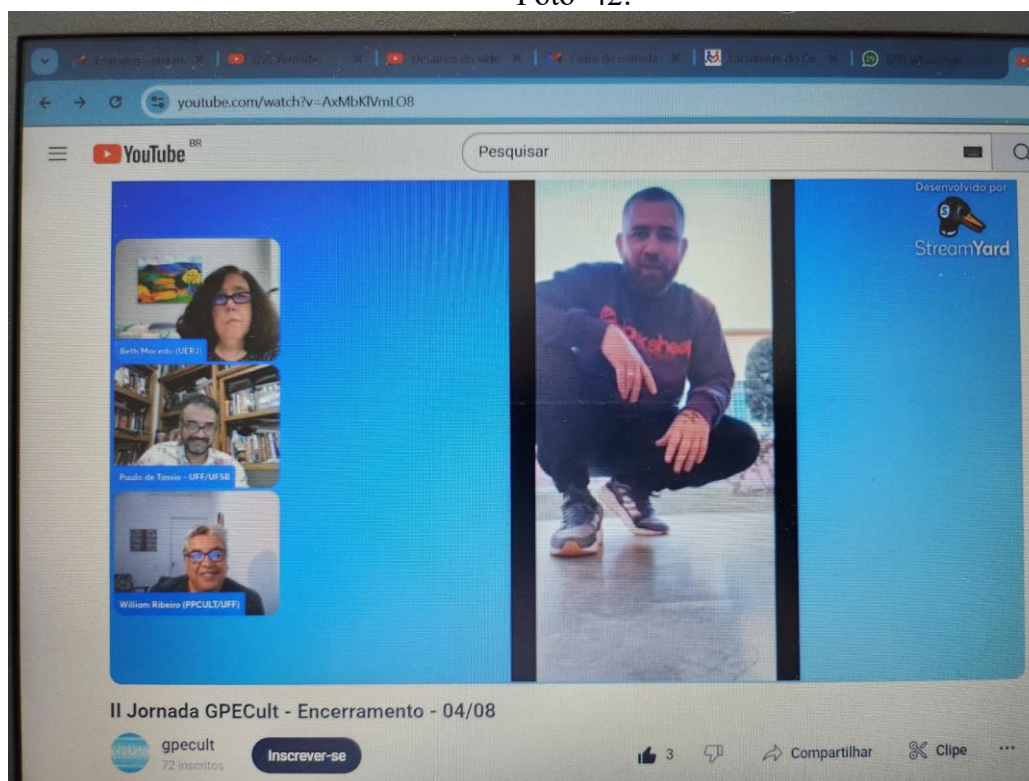
Legenda: José Henrique e suas palavras de orgulho.

Foto 41:



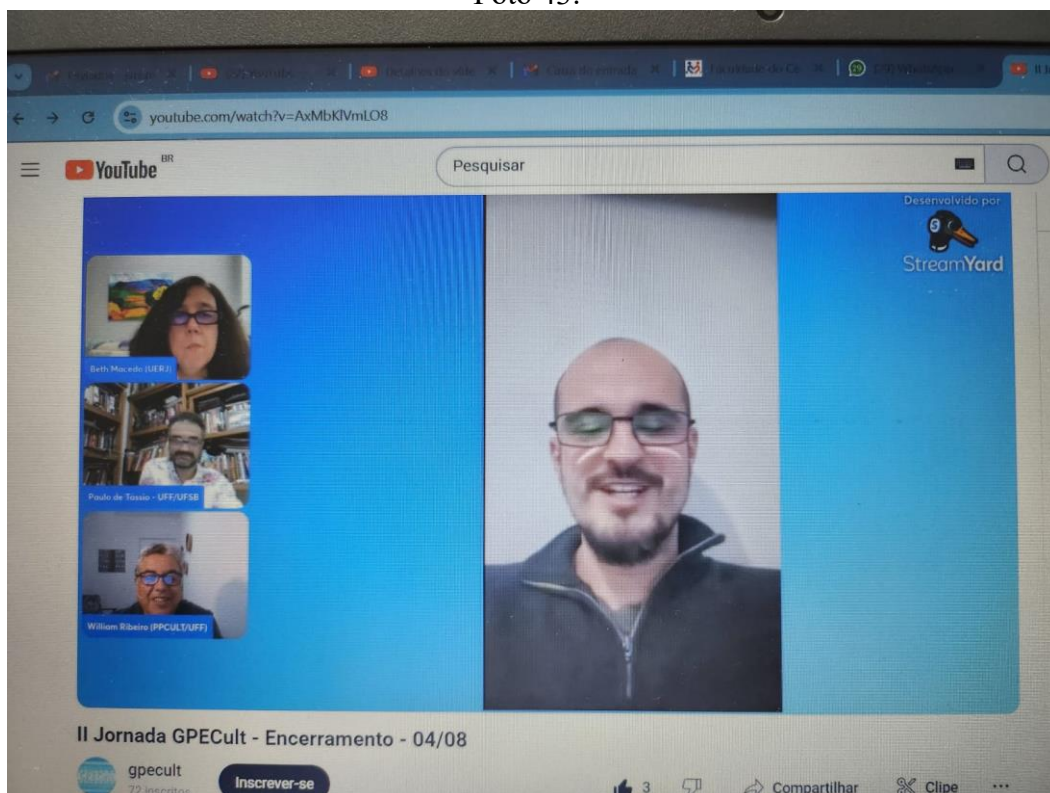
Legenda: Aline e suas palavras de generosidade.

Foto 42:



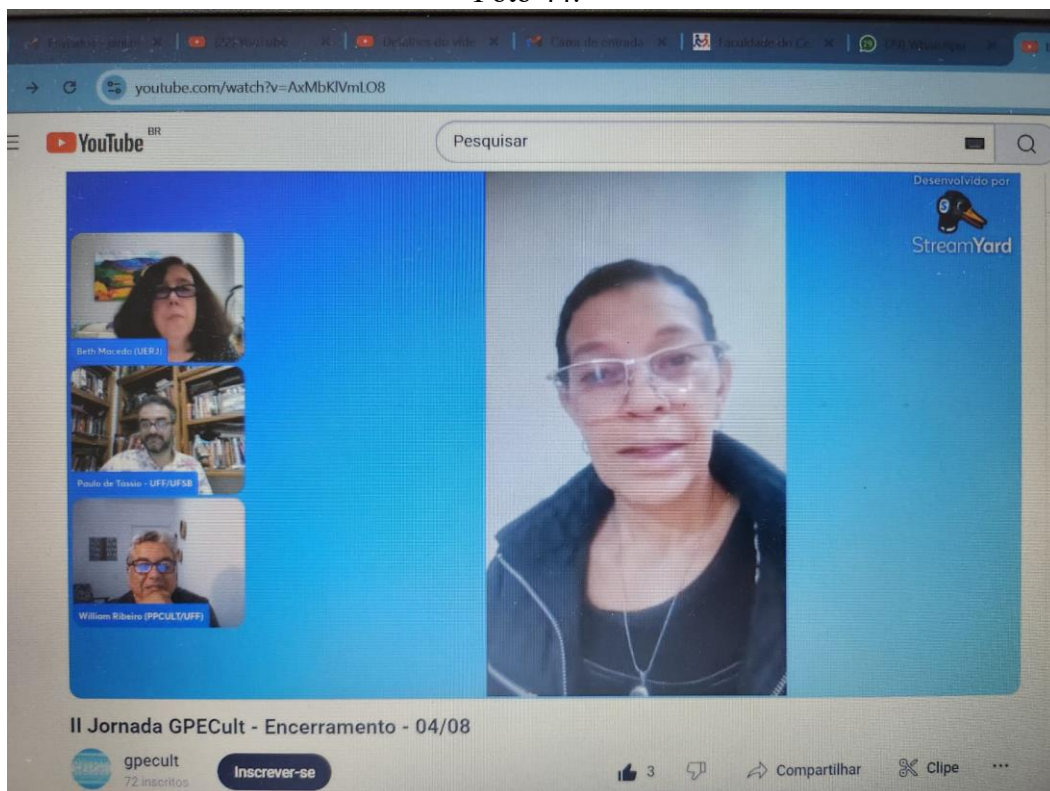
Legenda: Thales e suas palavras de energia.

Foto 43:



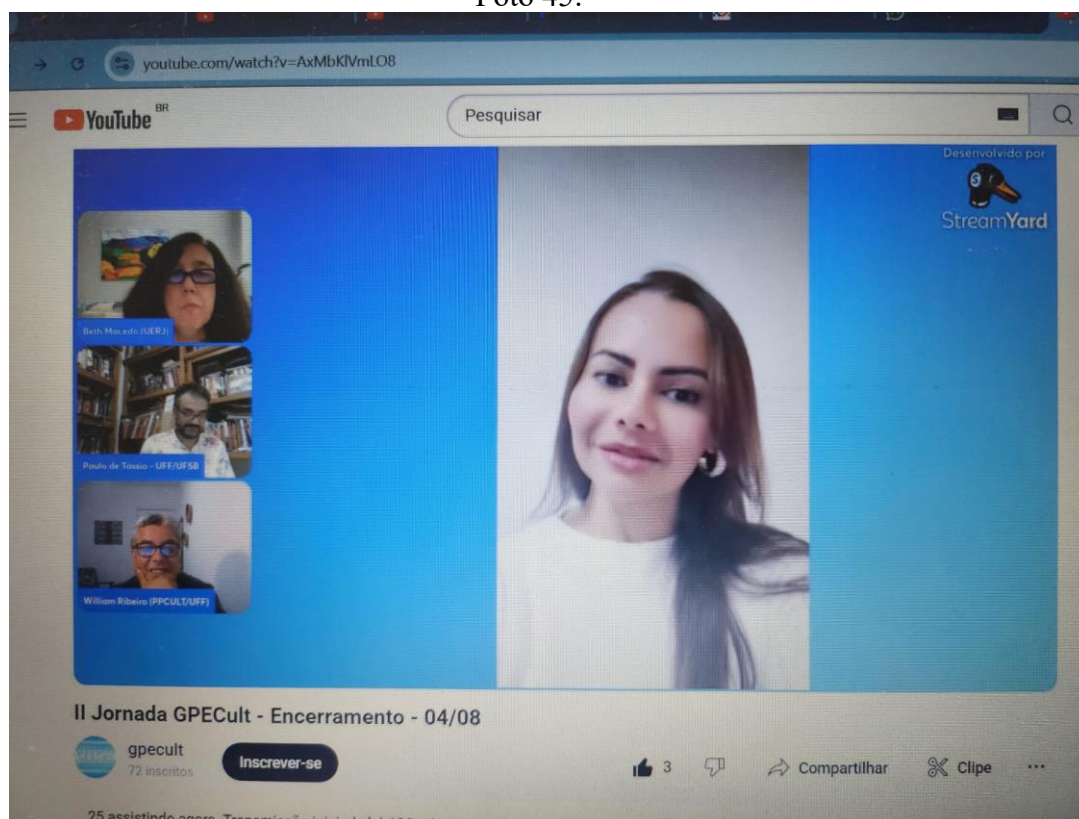
Legenda: Jailson e suas palavras de vitalidade.

Foto 44:



Legenda: Elane e suas palavras de reconhecimento.

Foto 45:



Legenda: palavras de gratidão.

Foto 46:



Legenda: palestra de encerramento da jornada.

Foto 46:



Legenda: Final do encontro presencial.

GRATIDÃO EM JORNADA

A gratidão é a memória do coração.
*Massillon*²⁵

Impactados pela certeza de que a gratidão é mais do que um gesto, mas uma forma de memória afetiva e coletiva, registramos neste vídeo o reconhecimento ao professor William de Goes Ribeiro. Cada palavra, cada olhar e cada voz expressam a valorização de uma liderança comprometida com a construção de uma educação plural e inclusiva, onde a diferença não é apagada, mas celebrada como força de transformação.

Imagem: capa do vídeo institucional



Legenda: capa do vídeo personalizada por Janiara de Lima Medeiros com base na logo do GPECult

Assim, membros do GPECult elaboraram um vídeo ao líder do grupo, expressando a sincera gratidão por sua liderança exemplar e pela realização da Jornada do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult, ocorrida entre os dias 29 de julho e 4 de agosto de 2025, cujo tema “A exclusão das diferenças na escola” foi tratado com profundidade e sensibilidade.

A heterogeneidade do grupo, composta por profissionais que vão da graduação ao pós-doutorado, promoveu diálogos enriquecedores que concretizam na prática a missão da inclusão, alinhada às perspectivas da cultura e da educação que orientam as atividades do GPECult. A diversidade de saberes e experiências reforça o compromisso com uma educação plural e acolhedora, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas.

²⁵ MASSILLON, Jean-Baptiste. *Petits Sermons*. Paris: [s.n.], 1742. A frase “La reconnaissance est la mémoire du cœur” (“A gratidão é a memória do coração”) aparece em seus sermões menores (*Petits Sermons*), publicados em 1742, ano da morte do pregador, bispo e escritor francês.

Os integrantes do grupo parabenizam o coordenador do grupo, assim como a todos os participantes, pelo empenho e dedicação que tornaram este evento tão significativo e inspirador para a comunidade acadêmica.

Assim, com admiração e respeito, assinam os participantes deste vídeo: Janiara de Lima Medeiros, Ana Paula de Souza Cunha, Jailson Francisco da Silva Chagas, Elane Diniz Dias, Rosangela Inês Matos Uhmman, Aline Araújo da Silva, José Henrique de Almeida Cereja, Veronica Aparecida de Oliveira Santos, Crícia Ramos Costa, Janaína Cardoso da Mota Ferreira, Thales Rodrigo de Siqueira, Stellamaris Adelaide de Freitas, Cristiane da Conceição dos Santos Assis, Débora de Vilhena Alves Andrade, Sandra Regina Cardoso de Brito e Ruana Ramos Santos de Sousa.

O vídeo encontra-se disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=gHYQvRTmYu0>

OS ORGANIZADORES

Quando o mundo se torna 'sombrio' por causa das nossas opiniões contraditórias e ambivalentes, a estética - a ficção, a arte, a poesia, a teoria, a metáfora, vem iluminar a nossa difícil situação cultural e política.
Homi Bhabha

William de Goes Ribeiro, pós-doutor em Currículo e Teoria Política, doutor e mestre em Educação, licenciado em Educação Física e especialista em Relações Étnico-Raciais e Fotografia. Professor adjunto da UFF, atua no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), no curso de Pedagogia, no Magistério Indígena e no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCULT/UFF), do qual é coordenador. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult/CNPq), é membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS) e da Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (RedPeel). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4912922654698416>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>.



Janiara de Lima Medeiros, doutoranda e mestre em Educação (PPGE/UFF), graduanda em Pedagogia e graduada em Letras, com especializações em Psicopedagogia, Gestão EaD e Neurociência. Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, em ensino regular, EJA e Educação Especial, nos formatos presencial, EaD e híbrido. Atuante na gestão educacional, coordenação de polos EaD, consultoria e produção de materiais. Pesquisadora membro dos grupos NuFiPE, GPETED e GPECult, com participação em projetos SEEDUC-RJ e SEMED-NI. Autora de livros e referência de prática de ensino em 28 países. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>.



CONTINUE NESTA JORNADA

Este e-book é fruto da construção coletiva que orienta o **GPECult – Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura**, reafirmando nosso compromisso com a produção e a socialização do conhecimento. Agradecemos a cada leitora e leitor que caminhou por estas páginas, refletindo conosco sobre cultura, educação e inclusão.

O diálogo, porém, não termina aqui. Convidamos você a seguir junto conosco nesta jornada de trocas e aprendizados.

👉 **Acesse também nosso site:** www.gpecult.com.br

👉 **Inscreva-se** no nosso canal do **YouTube** e acompanhe nossos conteúdos no **Instagram: @gpecult**

Seguimos juntos, porque acreditamos que a educação e a cultura transformam realidades quando são compartilhadas.



