



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E  
TERRITÓRIO

Maria Marcia Barbosa de Araújo

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO COLÉGIO ESTADUAL  
IRMÃOS FILGUEIRAS EM SÃO BENTO DO TOCANTINS: uma análise da  
prática pedagógica a partir da Perspectiva Intercultural**

Araguaína/TO

2025

Maria Marcia Barbosa de Araújo

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO COLÉGIO ESTADUAL  
IRMÃOS FILGUEIRAS EM SÃO BENTO DO TOCANTINS: uma análise da  
prática pedagógica a partir da Perspectiva Intercultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito para obtenção do grau de Mestra em Estudos de Cultura e Território.

Orientadora: Dra. Vanessa Lessio Diniz

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A663i Araújo, Maria Marcia Barbosa de.  
A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS FILGUEIRAS EM SÃO BENTO DO TOCANTINS: uma análise da prática pedagógica a partir da Perspectiva Intercultural / Maria Marcia Barbosa de Araújo. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2026.  
129 f.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território - PPGCult) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.  
Orientadora: Vanessa Lessio Diniz.  
1. Educação étnico-racial. 2. Prática decolonial. 3. Dissertação Participante. I. Barbosa de Araújo, Maria Marcia. II. Barbosa de Araújo, Maria Marcia. III. Título.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Maria Marcia Barbosa de Araújo

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO COLÉGIO ESTADUAL  
IRMÃOS FILGUEIRAS EM SÃO BENTO DO TOCANTINS: uma análise da  
prática pedagógica a partir da Perspectiva Intercultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito para obtenção do título de mestra em Estudos de Cultura e Território.

Data de aprovação: Araguaína (TO), 12 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VANESSA LESSIO DINIZ  
Data: 27/02/2026 16:21:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Vanessa Lessio Diniz - (UFNT)

Orientadora

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LINDIANE DE SANTANA  
Data: 27/02/2026 16:57:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Lindiane de Santana - (UFNT)

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SAMUEL PENTEADO URBAN  
Data: 02/03/2026 11:20:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Samuel Penteado Urban (UERN)

Examinador Externo

*Dedico esta pesquisa às comunidades indígenas e afrodescendentes, sobretudo, à comunidade quilombola Ilha de São Vicente e comunidades indígenas da etnia Apinajés, ambas localizadas no contexto de estudo desta dissertação. Advém delas por meio de suas histórias, saberes e lutas, a construção de uma educação mais justa, inclusiva intercultural.*

## AGRADECIMENTOS

Nesse percurso do mestrado, marcado por muito estudo, esforço e dedicação, desejo expressar minha gratidão às pessoas que me acompanharam e contribuíram para o êxito desta conquista. Consciente de meus potenciais e limitações, dirijo-me à grandeza de Deus, exaltando Sua graça por me conceder mais esta vitória.

Aos meus familiares, em especial à minha filha, Anna Vitória, que tantas vezes foi meu alicerce, sustentando-me com o amor que nos une para persistir na luta, existindo e “*reexistindo*”. À minha querida mãe, Ana Barbosa, e ao meu pai, Raimundo Lourenço (*in memoriam*). Dedico a alegria de minha aprovação no Mestrado da Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT), mesmo sabendo que não puderam testemunhar este momento tão valioso para mim.

Às minhas queridas irmãs e aos meus queridos irmãos: Maria Lúcia, Maria da Conceição, Maria Lucinalva, José, Raimundo, Cesário, Francisco, Paulo Barbosa, Paulo Neto e João, dedico minha gratidão porque nos fortalecemos perante as adversidades, pelos pequenos gestos de carinho, pelos momentos de comunhão e partilha, pelo cuidado aos nossos pais. Enfim, por sempre fazerem parte da minha história de vida.

Ao meu sobrinho Lucas Pereira agradeço de modo especial, por ser um alento e inspiração: tirando dúvidas, motivando nas horas difíceis, bem como me acolhendo na sua casa e dando carona para a universidade. Às amigas, Anna Júlia e Natália que também me acolheram em sua casa e me ajudaram na logística de deslocamentos.

À Professora e Líder Quilombola da Ilha de São Vicente/Araguatins, Fátima Barros (*in memoriam*) por constituir uma inspiração, incentivo para eu não fugir à luta, isso significa, resistência impregnada de indignação para enfrentar todas as formas de opressões, sobretudo, contra nós mulheres, ainda por cima sobre as mulheres negras, reflexo do racismo.

Ao Professor Fabrício Apinajé da Comunidade São José, que tive a honra de conhecer durante a Jornada Universitária da Reforma Agrária, Campus de Tocantinópolis/TO, desde lá a nossa interação tem sido muito rica com troca de experiências e saberes. Na oportunidade, de modo especial, agradeço à inestimável Professora Doutora Lindiane de Santana, a quem tive o prazer de

conhecer nesta mesma ocasião; com ela mantive ótimos diálogos, inclusive, via live.

Depreendemos uma certa afinidade de ideias sobre os desdobramentos desta pesquisa, daí surgiu o convite para a banca de qualificação, depois da aprovação da minha orientadora.

À amiga Carina Torres, que me incentivou, mostrando as possibilidades que eu nem cogitava a partir das suas contribuições, apoio e atenção. De repente, senti-me capaz e por isso sou grata!

À parceira Marília Sinãni; mesmo à distância, interagimos bastante sobre a temática com suas ótimas contribuições, acrescentando uma extraordinária concatenação das ideias. Ao professor Eli, parceiro que me apoiou e orientou sobre questões difíceis para desvendar.

À minha amiga e Professora Mestre, Fernanda Cruz, de modo especial e admirável pelas vivências de vida e profissional, pelo acolhimento e carinho que me fortaleceram em dias difíceis e “nublados”, pelas reflexões, sempre muito ricas, que compartilhou comigo, inclusive, o seu trabalho de Livro-terapia, gratidão!

À minha orientadora, Professora Doutora Vanessa Lessio, pela paciência, atenção e disposição em ensinar. Por intermédio de suas orientações, mostrando sua experiência e, ao mesmo tempo, acolhendo as expectativas e desafios postos nesta pesquisa, pudemos alcançar um resultado satisfatório.

Às Professoras Doutoras e Professores Doutores do PPGCULT, aos quais dedico meu respeito e minha admiração. Digo, vocês são verdadeiramente essenciais para mim, pois acredito no poder de transformação que podem exercer ao conduzir a maior Instituição de Educação Superior Pública do Bico do Papagaio. Por intermédio de vossas senhorias, que nos conduziram lado a lado no *fazer/investigar* dessa dissertação, obtive êxito na concretização de um sonho, o título de mestre.

De modo especial, destaco os Professores Doutores Vinícius pela presteza, postura no trato comigo e demais colegas, e Elias Silva por se doar em uma atitude de solidariedade e humildade, características que considero próprias deste Programa.

Às colegas Dahra Hadassa, Lorena, Jeana, Maria Elza, Rosinha, Thamires e aos colegas Hugo, Iago Dias, John, Manuel Barbosa, Marcos, Ray

Rodrigues e Thiago Araújo da turma 02/2023 de mestrado. Vivenciamos momentos muito significativos no decorrer desta pesquisa, inclusive, por ser uma turma bastante diversa, onde a troca de experiências, o dinamismo, a maturidade foram diferenciais, os debates acalorados foram “sementinhas” para germinar, crescer, florescer. O PPGCULT nunca mais será o mesmo depois de nós!

A toda a equipe do Colégio Estadual Irmãos Filgueiras (CEIF), pela receptividade, logística e participação no desenvolvimento desta pesquisa, e, de modo especial, a cada uma e cada um dos estudantes, professores e professoras, por fazerem parte, participarem e contribuírem com este trabalho. De modo especial, a professora Regina de Sociologia pela disposição em contribuir para a pesquisa.

À equipe da Superintendência Regional de Ensino (SER), na pessoa do servidor público Ronaldo, pela presteza no atendimento no processo de autorização da pesquisa, bem como solicitação de afastamento para estudo. À equipe da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), na pessoa da servidora pública Magali, que encaminhou a tramitação, a autorização e os acompanhamentos de ambos os processos com presteza e agilidade.

Finalizo agradecendo a preciosa análise poética da Mestra e Doutora em Educação, Lindiane de Santana, Professora do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT):

Início este ritual de defesa, na mais linda percepção de Sobunfu Somé, de um ritual associado a conhecimento e de conexão com a minha comunidade intelectual orgânica, honrando as pesquisadoras, Maria Marcia Barbosa de Araújo e Vanessa Lessio Diniz e o membro da banca Samuel Urban. Inicialmente, sou grata pelo convite de leitura deste texto, sinto-me honrada e gostaria de honrá-las por me permitir sentir o movimento de uma educação antirracista e intercultural no nosso Bico do Papagaio.

Em uma verdadeira análise poética, suas palavras emocionam e gratificam esta autora:

Há dissertações que descrevem.

Há dissertações que explicam.

E há as que existem, como corpos vivos diante do mundo.

O trabalho de Maria Marcia pertence a esta última categoria:

ele não se apresenta, ele chega — com passos de quem conhece o chão que pisa, com a voz de quem sabe que a própria vida é fonte epistemológica.

Esta dissertação nasce do território:

não apenas de São Bento do Tocantins,  
mas do território afetivo, histórico, familiar,  
onde a autora aprendeu desde cedo que estudar é lutar,  
e que lutar é permanecer inteira num país que insiste em fragmentar.

O texto abre-se como quem abre um rio:

primeiro vêm as memórias — raízes expostas,  
cocos babaçus de sobrevivência,  
ancestrais que resistiram ao açoite, à seca, ao silêncio.

É um memorial que não se desculpa,

não recua:

ele afirma que o conhecimento é também linhagem.

A dissertação segue, então, para o coração de sua pergunta,

mas não o faz como quem apenas analisa uma lei;

o faz como quem toca uma ferida antiga:

o Brasil que, mesmo após 2008,

continua ensinando sem ver,

avaliando sem ouvir,

propondo sem dialogar.

A autora caminha pela escola como quem caminha por sua própria infância:

vê os estudantes pardos, pretos, indígenas;

vê o PPP que promete e não cumpre;

vê as ações comemorativas que brilham em novembro

mas se silenciam no cotidiano;

vê docentes que querem, mas não sabem;

vê outros que sabem, mas não ousam;

vê uma lei que sobrevive, mas não floresce.

E, com delicadeza firme, ela revela:

que a Lei 11.645/08, naquele território,

não se efetiva como deveria,

porque ainda falta formação,

falta coragem,

falta ruptura,

falta o gesto inaugural de desobedecer epistemicamente,

as lógicas herdadas da colonialidade. Falta tempo criativo para os docentes e sobra, em suas palavras, “invisibilidades simbólicas”. Esta

dissertação também é uma denúncia.

Em meio à análise, surge a beleza política dos círculos epistemológicos:

são rodas de diálogo,

mas também rodas de cura,

onde estudantes e professores se reconhecem como sujeitos,

e não como engrenagens.

Há, ali, ecos de Paulo Freire,

respirações de Walsh,

alertas de Mignolo,

e também o toque profundo de Conceição Evaristo:

a escrita como lugar de corpo,

como denúncia,

como memória,

como prova de que o conhecimento tem cor,

tem cheiro,

tem território.

Considero esta dissertação, portanto,

um ato de insurgência pedagógica.

É pesquisa, mas é também testemunho.

É método, mas é igualmente reza.

É análise, mas é sobretudo gesto político,

capaz de desvelar a dor,

sem deixar de anunciar a possibilidade.

Quando chega às considerações finais,

o texto não encerra —

ele abre.

Abre brechas.

Abre caminhos.

Abre janelas para que a escola, o Estado, a formação docente,

olhem de frente para o que fingem não ver:

que a interculturalidade não é um enfeite,

não é atividade de feira,

não é vitrine.

É prática de mundo.

É ética de encontro.

É projeto de libertação.

A dissertação inteira é como um corpo que fala:

fala de território,

fala de ferida nacional,

fala de força,  
fala de futuro.

E a autora, filha de quebradeira de coco,  
advogada, professora, pesquisadora,  
escreve não como quem descreve um objeto,  
mas como quem restitui sentido a uma comunidade,  
a uma escola,  
a uma lei,  
a si mesma.

Seu texto, então, cumpre o que a Lei exige,  
mas vai além:

ele interculturaliza o olhar,  
descoloniza a palavra,

e afirma, com a firmeza de quem sabe o próprio caminho:

Nada muda sem que alguém decida mover-se.

Nada se transforma sem que alguém ouse interrogar.

Nenhuma lei vive sem quem a carregue no corpo.

Assim, sua dissertação não é apenas um requisito para um título.

É uma obra que devolve humanidade à educação. A pesquisa participante na educação nos permite viver isto. Porque transforma enquanto pesquisa.

É um documento de futuro.

É uma escrevivência acadêmica —

e, como toda escrevivência,

não pede licença para existir:

ela simplesmente se afirma.

(Lindiane de Santana).

*A cada dia que vivo, mais me  
convenço de que o desperdício da  
vida está no amor que não damos,  
nas forças que não usamos, na  
prudência egoísta que nada arrisca, e  
que, esquivando-nos do sofrimento,  
perdemos também a felicidade.*

(Drummond, Definitivo)

## RESUMO

A presente pesquisa analisou a implementação da Lei nº 11.645/08 no Colégio Estadual Irmãos Filgueiras, no município de São Bento do Tocantins, a partir da prática pedagógica sob a ótica da interculturalidade. Adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa participante e os círculos epistemológicos como metodologias de aproximação e formação, a fim de problematizar os conceitos de *interculturalidade* e *decolonialidade*. Além de experienciar a prática de “escrevivências” de Conceição Evaristo nos espaços de trocas e formações. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados documentos institucionais, eventos e ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ademais, realizou-se também o histórico da implementação da Lei nº 11.645/2008 a partir do contexto político dos movimentos sociais indígenas e negros, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de implementação da referida Lei. Para embasamento teórico, utilizamos os autores Brandão (2006), Walsh (2012), Mignolo (2008, 2020), Kilomba (2019), Raffestin (1993), Saquet (2013) e Thompson (2010, 1981). A investigação demonstrou que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena não se efetiva de forma interdisciplinar, resultando em uma prática pedagógica fragmentada. Tendo em vista este cenário de tensionamentos e desigualdades, a *desobediência epistêmica* pode ser um interessante começo para, aos poucos, irmos desvelando a realidade e abrindo caminhos para que a implementação da Lei nº 11.645/08 se torne possível, sem superficialidades, mas, sim, com qualidade e visando a uma educação mais justa, humanizada e libertadora. Por último, reforçamos a necessidade de um trabalho contínuo e engajado sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na perspectiva intercultural. Nesse propósito, esboçamos o Plano Pedagógico de Práticas Interculturais para servir de parâmetro na implementação da Lei nº 11.645/08, assim como para nortear possíveis novas pesquisas que favoreçam uma educação antirracista e decolonial.

**Palavras-chave:** Educação étnico-racial. Prática decolonial. Pesquisa Participante.

## ABSTRACT

This research analyzes the implementation of Law nº 11.645/08 at the Irmãos Filgueiras State School, in the municipality of São Bento do Tocantins, from the perspective of pedagogical practice under the lens of interculturality. A qualitative approach was adopted, using participatory research and epistemological circles as methodologies for approach and training, to problematize the concepts of interculturality and decoloniality in the implementation of the law, as well as to experience the practice of "writing-experiences" of Conceição Evaristo in spaces of exchange and training. For the development of the research, institutional documents, events, and actions foreseen in the school's Political Pedagogical Project were analyzed. Furthermore, the historical context of the implementation of Law nº 11.645/08 was also explored, considering the political context of Indigenous and Black social movements, reflecting on the challenges and possibilities of implementing said Law. For theoretical grounding, we used the authors Brandão (2006), Walsh (2012), Mignolo (2008, 2020), Kilomba (2019), Raffestin (1993), Saquet (2013), and Thompson (2010, 1981). The investigation demonstrated that the mandatory teaching of Black and Indigenous histories and cultures is not implemented in an interdisciplinary way, resulting in a fragmented pedagogical practice. This scenario sometimes reproduces prejudices and discrimination and is directly associated with insufficient teacher training and development from an intercultural perspective. Finally, epistemic disobedience can be a necessary starting point for unveiling reality and paving the way for the implementation of Law nº 11.645/08 to become a reality, not superficially, but with quality and aiming for a more just, humanized, and liberating education. For this purpose, we outline the Pedagogical Plan of Intercultural Practices to serve as a benchmark in the implementation of Law No. 11,645/08, as well as to guide possible new research that promotes an anti-racist and decolonial education.

**Keywords:** Ethnic-racial education. Decolonial practice. Participatory research.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Colégio Estadual Irmãos Filgueiras.....	35
Figura 2 - Dia da Consciência Negra na Escola.....	48
Figura 3 - Iraídes Apinajé junto com a pesquisadora .....	65
Figura 4 - Aula de campo: Aldeia Indígena Mata Verde.....	70
Figura 5 - Apresentação do projeto de pesquisa no CEIF/2024.....	72
Figura 6 - Culminância do Projeto: I Feira Cultural Afro Brasileira .....	74
Figura 7 - Culminância de projeto: III Feira de Ciências do CEIF.....	75
Figura 8 - Capa do livro de <i>História Afro-Indígena Tocantins</i> .....	78
Figura 9 - Capa do livro <i>Minha África Brasileira e Povos Indígenas</i> .....	79
Figura 10 - Capa do livro <i>Trajetórias do africano em território brasileiro</i> .....	80
Figura 11 - Aula de apresentação do material “Minha África Brasileira” .....	81
Figura 12 - Aula trabalhando um varal literário com a obra Úrsula .....	82
Figura 13 - <a href="https://padlet.com">Padlet.com</a> : Evidências e ações de Ciências Humanas da SRE-Araguatins .....	83
Figura 14 - Aula sondando sobre o uso dos recursos didáticos .....	85
Figura 15 - Atividade com professores.....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes matriculados .....	32
Tabela 2 - Autodeclaração cor/raça dos estudantes .....	34
Tabela 3 - Autodeclaração cor/raça/etnia dos estudantes .....	100

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Recorte do Plano de Ação PPP - Dimensão Pedagógica .....	67
Quadro 2 - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica .....	73
Quadro 3 - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica .....	75
Quadro 4 - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica .....	76
Quadro 5 - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica .....	81
Quadro 6 - Quadro de respostas dos/as estudantes.....	88
Quadro 7 - Quadro de respostas dos/as estudantes.....	92
Quadro 8 - Plano Pedagógico de Práticas Interculturais .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CEIF	Colégio Estadual Irmãos Filgueiras
COP 30	30ª Conferência das Nações Unidas Sobre Mudanças Climáticas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MNU	Movimento Negro Unificado
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PPGCULT	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SER	Superintendência Regional da Educação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>29</b>
<b>1.1 Caracterização do território da pesquisa: Colégio Estadual Irmãos Filgueiras (CEIF)</b> .....	<b>31</b>
1.1.1 <i>Identificação e Localização</i> .....	34
1.1.2 <i>Comunidade escolar e fundamentos da instituição</i> .....	35
1.1.3 <i>Fundamentos do colégio</i> .....	36
<b>1.2 Organização da pesquisa</b> .....	<b>36</b>
<b>2 DISCORRENDO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO, TERRITORIAL E CULTURAL</b> .....	<b>38</b>
<b>2.1 Cultura e Território no âmbito das relações étnico-raciais</b> .....	<b>42</b>
<b>2.2 Interculturalidade e Educação Antirracista</b> .....	<b>45</b>
<b>2.3 A Lei nº 11.645/08: histórico, avanços e limitações</b> .....	<b>50</b>
<b>2.4 Relações de poder e colonialidade no espaço escolar</b> .....	<b>53</b>
<b>2.5 Prática pedagógica e formação docente na perspectiva intercultural</b>	<b>57</b>
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ARTICULANDO PRESSUPOSTOS DA PESQUISA PARTICIPANTE E AS PRÁTICAS DECOLONIAIS</b> .....	<b>61</b>
<b>3.1 Círculos epistemológicos como procedimento metodológico</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2 Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>63</b>
3.2.1 <i>Análise documental (Projeto Político Pedagógico e Planos de Ação)</i> ..	63
3.2.2 <i>Observação Participante: aldeia indígena São José - território Apinajé</i>	64
3.2.3 <i>Observação Participante: território quilombola Ilha de São Vicente</i> .....	65
3.2.4 <i>“Escrevivências” como instrumento de pesquisa</i> .....	67
3.2.5 <i>Território da Aldeia Indígena Mata Verde como espaço para experienciar as “escrevivências”</i> .....	68
<b>3.3 Participantes e contexto</b> .....	<b>70</b>
<b>3.4 Aspectos éticos</b> .....	<b>71</b>
<b>4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS FILGUEIRAS EM SÃO BENTO DO TOCANTINS</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1 Implementação da Lei nº 11.645/2008 na prática pedagógica</b> .....	<b>76</b>
4.1.1 <i>Uso de materiais didáticos e recursos</i> .....	77
4.1.2 <i>Observação da prática pedagógica: sondagem sobre a redação do ENEM de 2024</i> .....	83

<i>4.1.3 Observação da prática pedagógica: Sondagem acerca do uso de recursos didáticos</i> .....	84
<i>4.1.4 Prática pedagógica na perspectiva da Lei nº 11.645/2008: avanços e limitações</i> .....	85
<b>4.2 Vozes dos sujeitos: círculos epistemológicos com estudantes e professores</b> .....	<b>87</b>
<b>4.2.1 Percepções dos estudantes</b> .....	<b>87</b>
<b>4.2.2 Percepções de professores e professoras</b> .....	<b>93</b>
<b>4.3 Desafios e possibilidades na perspectiva intercultural</b> .....	<b>104</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>111</b>

## APRESENTAÇÃO

### **Minha história de vida: memórias, enigmas a decifrar**

Desde a infância, fui tecida pelas tramas da vida, entrelaçada por experiências que, como fios invisíveis, moldaram meu olhar e guiaram meus passos até a escolha da temática desta pesquisa. Cada vivência, cada fragmento de mundo que absorvi, plantou em mim sementes de curiosidade, que hoje florescem na busca por compreender as histórias que cruzam as minhas. Para revelar como se forja uma pesquisadora social, abro agora as páginas da minha própria história.

Ao desfolhar as páginas de “Um galho do Umbuzeiro: Um registro histórico e genealógico da família Alencar-Andrade dos Inhamuns/Ceará”, tive acesso a uma história fantástica onde mergulhei num rio profundo de memórias que precedem minha existência. Nessa obra há a narrativa de um fato inusitado, envolvendo um padre recém-chegado aos Inhamuns, que cruzou seu destino com uma jovem indígena, de apenas 12 anos, raptada por seus ajudantes e escravos. Batizada como Micaella, ela logo acendeu no coração do padre uma chama proibida. Da união improvável, florescida em solo árido, onde o padre e Micaella tiveram 10 filhos (Andrade, 2013, p. 09). Essa narrativa, guardada na tradição oral da minha família, tece a herança de meu pai, cuja pele parda carrega os traços dessa miscigenação ancestral. Da mesma forma, na minha ascendência materna, meus avós eram primos entre si, porém meu avô era negro e minha avó era branca, e dessa união veio mamãe, com traços da miscigenação que se caracteriza na cor parda<sup>1</sup>.

É profundamente significativo esse exercício de desvendar minha ancestralidade. Sou fruto de histórias de resistência: ele (meu pai), retirante nordestino, lavrador que traçou suas primeiras letras e números no chão batido, e com esse saber rudimentar ainda se tornou alfabetizador no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); ela (minha mãe), maranhense destemida, quebradeira de coco que se multiplicava se em afazeres para

---

<sup>1</sup> Para fins de pesquisas demográficas, como o Censo, o IBGE adota as seguintes cinco categorias de *autodeclaração* para a população brasileira: Branca, Preta, Parda, Amarela e Indígena.

sustentar a família, conquistando a duras penas o direito de assinar o próprio nome.

Na década de 1960, este casal se deslocou da região de Ribeirão Grande/Tocantinópolis até o lugar onde nasci e fui criada, que tinha por nome de Floresta, Município de Cachoeirinha/TO. Meus pais foram os primeiros a chegar ali, desbravando a mata apenas com sua força braçal, coragem e ousadia inabalável. Vale destacar que o solo fértil daquele lugar os ajudou a criarem seus onze filhos e filhas. Nessa irmandade, sou a penúltima entre irmãs e irmãos, e a grande diferença de idade entre mim e meus pais gerou inquietações e anseios que só compreendi na idade adulta.

Naquela época, morávamos numa casa de pau a pique, iluminada por lamparinas. A água para o consumo da família era buscada em baldes e cabaças no córrego próximo, chamado de 'fonte'. Ao lado da casa, havia uma casa de farinha, de propriedade da minha família, mas compartilhada com os vizinhos. Nela, um forno de barro que era usado principalmente para assar bolos e torrar amêndoas de coco babaçu, do qual extraíamos o azeite. Como filha de uma mulher quebradeira de coco, logo, por volta dos sete anos de idade, já iniciei a labuta, acompanhando mamãe. Íamos todos bem cedo para o mato quebrar coco; eu, devido à minha baixa estatura, utilizava uma foice, pois não conseguia manejar um machado.

Antigamente, vivíamos em condições difíceis, trabalhando principalmente para a subsistência da família. Por isso, durante minha infância, meus brinquedos eram feitos de madeira, buriti, talos, palhas e coco babaçu. Ademais, brincávamos balançando nas galhas de pau, da cirandinha, e esconde-esconde, entre outras. Recordo-me com muita alegria de que, na minha meninice, lá em casa havia muita fartura durante a colheita dos alimentos que plantamos e, quando se fazia matutagem,<sup>2</sup> era sempre um momento de alegria e partilha. Para a criançada, as colheitas dos frutos eram horas de algazarra, e nisso fomos agraciados, já que não faltava uma safra – era a do caju, da laranja, da mexerica, do cajá, do buriti, da bacaba, da jaca, da manga, do pequi, do bacuri, da banana, entre outros.

---

<sup>2</sup> Ação de abater um animal e fazer bastante comida, além de vender, trocar, emprestar e também doar da carne.

Quanto aos estudos, me lembro de ter frequentado uma sala de aula multisseriada que funcionava na casa de uma tia, onde não tinha merenda e os estudantes eram primas e primos. Naquele tempo, tinha por volta de 7 anos de idade; o período foi curto, mas suficiente para que eu vivenciasse o modo como se realizava a “correção da indisciplina”, um costume muito comum na época, a qual era executada com o uso de palmatória, grãos de milho e feijão.

Então, no ano seguinte, fui estudar na Escola Municipal Nero Macedo; porém, a mesma ficava a uns três quilômetros de casa, íamos a pé, enfrentando diversos obstáculos como atravessar quinta<sup>3</sup> com gados, às vezes, tínhamos que dar voltas fugindo deles. Por outro caminho havia o medo dos “caboclos”, já que era assim que os adultos se referiam aos indígenas da época. Agora entendo todo aquele “desassossego” com a presença recente dos povos indígenas na região, nesse caso, da etnia Apinajé.

Imagine quantos temores circulavam em torno desses povos! Ainda por cima na mente de uma criança. Além disso, enfrentávamos o areão acompanhado de sol ou chuva, para chegar à escola. Ao chegar, já estávamos com vontade de merendar, mas nem sempre a comida era gostosa. Mesmo assim, a gente comia para não ficar com fome. Nisso, acabei enjoando do charque, apelidado de “carne de cavalo”, que compunha a merenda. Até hoje, quando sinto o cheiro, isso me remete a infância.

Outra lembrança marcante que tenho foi de quando deixei a roça para estudar na cidade; nessa época, comecei a trabalhar como doméstica. Dessa fase, guardo memórias da minha professora da antiga 4ª série do Ensino Fundamental no CEIF, na sede do distrito de Lagoa de São Bento, hoje São Bento do Tocantins -TO, pois, além de ser minha professora, ela também era minha irmã. Assim, embora ela me cobrasse mais que os colegas, exigia um desempenho ou comportamento mais rigoroso, com maiores expectativas em relação às tarefas escolares, disciplina e pontualidade. Só que algum tempo depois, eu entendi que tudo aquilo era para meu próprio bem.

Daí minha admiração por ela só crescia. Inclusive, era ela que nos acompanhava nos estudos, tinha uma letra impecável, o que me motivou a fazer caligrafia quando estava cursando o Ensino Médio. Tendo como base familiar

---

<sup>3</sup> Cercado que se utilizava para criar gado, geralmente com pastagem.

meus pais, praticamente analfabetos com uma vida inteira dedicada à roça, tinham certeza da importância dos estudos e nos transmitiram isso, reafirmando-o diversas vezes por meio de causos, histórias de Trancoso e exemplos. Dito isto, reafirmo que estudar para mim nunca foi diversão ou lazer, mas sempre foi uma necessidade, considerando que para uma criança pobre, minha evolução através dos estudos certamente seria a única forma mais viável para eu mudar de vida.

Mesmo em meio a uma infância desafiadora, sempre houve espaço para sonhar. Movida por uma profunda sede de justiça, pois carregava uma indignação intensa que me impulsionava, eu acreditava, à época, que ser delegada ou juíza seria o caminho ideal para promover justiça. Contudo, somente anos depois percebi que a advocacia seria a profissão mais adequada para lutar por esse ideal. Naquele tempo, porém, cursar Direito, especialmente nessa região do estado, era um privilégio reservado aos mais abastados. Assim, diante da remota possibilidade de estudar Direito, decidi buscar outros cursos acessíveis na região.

Ao concluir o Ensino Médio, fui aprovada em um concurso público do estado do Tocantins para o cargo de Auxiliar Administrativo, conquista que abriu portas, pois me permitiu ingressar no ano de 2001 no curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), no município de Araguaína, cerca de 175 km da minha cidade. Mais tarde, em 2002, a instituição se transformou na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ter um salário fixo foi uma oportunidade valiosa para me manter em outra cidade. A aprovação no vestibular representou uma emoção indizível, comparável a ganhar um prêmio na loteria, pois, até aquele momento, essa realização era um sonho distante.

Naquela época, em 2001, a ausência de políticas públicas de acesso e permanência na universidade tornava o ingresso no ensino superior um desafio ainda maior. Por isso, ao ser a única entre onze irmãos a me mudar da roça para estudar, enfrentei grande insegurança e medo. Acima de tudo, porém, prevalecia meu receio de ficar dependente de um marido e cercada de filhos para criar, o que reforçava minha certeza da importância dos estudos para transformar minha vida. Enquanto isso, estava no meu balaio a vontade de cursar Direito; desisti jamais. Depois de várias tentativas, ingressei, no ano de 2016, na Unitins, agora no Campus de Augustinópolis, no qual concluí com sucesso o curso durante o

período pandêmico.

Em seguida, consegui integrar o quadro da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), tornando-me, enfim, advogada. Destaco que, desde 2007, atuo como professora da Educação Básica, sendo efetiva na rede estadual do Tocantins a partir de 2011. Esse foi um dos motivos que me levaram a buscar a Pós-Graduação em nível de Mestrado, pois compreendi a importância da evolução para minha progressão funcional e aprimoramento profissional. Ressalto que contei com o valioso incentivo e orientação da minha amiga Carina Torres.

Desde minha tenra idade, ao me deparar com situações de racismo e toda forma de violência e preconceito que sempre me causaram indignação, eu não as via com naturalidade, embora ainda não soubesse como expressar minha revolta. Durante o curso de Direito, percebi que as leis, no papel, muitas vezes se reduzem a meras “letras mortas”, pois a Constituição Cidadã de 1988, embora voltada para a garantia de direitos, ainda está longe de ser plenamente efetivada na prática. Por isso, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Direito, optei por abordar o tema do Trabalho Doméstico, perpassando a evolução histórica com foco no tripé: raça, gênero e classe social para demonstrar a herança da escravização. No período pós-pandemia de COVID-19, percebi o aumento da violência, incluindo casos de racismo nas escolas, e, ao mesmo tempo, o crescimento dos ataques contra povos indígenas em áreas rurais. Por conseguinte, decidi que a Lei nº 11.645/2008, que promove a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar, seria o tema da minha pesquisa, pois jamais poderia permanecer indiferente à falta de sua implementação, especialmente como defensora da educação pública de qualidade, e assim, início meu caminho no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult).

### **Percurso formativo da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território**

Ao ingressar no PPGCult, vivenciei momentos extremamente ricos e relevantes que me permitiram compreender melhor o processo de introjeção da “história única”, a qual, historicamente, contrapõe a diversidade brasileira e

continua sendo validada por meio da educação.

Considero que esta oportunidade tem proporcionado uma guinada significativa na minha vida. Percebo o quanto tenho crescido humanamente e, por consequência, a profissional que tenho me tornado. Uma cidadã melhor também. Assim, por meio da abordagem interdisciplinar do PPGCult, vejo no programa um caminho estratégico para promover as relações étnico-raciais na educação pública de qualidade.

Informo que a disciplina *Cultura, Território e Interdisciplinaridade*, integrante do currículo do PPGCult da UFNT, foi desenvolvida ao longo de diversos encontros conduzidos de forma dinâmica: iniciavam-se com a leitura do resumo da aula anterior, seguida pela explanação de um texto semanal por um cursista, em dez minutos. Além disso, abria-se espaço para participação coletiva, com intervenções dos professores e professoras, momentos de interação grupal e posterior socialização, nos quais cada cursista relacionava o texto estudado à sua temática de pesquisa.

Por fim, havia os “minutos da contemplação”, um momento dedicado à história de vida de um cursista, marcado por intensas emoções, por vezes com lágrimas, pois essas narrativas traziam memórias de dores e alegrias, permitindo compreender melhor a trajetória de cada participante. As atividades foram coordenadas pela Profa. Dra. Renata Petarly e pelos Profs. Drs. Darnival Venâncio e Elias da Silva.

Destaco que, ao longo desse percurso, imergi em diversos conceitos. Entre os quais, com base no texto (Mignolo: *Geopolítica do conhecimento e diferença colonial*, 2020), considerando as reflexões dos professores e professoras discutidas em aula, vimos que para Quijano (1997) “a colonialidade do poder – capacidade de controlar os modos de vida” que se configura por meio da ideologia e da reprodução social.

Essa estrutura de poder, que emergiu no século XVI, persiste na atualidade, mantendo os mesmos grupos dominantes no controle. Nesse contexto, nosso posicionamento como sujeitos epistemológicos no âmbito do PPGcult, reconhecendo a universidade como um espaço de reprodução do poder. Assim, buscamos questionar o papel que desejamos assumir em nossas pesquisas, situando-nos em projetos que promovam a reflexão sobre grupos sociais, como negros e indígenas, considerando sua relevância social.

Conforme Kilomba (2020, p. 78), “o racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro não só como ‘Outra/o’, mas também como outridade”. A autora destaca ainda a ausência de reparação, enfatizando a necessidade de ocupar, resistir e produzir para romper com a lógica de opressão que marginaliza o sujeito negro. A partir das contribuições de Raffestin (1993) em *O que é o território?*, e das reflexões do Professor Elias, compreende-se que o espaço, associado ao fluxo, pode se transformar em paisagem, enquanto o território está relacionado à posse e à intencionalidade. Essas ideias foram discutidas no contexto da sala de aula e do campus da UFNT, explorando as relações entre espaço, território e suas implicações sociais.

Conforme as reflexões do Professor Dernival, o espaço é um pressuposto do território, que se manifesta em conceitos como lugar, paisagem, cultura e subjetividade, todos contribuindo para a produção de territórios individuais e coletivos. Complementarmente, a Professora Renata, com base em Raffestin (1993), apresenta o conceito de “ator sintagmático”, um agente que atua na produção do território por meio de programas intencionais. Na sequência, o texto “O mito da desterritorialização” de Haesbaert (2001) distingue duas formas de desterritorialização: a primeira, promovida por grupos hegemônicos globalizados, caracteriza a desterritorialização capitalista; a segunda, vivenciada por grupos subordinados, como povos originários, afrodescendentes e quilombolas, reflete uma inclusão precária na dinâmica globalizadora.

Nesse contexto, Saquet (2007) discute, em *A identidade como unidade processual, relacional e mediação no desenvolvimento do e no território*, a identidade relacional como o viver em sociedade, estruturado por redes de relações internas e externas, bem como por um sentimento de pertencimento que fortalece a coesão social.

Para Saquet, a geografia deve priorizar o popular, expressando lutas vinculadas a esse pertencimento. Assim, a relação entre identidade e território emerge do viver em sociedade, caracterizado por interações multiescalares que envolvem sujeitos, famílias e instituições, organizadas em camadas de significados e práticas.

Com base no texto “O papel da representação”, de Stuart Hall (2016), a Profa. Dra. Olívia Medeiros, durante sua explanação em sala de aula, discute a

linguagem da representação, destacando que uma escolha teórica é também uma escolha política. Segundo Hall, a cultura, entendida como modos de vida e valores compartilhados aos quais se atribui significado, não reside nas pessoas nem nos objetos.

Nesse ínterim, tivemos ainda a disciplina *Poder, Território e Identidades*, ministrada pela Profa. Dra. Martha Vieira e pelo Prof. Dr. Braz Batista, tendo como base o texto de Michel Foucault (1988), *História da Sexualidade*, onde exploramos a noção de poder que destaca o discurso jurídico-político como uma exteriorização do poder, manifestado de forma onipresente nos espaços sociais. O poder se exerce por meio de diferentes formas, como a autoridade legal, tradicional e carismática, articulando as relações entre Estado, sociedade e indivíduo. Foucault evidencia ainda a proliferação dos discursos como mecanismo de repressão, configurando uma arquitetura de controle e poder.

Essa dinâmica opera em duas escalas: o poder pequeno, difuso e introjetado no sujeito, e o poder grande, exercido pelo Estado, caracterizado pela multiplicidade de correlações de forças. Acrescenta-se ainda a análise do texto de Pierre Bourdieu, intitulado *Reprodução Cultural e Reprodução Social* (BOURDIEU, 2007, p. 295-336), que discute o poder de distinção social como expressão do capital cultural, por exemplo: possuir curso superior.

Em resumo, para a elite dominante, o diploma serve para legitimar a herança, pois não garante necessariamente distintivo social, e sim capital cultural. Nesse sentido, Michel Foucault (1970; 2012), em *A ordem do Discurso*, viu concatenar relações de poder, discurso e instituições, demonstrando que o poder emana das instituições que produzem discursos autorizados, como escolas, universidades, igrejas, famílias, medicina, etc. Evidencia-se ainda, procedimentos de exclusão, como a interdição, precipuamente sobre os corpos das mulheres.

Destaco que este esboço reflete minhas leituras, experiências e vivências nas disciplinas principais do Programa, que proporcionaram amplos conhecimentos, além de uma visão mais plural e apontamentos que contribuíram para a construção desta pesquisa/dissertação voltada à diversidade.

Notabilizo minha participação no II ENCONTRO DE PESQUISADORES NEGROS E NEGRAS DO TOCANTINS, realizado em novembro de 2023 no Centro de Ciências Integradas, Araguaína/TO, da UFNT, onde apresentei

oralmente meu texto Uma breve análise do trabalho doméstico no Brasil e seus impactos. - Surgiram observações e apontamentos como a interseccionalidade entre raça, gênero e classe social, problematizando a mitigação histórica dos direitos dessa categoria. Posto isso, trago as palavras da Profa. Dyane Brito, quando diz que “[...] a raça constitui uma relação de poder, utilizada para tratar as pessoas de forma hierarquizada”. Na ocasião, foi apresentada uma pesquisa em Araguaína sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, em que se extraiu, entre as questões apontadas, a necessidade de um trabalho efetivo das questões étnico-raciais de forma interdisciplinar. Enfim, um encontro bastante rico com intervenções, oficinas e palestras pertinentes sobre a temática das relações étnico-raciais.

Considerando esses pressupostos para alicerçar uma investigação participante no campo epistêmico da prática pedagógica, tendo como recorte o CEIF, em São Bento do Tocantins, onde busco analisar a implementação da Lei nº 11.645/2008 na perspectiva intercultural.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma notável diversidade étnica, cultural e territorial, fundamentada nos saberes de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. No extremo Norte do Tocantins, essa riqueza se manifesta em culturas como a do povo Apinajé e a dos quilombolas da Ilha São Vicente.

Esta pesquisa discute as relações raciais a partir de uma perspectiva intercultural, analisando a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Colégio Estadual Irmãs Filgueiras (CEIF). O estudo foca nas representações étnico-raciais no extremo Norte do Tocantins, região do Bico do Papagaio<sup>4</sup>, contribuindo para o debate sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Considerando que a história deste Colégio, território desta pesquisa, quase se confunde com a minha história, já que toda a minha formação básica se deu nessa escola. Ademais, foi nesta dita escola, na qual exerci meu primeiro trabalho formal, e posteriormente iniciei minha trajetória na educação, a qual se estende até o momento atual. Então, confesso que essa investigação traduz anseios, inquietações e propósitos que se configuram em uma força motriz, primando por uma educação pública de qualidade com foco em práticas decoloniais, como os Círculos Epistemológicos.

Acrescento que a finalidade desta pesquisa está direcionada à Educação Básica — Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio — considerando que são faixas etárias em que as representações sociais, os estereótipos e os estigmas atravessam as relações com mais recorrência. Nessa perspectiva, as discussões alavancadas pela proposta se deram no intuito de desconstruir ideias equivocadas sobre populações negras e indígenas, mostrando a resistência racial, cultural e identitária dessas populações.

Direcionando esses pressupostos, Paulo Freire (1987; 1997) discute as temáticas da educação libertadora, práxis, círculos de cultura, dialogicidade e diversidade cultural, pautando uma educação que respeite as diferenças culturais. Sob esse prisma, concebo a Educação como instituição de explanações das questões étnico-raciais e, com isso,

---

<sup>4</sup> Bico do Papagaio devido ao mapa possuir o formato de um bico de pássaro.

O processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena na sociedade e, por consequência, na educação no Brasil é fruto de um processo de lutas por dignidade humana e instrumentalização dos direitos legais pela possibilidade da educação, é assim, um processo de longa duração. A luta por tal reconhecimento foi evidenciada, fortemente, na década de 1970, principalmente, no fim da referida década, com o retorno de diversos líderes e intelectuais de educação que tiveram que sair do país no auge do período ditatorial (regime militar-1964-1984) (Lopes, 2016, p. 82).

Os históricos de luta desses povos demarcam a resistência cultural e territorial, uma vez que os movimentos negros e indígenas vêm reivindicando a discussão das suas culturas na educação; assim, foi criada no ano de 2003 a Lei nº 10.639, a qual, no ano de 2008, foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, inserindo a temática indígena.

Embora esta Lei esteja em vigor, observa-se o desconhecimento, a resistência e os preconceitos nos debates dessas temáticas, ficando sua prática pedagógica restrita a datas específicas, como o dia 19 de abril, quando é comemorado o Dia dos Povos Indígenas e 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Observo também que as discussões ainda são superficiais, persistindo os usos de estereótipos e preconceitos a esses povos.

Nesse contexto, o presente estudo parte do seguinte questionamento: de que forma a Lei nº 11.645/2008 está sendo implementada na prática pedagógica do Colégio Estadual Irmãs Filgueiras sob uma perspectiva intercultural? Para responder a tal questão, esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os processos, desafios e possibilidades de implementação da Lei nº 11.645/2008 nas práticas pedagógicas do CEIF, a partir da perspectiva intercultural.

E tem os seguintes Objetivos Específicos: 1) contextualizar a gênese da Lei nº 11.645/2008 a partir da trajetória histórica e política dos movimentos sociais indígenas e negros; 2) investigar a tradução da lei no projeto político-pedagógico (PPP) do colégio, analisando eventos e discussões escolares que a tematizam, e 3) refletir, com base na vivência escolar e nos círculos epistemológicos, sobre os desafios e as possibilidades de efetivação de uma prática pedagógica intercultural que promova relações horizontais e confronte heranças coloniais, como o racismo e a discriminação.

Esta pesquisa, vinculada à linha Natureza, Poder e Territorialidades do PPGCult da UFNT, adotou a pesquisa participante como abordagem central.

Para tanto, utilizamos diversos procedimentos que são enumerados a seguir: 1) levantamento bibliográfico de referências que abordam a educação nas suas dimensões territoriais e culturais, nas relações de poder e nas relações étnico-raciais; 2) análise documental de instrumentos legais (PPP da escola) sobre a implementação da (Lei nº 11.645/2008); 3) observação participante, almejando identificar na prática pedagógica a perspectiva intercultural; 4) “escrevivências” (Evaristo, 2020) como instrumento de pesquisa, a fim de evidenciar “a voz” de sujeitos sociais como negros e indígenas; 5) realização de círculos epistemológicos com participantes (estudantes e professores/as), espaços de diálogo para formação crítica e continuada (Romão, 2006), e 6) análise e discussão dos resultados, compreendendo desafios e possibilidades na perspectiva intercultural.

Para analisar essa problemática, diálogo com autores como Walsh, Mignolo e Grada Kilomba, a fim de compreender a interculturalidade como um projeto decolonial que confronta as estruturas do Sistema Mundial Moderno/Colonial. Esta perspectiva busca não apenas reconhecer a diversidade, mas desconstruir práticas de inferiorização étnico-racial e construir reformas educativas críticas no CEIF.

### **1.1 Caracterização do território da pesquisa: Colégio Estadual Irmãos Filgueiras (CEIF)**

Fundado em 1981 e inaugurado pelo então governador Ary Valadão, o CEIF foi oficialmente regulamentado pela Lei de Criação nº 862, de 22 de agosto de 1996, conforme Portaria de Credenciamento nº 0653, de 28/04/2011, parecer nº 50/2011 de 21/01/2011.

O CEIF, localizado na sede do Município, tendo sido pioneiro na comunidade, oferta as modalidades: Ensino Fundamental II do 7º ao 9º ano; Ensino Médio (Regular); Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3º segmento, e Educação Inclusiva, no ano de 2024. As aulas são ofertadas de forma majoritariamente presencial, e não presencial nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferece uma carga horária mínima de 800 horas para o Ensino Fundamental e 3.000 horas para Ensino Médio, com pelo menos 2.200 horas

destinadas à formação geral básica e 800 horas para a parte diversificada, esta quantidade de horas fica distribuída em 200 dias de efetivo trabalho escolar (PPP, 2024).

Em 16 de janeiro de 2006, com o Parecer nº 040/2006 (processo nº 4131/2006), foi inaugurada e nomeada Biblioteca Djanira Filgueira. O setor atualmente dispõe de computador, impressora, mesas, cadeiras e um rico acervo bibliográfico de aproximadamente 7.560 livros, 500 periódicos e 300 outros materiais, como folhetos e recursos multimídia, para apoiar as atividades de leitura e pesquisa. Para otimizar o gerenciamento do acervo e o atendimento aos usuários, foi instituído um livro de registro para controle de entrada e saída dos materiais da biblioteca, com o intuito de melhor atender aos estudantes e sistematizar o trabalho da equipe (PPP, 2024).

Pode-se observar na Tabela 1, de acordo aos dados registrados na Secretaria desta Unidade Escolar, a partir do ano de 2021, apresentou-se uma queda gradativa no número de estudantes matriculados a cada ano letivo. Essa redução deve-se ao fato de a Rede Municipal de Educação ter passado a atender exclusivamente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e iniciado o atendimento aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. Além disso, pode estar relacionada à migração de estudantes do Ensino Médio para o Instituto Federal de Tocantins (IFTO - Araguatins/TO).

**Tabela 1 - Estudantes matriculados**

<b>Ano-base</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
2022	272	242	514
2023	261	249	510
2024	184	187	388

Fonte: PPP da Escola (2024)

Com base nos dados mencionados e na minha condição de sujeito presente nesta análise, pode-se afirmar que esta escola se consolidou como pioneira, sendo, até recentemente, a única unidade escolar na sede deste município. Contudo, conforme demonstrado na tabela acima, nos últimos três anos (2022, 2023 e 2024), houve uma queda gradativa no número de estudantes matriculados. Conclui-se que esse “fenômeno” de transferências em massa

ocorreu, especialmente, em 2024, após a inauguração da Escola Municipal João Paulo Carneiro Rodrigues, com estrutura padrão, fato que atraiu pais e estudantes.

De acordo com a planilha de levantamento da Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Tocantins, existem hoje 101 estudantes da zona rural, distribuídos em diferentes localidades, que dependem do transporte escolar: P. A. Vale da Serra, P. A. Vinícius, P. A. São Bento, P. A. Terra Dura, Veredão, Bairro São Francisco, bairros afastados, distritos, fazendas, chácaras e outras áreas que também dependem do transporte escolar. O atendimento ocorre nos três turnos, com predominância dessa clientela no período vespertino.

Quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes, observa-se grande diversidade, predominando, no entanto, beneficiários do Bolsa Família e produtores e produtoras da agricultura familiar. Segundo relatório para o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), constatou-se que aproximadamente 50% dos estudantes são beneficiários do Bolsa Família. Segundo o PPP (2024) do Colégio, de acordo com os dados de uma pesquisa realizada pela unidade escolar por meio de instrumento impresso (ficha), cerca de 30% dos pais e mães ou responsáveis possuem Ensino Fundamental incompleto e exercem a profissão de lavradores e lavradoras; com isso, pode-se concluir que, na sua maioria, fazem parte da Agricultura Familiar. A principal fonte de renda da população local consiste na pecuária, na agricultura familiar e nas empresas que atuam na área, como a SINOBRAS e outras.

Em 2025, tivemos o total de 287 estudantes matriculados, nota-se a continuidade da queda no total de matrículas, conforme já identificado nos anos anteriores. Vale ressaltar que esse resultado foi obtido por meio da ficha de matrícula, onde consta também a autodeclaração cor/raça, sendo mensurados pela autodeclaração de cada estudante. Ressalta-se também que na referida ficha não constava a categoria quilombola, mesmo tendo sido incluída pela primeira vez na autodeclaração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no Censo de 2022. Enfim, o que essa autodeclaração pode nos demonstrar (Tabela 2) é que há uma predominância de estudantes negros nesse Colégio, incluindo pretos e pardos.

**Tabela 2 - Autodeclaração cor/raça dos estudantes**

<b>Branco</b>	<b>Pardo</b>	<b>Preto</b>	<b>Indígena</b>	<b>Amarela</b>	<b>TOTAL</b>
51	195	32	08	01	287

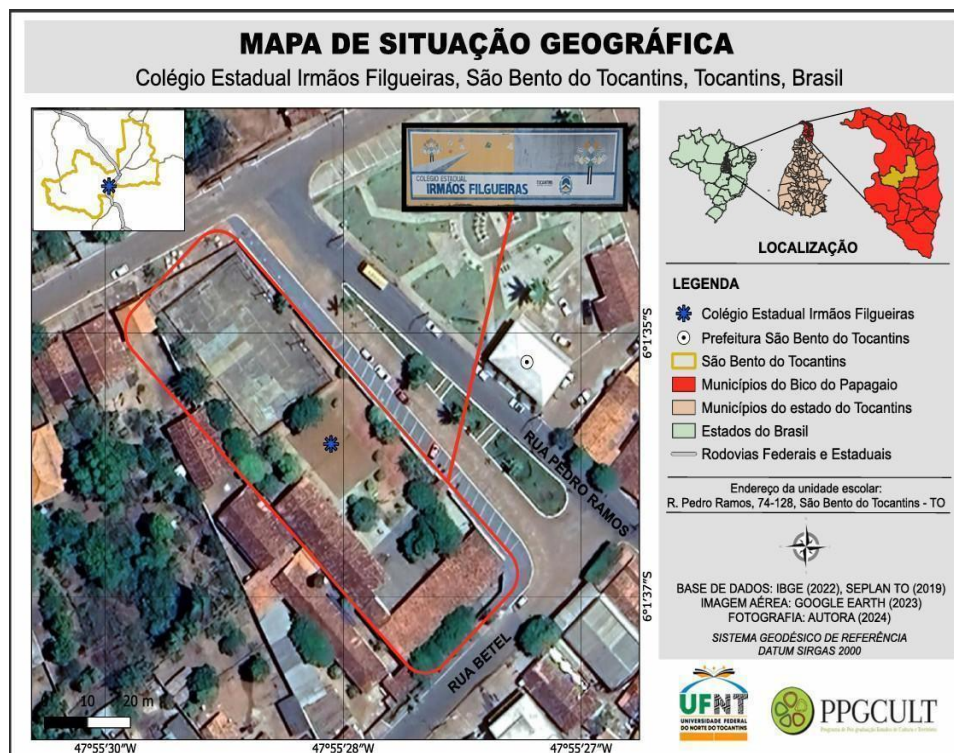
Fonte: Dados da Secretaria da Escola, 2025.

É importante mencionar que os quesitos raça e cor de acordo ao IBGE são coletados através da autodeclaração da pessoa. Porém, o Estatuto da Igualdade Racial estabelece que para fins de comprovação da condição de pretos ou pardos em programas de cotas raciais, deve ser feita exclusivamente com base nos traços fenotípicos.

### *1.1.1 Identificação e Localização*

O CEIF possui fácil localização, pois encontra-se na sede do município de São Bento do Tocantins, no seguinte endereço: Praça Osvaldo Franco, nº 62, Bairro Centro, CEP: 77.958-000, São Bento do Tocantins/TO. Telefone: (63) 3487-1132, e-mail: [colegioirmaosfilgueiras@gmail.com](mailto:colegioirmaosfilgueiras@gmail.com), CNPJ: 01.068.348/000183. Para melhor contextualização da localização, do entorno e do espaço ocupado pela escola, apresentamos a seguir na Figura 1 o mapa de localização do colégio.

**Figura 1 - Localização do Colégio Estadual Irmãos Filgueiras**



Fonte: Autoria de Mariana Rodrigues, elaborado para esta pesquisa (2025).

Para visualizar o panorama da pesquisa, que abrange a implementação da Lei nº 11.645/2008, uma lei federal, aplicável em todo o território nacional, destaca-se que o estado do Tocantins e a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), ambos na região Norte do país, configuram o contexto regional; por fim, o território da pesquisa, ou seja, o contexto local, refere-se à Unidade Escolar, cuja localização está indicada no mapa anteriormente apresentado.

### 1.1.2 Comunidade escolar e fundamentos da instituição

Em relação à cultura e lazer na comunidade, há opções como: festa dançante, moto festa, cavalgada, cachoeiras, balneários, campeonatos de futebol e festas juninas; outrossim, possui grande potencial turístico, embora ainda seja pouco explorado. Os valores estão entrelaçados na religiosidade, crenças e modo de vida entre seus familiares (PPP, 2024, p. 12).

Sob a perspectiva thompiana, que considera o sujeito ativo como aquele que age e reage a partir de seu contexto (Thompson, 1981), a cultura vivenciada

no cotidiano se entrelaça com a vida escolar do estudante, influenciando suas manifestações culturais locais. Nesse sentido, destaca-se que as atividades esportivas superam outras atividades culturais, com predominância dos campeonatos de futebol masculino, inclusive no âmbito escolar, por meio do tradicional Jets – Jogos Estudantis do Tocantins, promovido anualmente pela SEDUC/TO, além de momentos festivos, como festas juninas e cavalgadas.

### 1.1.3 Fundamentos do colégio

- **MISSÃO:** Oferecer uma educação de qualidade para todos/as estudantes, levando-os a construir seu projeto de vida com responsabilidade, dignidade e autonomia, contribuindo para uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva.
- **VISÃO:** Ser uma escola de referência tanto em nível local, regional como em âmbito nacional pelo êxito na concretização do projeto de vida de seus estudantes, além de sucesso nos indicadores do IDEB, bem como pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias.
- **PRINCÍPIOS:** O processo de ensino-aprendizagem desta unidade escolar (UE) está pautado nos seguintes princípios: “Igualdade, Qualidade, Gestão Democrática, Liberdade/Autonomia e Valorização do Magistério” (PPP, 2024, p. 19).

## 1.2 Organização da pesquisa

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No Capítulo 1, dispomos a *Introdução*, em que se apresenta a *Contextualização Histórica e Territorial* da Lei nº 11.645/2008 na Educação. Traz, também, a *Caracterização do Colégio Estadual Irmãos Filgueiras* e os elementos básicos da pesquisa: Justificativa, Problema de Pesquisa e Objetivos. Por último, trata da organização da pesquisa.

No Capítulo 2, *Discorrendo sobre o contexto histórico, territorial e cultural*,

busca-se incorporar cultura e território no âmbito das relações étnico-raciais; Interculturalidade e Educação Antirracista. Além disso, trazemos a Lei nº 11.645/2008: *Histórico, Avanços e Limitações*, compreendendo a sua implementação na prática pedagógica. Outrossim, vimos a *Prática Pedagógica e Formação Docente na Perspectiva Intercultural*. Enfim, tensionamos o campo das relações de poder e colonialidade no espaço escolar por meio de uma perspectiva decolonial apoiada em Quijano (2005), Mignolo (2008; 2020), Kilomba (2020) e Walsh (2012).

No Capítulo 3, *Caminhos metodológicos: articulando os pressupostos da pesquisa participante e as práticas decoloniais* conforme Brandão (2006). Dessa forma, apontam-se os caminhos da construção dos Círculos Epistemológicos como procedimento metodológico. Esse percurso de coleta de dados se desenvolveu pelos seguintes procedimentos: análise documental (PPP, Planos de Ação), observação participante, “escrevivências” enquanto instrumento de pesquisa; participantes e contexto,; e aspectos éticos.

No capítulo 4, apresentamos a análise e a discussão dos resultados do PPP e das ações desenvolvidas, contemplando os processos de implementação da Lei nº 11.645/2008 na prática pedagógica. Também se aborda a implementação da nº 11.654/2008 a partir do cruzamento das informações contidas nos instrumentos de coleta, como o PPP e a observação participante, identificando o uso de materiais didáticos e recursos. Acrescentou-se, ainda, a percepção sobre eventos e datas comemorativas — avanços e limitações — trabalhando vozes dos sujeitos — Círculos Epistemológicos com estudantes e professores do CEIF — tendo no bojo as percepções e vivências do dia a dia escolar. Finalizando, com as considerações finais, discorrendo acerca de desafios e possibilidades na perspectiva intercultural.

## 2 DISCORRENDO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO, TERRITORIAL E CULTURAL

É imprescindível rememorar as atrocidades que constituíram o processo de escravização no Brasil, ademais, por que perdurou tanto? Há tentativas de justificar que os africanos possuíam mão de obra mais qualificada que os indígenas, além disso, eram considerados muito ecléticos (homens e mulheres) que desenvolviam uma infinidade de atividades: desde a indústria açucareira, conserto de barris, tinhas (tanoeiros) até a agricultura de abastecimento interno, na criação de gado, nas pequenas manufaturas, no trabalho doméstico, em toda ordem de ocupações urbanas e rurais. Outra forte razão foram os altos lucros que o tráfico de escravos africanos rendia para os comerciantes. O tráfico negreiro foi, sem dúvida, uma das atividades mais lucrativas do sistema colonial.

O historiador Thomas Skidmore (1998, p. 34) resgata um relato que elucida a violência sofrida pelos povos africanos durante o processo de escravização, afirmando que os senhores “por ofensas insignificantes jogavam seus escravos vivos na fogueira, ou os matavam de várias maneiras bárbaras e desumanas”, por vezes, qualquer sinal de resistência era motivo para que eles fossem executados.

O nosso contexto histórico e social é marcado pela invasão cultural, ação violenta e antidialógica que naturalizou o controle de corpos e territórios, servindo aos interesses da dominação. Esse processo de colonização segue em vigência no Brasil, porém, hoje temos outras facetas como a colonialidade que ainda existe e continua persistindo para manter o invasor no controle da humanidade e da própria globalização.

De acordo com Mignolo (2008), o eurocentrismo é parte integrante do projeto modernidade/colonialidade porque dá nome à hegemonia de uma forma ‘universal’ de pensar centrada nas experiências particulares dos europeus. Constitutiva da modernidade, a colonialidade gera a dependência da América Latina em relação ao eixo euro-estadunidense nas dimensões econômica, política e epistêmica, demonstrando que “ainda vivemos sob esse regime” (Mignolo, 2020, p. 211).

Assevera-se que o conceito de colonialidade do poder é desenvolvido por Aníbal Quijano (2005) para explicar que se trata de um padrão de poder que

constitui o sistema moderno/colonial e eurocêntrico sustentado na ideia de raça, biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores em relação aos colonizadores. A superioridade do invasor segue sendo alimentada pela inferiorização do invadido, marcando relações assimétricas de poder.

Na teoria da ação antidialógica, um outro aspecto importante — a invasão cultural — serve à conquista. Para Freire (1987), a invasão cultural é a “[...] penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (p. 205). Neste sentido, a invasão cultural aliena, sendo uma violência ao ser que acaba perdendo sua originalidade ou sofre ameaça de a perder. Na invasão cultural, segundo o autor, “[...] os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção” (p. 206-207).

Por essa perspectiva, conclui-se que os invasores atuam e os invadidos têm a ilusão de atuarem, na atuação dos invasores. Na verdade, a invasão é uma maneira de dominar — econômica e culturalmente — o invadido.

Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades. Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita por meio da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos.

Ainda sob a ótica de Freire (1987):

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser para este fim, os invasores se servem, cada vez mais, das ciências sociais e da tecnologia, como já agora das ciências naturais. É que a invasão, na medida em que é ação cultural, cujo caráter induzido permanece como sua conotação essencial, não pode prescindir do auxílio das ciências e da tecnologia com que os invasores melhor atuam. Para eles, se faz indispensável o conhecimento do passado e do presente dos invadidos, através do qual possam determinar as alternativas de seu futuro e, assim, tentar a sua condução no sentido de seus interesses (p. 207).

Falando sobre dominação, acrescenta-se que a colonialidade é o lado sombrio da modernidade que controla os modos de vida, pois institui uma lógica a serviço da dominação através da exploração do trabalho, da apropriação massiva da terra, da desumanização que vê as existências e culturas como descartáveis (Mignolo, 2008). Deste modo, a colonialidade significa a continuidade da lógica da colonização que, somada ao projeto de poder do capitalismo, segue mantendo processos de hierarquização e subalternização de corpos e territórios. Do ponto de vista da colonialidade, o território torna-se um espaço de dominação (Quijano, 2005), e tanto a natureza como os corpos são vistos como recursos a serem explorados sob a justificativa da “civilização” empregada pelo Ocidente e que movimenta o Sistema Mundial Moderno/Colonial.

Esse projeto colonial é constituído por processos de silenciamentos que corroboram para a desumanização dos povos indígenas e dos povos africanos, demonstrando que ambos “foram considerados organismos vivos e pacientes para serem mandados, não para serem ouvidos” (Mignolo, 2020, p. 194). Proibidos de falar, de existir e de produzir conhecimento, estes grupos de pessoas não brancas seguiram sofrendo processos de invisibilização e marginalização, sendo definidos como primitivos e inferiores. Para justificar as violências cometidas contra estes grupos étnico-raciais, o paradigma dominante dividiu a humanidade entre “superiores” e “inferiores”. Assim, o colonizador é considerado ‘superior’, enquanto os invadidos são classificados como “inferiores”, perspectiva que serve à manutenção da opressão e naturaliza a desigualdade.

Nos dias atuais, as práticas de colonização não acabaram, uma vez que seguem incorporadas na situação opressora em que vivemos, marcando corpos e territórios. Com suas práticas inscritas na história, o projeto colonial permanece vivo em diversas instâncias da sociedade brasileira, perpetuando as violências e a desumanização dos grupos étnico-raciais que ainda sofrem com o silenciamento e a negação dos seus direitos (Kilomba, 2019). A concepção histórica e cultural dominante segue a dimensão da lógica da colonialidade, responsável por naturalizar os processos de desumanização como parte do

destino das populações negras e indígenas (Mignolo, 2020; Maldonado-Torres, 2018).

Circunscrevo-me às contribuições da autora Grada Kilomba (2019) ao reportar a realidade irracional do racismo impregnado na branquitude. O paradigma ocidental está atrelado à construção da branquitude como a condição humana ideal que atravessa o sujeito negro com profundos traumas na sua relação com o sujeito branco, gerando um círculo infernal. O psicanalista Fanon (1967) aborda os traumas:

Eu fui odiado, desprezado, detestado, não pela vizinha do outro lado da rua ou pelo meu primo por parte de mãe, mas por uma raça inteira. Eu competi contra algo irracional. Os psicanalistas dizem que nada é mais traumatizante para a criança do que esses encontros com o que é racional. Eu diria, pessoalmente, que para um homem cuja arma é a razão, não há nada mais neurótico do que o contato com o irracional (Fanon, 1967, p. 118).

Diante desses reflexos, o racismo cotidiano tem historicamente atravessado e afetado a vida de pessoas negras, sobretudo crianças. Por conseguinte, Kilomba (2019) se junta a outros/as) autores/as para expressar com muito ímpeto tamanha crueldade. Além do mais, imaginar a existência e resistência diária de uma pessoa que possui o fenótipo negro/a, o qual terá que lutar não contra um sistema, uma multidão, ou contra sua própria insegurança, mas contra uma raça inteira. Isso constitui uma “flecha na alma”, perpassando traumas vorazes.

A branquitude se entende como moralmente ‘superior’ e inferioriza a população negra, animalizando aqueles que não se adaptam aos seus ideais, uma herança do racismo científico que demonstra o quanto o presente está relacionado com o passado colonial. Acontece que a branquitude somente se legitima quando explora o outro, isto é, a negritude que, por sua vez, sofre com a irracionalidade do racismo: o trauma colonial (Kilomba, 2019).

Igualmente, Freire (1987) denuncia que o processo de colonização chamado de ‘conquista’, na verdade, foi uma invasão cultural que fez uso de diversas táticas de dominação responsáveis por realizar práticas de genocídio contra os povos originários, dividindo a humanidade entre ‘superiores’ e ‘inferiores’. Secularmente, o invasor é aquele considerado ‘superior’, enquanto os invadidos são tidos como ‘inferiores’, perspectiva que serve à manutenção da

opressão e alimenta justificativas para que os processos de violência sigam sendo naturalizados no imaginário dessa sociedade dual.

Pensar sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, implica levar em consideração os impactos sociais causados pela invasão cultural marcada pela chegada dos portugueses e pelos processos de escravização dos povos originários e da população negra. Estes acontecimentos são historicamente justificados por falácias desenvolvimentistas sustentadas na ideia de raça ou pureza de sangue, em que o homem branco produz discursos hegemônicos que o colocam como responsável pelo “progresso” e pela organização da história nos preceitos de uma retórica salvacionista (Mignolo, 2008), mesmo que isso custe a destruição de corpos e territórios que não se adaptem à sua ordem.

Nesse sentido, a invasão cultural no Brasil trouxe consigo uma ordem eurocêntrica responsável pela legitimação da autoridade ocidental sobre os modos de vida dos povos indígenas e negros (Kilomba, 2019). Depreende-se então, a partir desse processo histórico, político, social e cultural, inclusive, visualizando as contribuições dos movimentos sociais dos povos originários e negros para conhecer as trajetórias de vida na relação teoria-prática e construindo caminhos para a “*desobediência epistêmica*” que se configura como meio para se questionar a padronização de relações sociais, econômicas e subjetivas de povos, exercendo também a resistência a discursos e narrativas que são impostos por grupos dominantes, este conceito é defendido por Mignolo (2008).

Além disso, a interdisciplinaridade e a decolonialidade percorrem este estudo de forma transversal, indo ao encontro de reflexões críticas sobre os efeitos da colonialidade no âmbito educacional, bem como para reivindicar a reparação das violações sofridas pelos povos negros e indígenas.

## **2.1 Cultura e Território no âmbito das relações étnico-raciais**

Ao adentrar-se no contexto brasileiro, não é possível descartar o fato de que estas relações sociais e processos de trocas carregam marcas da colonização. Deste modo, falar sobre território é falar sobre poder, já que pode

ser apropriado por aqueles que usufruem de privilégios na sociedade e também pode ter a ver com a dominação daqueles que são expropriados de suas terras.

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação (Haesbaert, 2001, p. 20).

Nesse sentido, para Raffestin (1993), o território é produto de atores sociais que, além de produzi-lo, também o utilizam como meio, e dele se manifestam relações de poder. Essas relações de poder fazem parte de “processos” do território e são constituídas por uma hierarquia de níveis.

Discutir a Lei nº 11.645/08, levando em consideração a formação histórica e cultural do Brasil, exige que compreendamos a diferença entre espaço e território, pois estes atravessam as relações étnico-raciais. Partindo do pressuposto de Raffestin (1993) sobre o fato de os termos espaço e território não serem equivalentes, entendo que as relações dicotômicas que envolvem estes dois termos trazem consigo significados e intencionalidades importantes para ampliarmos a noção conceitual que construímos em nossa trajetória acadêmica.

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço (Raffestin, 1993, p. 143)

Por um lado, pode-se abstrair que o espaço representa o fluxo presente que pode transformar-se em paisagem; mas, por outro lado, o território está ligado à posse, à intencionalidade que revela relações marcadas pelo poder. Raffestin (1993) entende que todos nós somos atores sintagmáticos ativos na produção de territórios porque o ator sintagmático intervém no meio, mas também sofre intervenções e, assim, a territorialidade é caracterizada como trunfo nas relações de poder. O território, então, é produzido a partir do espaço e está presente nas relações que são construídas em sociedade.

Haesbaert (2001) discute o conceito de território a partir de três vertentes básicas: a jurídico-política, a cultural e a econômica. A primeira vertente básica diz respeito ao território como um espaço controlado por um poder como o do

Estado que, de certo modo, acaba delimitando-o. Como segunda vertente básica, temos o conceito de território compreendido desde uma vertente cultural, em que ele é visto como produto oriundo da identidade social que se constrói através da apropriação do espaço. Por fim, a terceira vertente básica vê o território como um produto espacial resultante da relação entre classe e trabalho e da colisão entre classes sociais.

Enquanto Raffestin (1993) enfatiza o papel do ator sintagmático, uma vez que, este “territorializa” o espaço, através das suas ações, decorre daí relações sociais que são marcadas pelo poder, nota-se pela postura conceitual de Haesbaert (2001) que ele apresenta uma conexão relacional envolvendo as dimensões biológica, política, econômica, simbólica, cultural, bem como as relações de poder que estão imbricadas entre os sujeitos sociais. Em suma, o poder constitui a engrenagem-chave para esses autores.

Outro autor que discute as noções sobre território é Saquet (2013), atentando-se para a complexidade deste conceito e aprofundando perspectivas sobre as relações de poder que se fazem presentes nele. Para este autor, é necessário buscar maneiras de superar concepções simplistas que reduzem o conceito de território, porque:

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexões e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade (Saquet, 2013, p. 24).

Pensar o território é também pensar sobre cultura, porque ele “[...] resulta como conteúdo, meio e processo de relações sociais” (Saquet, 2013, p. 8), porque envolve a relação ser humano-natureza e manifestações simbólico-culturais e políticas de diferentes grupos. Na sua dimensão cultural, a relação que os povos indígenas e os quilombolas, por exemplo, constroem com seus territórios é marcada por movimentos de luta pelo reconhecimento dos seus territórios como espaço étnico (Baniwa, 2006) em que podem produzir seus conhecimentos alternativos ao paradigma ocidental.

Nesse sentido, é importante situar que a etnia indígena Apinajé se localiza no extremo Norte do estado do Tocantins, nos territórios das cidades de

Tocantinópolis, Maurilândia, Luzinópolis, Itaguatins, Cachoeirinha e São Bento do Tocantins, com uma população estimada de 2.731 indígenas, segundo os dados do IBGE (2022). O Panhĩ<sup>5</sup> pertence à família Jê e tronco-linguístico Macro-Jê, e a língua materna é o Apinajé. Eles são classificados por Nimuendajú (1981) como Timbiras que se concentram predominantemente na região do Cerrado. O Território Apinajé está localizado entre a margem direita do Rio Araguaia e a margem esquerda do Rio Tocantins (Torres, 2017).

Já a Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente está localizada às margens do Rio Araguaia, no município de Araguatins/TO. As famílias que residem no território são descendentes de Henrique Julião Barros e Maria Batista Barros (ambos ex-escravizados). Segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP), no ano de 2021 havia 48 famílias cultivando roças, hortas e criações de animais na beira do Rio Araguaia, constituindo-se o principal meio de subsistência das referidas famílias.

## **2.2 Interculturalidade e Educação Antirracista**

O contexto brasileiro é composto pela diversidade étnica e racial, principalmente no que tange aos modos culturais e linguísticos, uma vez que o Brasil é um país com mais de 256 etnias, 150 línguas e a população estimada no último censo é de 203.062.512 habitantes situados nas cinco regiões, segundo os dados do IBGE (2022).

Apesar de sua diversidade cultural, o Brasil ainda é um território nacional marcado por heranças coloniais de um passado violento que ecoa no presente. Justificadas como parte de um projeto colonial “civilizatório” na história, existem táticas de dominação ainda incorporadas nas estruturas do nosso contexto histórico-cultural, sendo responsáveis por naturalizar práticas de genocídio contra os povos originários e a população negra. Há séculos, o poder está centrado nos paradigmas do pensamento branco ocidental (Mignolo, 2020), que organizam as leis, os currículos e as demais ferramentas utilizadas para orientar setores da sociedade.

---

<sup>5</sup> Como os Apinajés se autodenominam.

Denota-se que, a partir do exemplo da máscara que Anastácia<sup>6</sup> era obrigada a usar, Kilomba (2019) também denuncia a forma com que os/as escravizados/as eram violentados/as porque havia instrumentos sádicos que não lhes permitiam comer, falar, existir. O medo e a mudez eram recursos para dominar estes povos. Trazer tais memórias me causa indignação, me faz ferver no ardor por justiça, por reparação e pela dor que é entender o quanto a humanidade continua desumana e movida pela sede de poder que se mantém com a dominação do outro.

Portanto, debater/refletir sobre formas de implementar a Lei nº 11.645/08 na escola é também um movimento de recusa ao silenciamento histórico e cultural, já que integra a luta dos negros e dos indígenas como parte da história do Brasil, resgatando as suas contribuições para setores sociais, econômicos e políticos. Para não restringir a implementação da Lei nº 11.645 à reprodução de estereótipos, algo que tende a acontecer por sermos formados/as dentro dessa estrutura dominante, é importante dialogá-la com a perspectiva intercultural.

De acordo com Walsh (2012), a *interculturalidade* está inscrita no esforço coletivo em construir uma sociedade mais justa, plural e igualitária. Trata-se de um conceito que está sendo construído, constantemente aberto a discussões e debates. Reconhecendo a relevância existente no intercâmbio entre culturas, pessoas, práticas, saberes e tradições culturais distintas, a interculturalidade caminha junto à decolonialidade, uma vez que critica o projeto colonial “civilizatório” e busca transgredir as suas estruturas. Desse modo, a interculturalidade busca articular saberes e culturas de grupos étnico-raciais historicamente negados para compreender que os conhecimentos são plurais e não “universais”.

Desde um ponto de vista intercultural, culturas e saberes se inter-relacionam e podem conviver de forma respeitosa em um mesmo espaço, porque a dignidade de todas as vidas e suas distintas cosmovisões deve ser mantida (Walsh, 2012). A interculturalidade nos permite transgredir a estrutura hegemônica que constrói as relações étnico-raciais e, assim, possibilita a construção de uma nova identificação social, política e cultural, em que os

---

<sup>6</sup> Anastácia é uma mulher negra que era obrigada a usar uma máscara que a impedia de comer cana-de-açúcar, de falar e, conseqüentemente, de ser. O retrato da *Escrava Anastácia* aparece no livro *Memórias da Plantação* para demonstrar as violências do processo de escravização.

movimentos sociais sejam centrais no confronto da lógica da colonialidade.

Reporto-me com base em Kilomba (2019) e Mignolo (2008) frisando que, para trabalhar o diálogo intercultural na escola, é preciso reconhecer que não somos todos iguais e que a nossa sociedade é marcada por exclusões e preconceitos. Pensar sobre o respeito às diferenças culturais do ponto de vista intercultural é também refletir sobre o quanto as relações étnico-raciais sofrem com o processo discriminatório que está incorporado no âmbito escolar.

Dito isso, trago uma experiência muito simbólica no fazer educacional, na época, Bacharel em Direito pela Unitins, depois de retornar a São Bento do Tocantins, e também ao CEIF. Por ocasião, de uma culminância da ação referente ao Dia da Consciência Negra, fui convidada a falar da temática pertinente a esta data. Na oportunidade, tratei do Trabalho Doméstico, considerando que foi meu tema de pesquisa do TCC do curso de Direito. Então, busquei frisar como o Trabalho Doméstico historicamente tem sido atravessado por questões como raça, gênero e classe social.

Nos dias atuais, majoritariamente, ainda é exercido por mulheres negras, conforme dados do IBGE. Inclusive, citei o exemplo de *Preta-Rara* e apresentei seu livro denominado: *Eu, empregada doméstica - a senzala moderna é o quartinho da empregada*, como uma mulher negra que conseguiu, após várias gerações, romper com a lógica da colonialidade e acessar outras funções no mercado de trabalho. Esse evento foi destinado a comunidade escolar e local, tendo alcançado uma estimativa entre 60 e 100 participantes, realizado na Quadra Poliesportiva da Unidade Escolar.

Ressalto que, em toda a minha trajetória enquanto estudante, professora e coordenadora nesse colégio, aquele foi o único momento em que pude vivenciar o Trabalho Doméstico sendo abordado nesse território a fim de debater as estruturas opressoras — marcas da colonialidade que, historicamente, foram exercidas sobre as mulheres negras. Nota-se que no Dia da Consciência Negra, apresentado na Figura 2, esse tema trouxe uma tônica bastante expressiva e, conseqüentemente, causou-nos tensionamentos necessários para a mudança de postura e práticas e, sobretudo, apontou para a necessidade de mais debates sobre o Trabalho Doméstico na escola.

**Figura 2 - Dia da Consciência Negra na Escola**

Fonte: Arquivo de imagens da autora (2022).

Por vezes, enquanto sujeito presente neste espaço marcado por tantas tensões, o chão da escola onde exerço atribuições pedagógicas, sou tomada pela vontade de procurar maneiras para me desprender das amarras ocidentais e dos falsos discursos sobre igualdade. Trago a Figura 2 para problematizá-la, pois foi registrada no ano de 2022 no Dia da Consciência Negra, cuja frase destaque traz “Somos todos iguais?”, vimos que essa suposta igualdade vem nos tensionando, nos incitando a questionamentos. Afinal, em que parte? Onde? Somos todos iguais? Assim como Kilomba (2019) aborda que não há igualdade, tenho identificado cada vez mais que a igualdade se aproxima de uma falácia desenvolvimentista que encobre violências, sendo que existe um processo discriminatório, racista, entre outros recorrentes na sociedade, e por estar inserida neste contexto repleto de tensionamentos, a escola não escapa de servir à dominação.

A meu ver, com base nas minhas leituras e experiências pessoais e profissionais, a educação que preza pela liberdade precisa estar pautada na *interculturalidade*, porque as culturas são fruto da produção humana e estão em contínuo processo de construção, como diria Freire (2013), estão por se fazer na

relação ser humano-mundo. A dimensão intercultural abre caminhos para que ocorra a interrelação entre diversos grupos culturais, mas não foge da realidade permeada por relações de poder.

Essa relação ativa do ser humano na produção de culturas e histórias atua em consonância com a lógica thompiana na categoria da experiência que põe em movimento homens e mulheres em suas interações, como sujeito ativo, que age, reage, de onde estiverem. Nesse movimento, o autor nos coloca como ferramenta não só o pensado, mas o vivido:

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (Thompson, 1981, p. 17).

Nessa perspectiva, visualizo as impressões, ações e gestos que se concretizam no âmbito escolar, decerto que essas experiências nos dão legitimidade sobre os atos praticados. Assim, compreendendo os aspectos que marcam a relação entre cultura e território, busco reconhecer que essa localidade carrega traços de sua relação com as comunidades tradicionais da região do extremo Norte do estado do Tocantins, considerando que são territórios próximos à referida UE.

Cabe enfatizar que a finalidade dessa pesquisa está direcionada à Educação Básica — Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio — considerando que são faixas etárias em que as representações sociais, estereótipos e estigmas atravessam as relações com mais recorrência. Nessa perspectiva, as discussões alavancadas pela proposta serão no intuito de desconstruir ideias equivocadas sobre populações negras e indígenas, mostrando a resistência racial, cultural e identitária dessas populações.

Dessa forma, pautar no cotidiano escolar o diálogo intercultural implica no reconhecimento de que não somos todos iguais e que na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos (Candau, 2003). Ao adentrar esse estudo, pode-se entender o quanto tem persistido esse processo discriminatório e de opressões, o qual possui diversas nuances que estão imbricadas nas relações étnico-raciais que também estão presentes no âmbito

escolar, pois a escola não é um espaço neutro, considerando que o Estado dispõe de diversos mecanismos de poder, além de outros fatores determinantes, muitas vezes, ocasionando situações de vulnerabilidade para a/o estudante (negro/a e/ou indígena). Por isso, é de fundamental importância uma prática pedagógica pautada na interculturalidade.

Para tanto, a autora sintetiza que uma educação pautada na interculturalidade é aquela que viabiliza a interrelação de diversos grupos culturais, compreendendo que as culturas, enquanto fenômeno humano, estão em contínuo processo de construção histórica; ela reconhece a existência de processos de hibridização cultural que, sempre, trarão as marcas das relações de poder (Candau, 2008).

### **2.3 A Lei nº 11.645/08: histórico, avanços e limitações**

Nesse sentido, além da efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro na educação, “[...] a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo” (Gomes, 2012, p. 107). Refletindo sobre este contexto marcado pela diversidade étnico-racial, em inter-relação com a perspectiva decolonial que pode contribuir para a superação do paradigma ocidental hegemônico. Levando-se em consideração a explicação de Raffestin (1993) acerca da produção territorial, inclusive a comunicação entre os modos de produção e o espaço:

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que “produzem” o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações (Raffestin, 1993, p. 152).

Incorporo o ator sintagmático na condição de agente estatal no âmbito do CEIF, localizado na cidade de São Bento do Tocantins/TO, onde exerço a função docente e onde será também o espaço/local/território desta pesquisa.

Considerando que as estruturas e relações de poder estão hierarquicamente sob o domínio do Estado, conseqüentemente, minha prática será afetada pelo sistema territorial, no caso em tela.

Depreende-se então da minha vivência, como professora e coordenadora no âmbito desse colégio, que as práticas pedagógicas, pautadas em ações de intervenção para a implementação da Lei nº 11.645/2008, ainda não têm contribuído para o entendimento e a efetivação de práticas interculturais.

Por este motivo, Mignolo (2008) propõe a *desobediência epistêmica* como uma prática decolonial necessária para confrontar o domínio estabelecido, pois:

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares (Mignolo, 2008, p. 288).

A escola não escapa da reprodução das dicotomias da lógica da colonialidade do poder e também pode oferecer oportunidades desiguais aos estudantes não brancos. É por isso que debater/refletir sobre questões étnico-raciais na escola, desde uma perspectiva intercultural, é uma ação de desobediência epistêmica, já que pode fazer emergir questionamentos e percepções críticas sobre as lacunas existentes não apenas na implementação da lei no espaço escolar, mas também em nossas práticas pedagógicas como um todo.

Cavalleiro (2001) discorre que o ambiente escolar é um espaço de reprodução de estereótipos e preconceitos [...] “A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira” (Cavalleiro, 2000, p. 99). Quanto mais nos permitimos ser desobedientes e críticos em relação ao Sistema Mundo Moderno/Colonial, mais se tornam perceptíveis as lacunas de abordagens de ensino a esses dois públicos no espaço escolar, porque a cultura branco/eurocentrada é reproduzida com aceitação nas diversas discussões que atravessam as temáticas educacionais, enquanto as temáticas étnico-raciais se restringem a datas específicas.

Ao assumirmos a desobediência epistêmica, abrimos à compreensão de

que, assim como as noções sobre território implicam relações de poder, falar sobre as diferenças culturais que neles são produzidas é algo complexo devido à presença da hegemonia fomentada pela lógica da colonialidade. Diante desta empreitada, parto da opção decolonial, ligando-a às contribuições de E. P. Thompson, um intelectual, militante, antifascista, revolucionário, para discutir sobre o conceito de cultura que atravessa a Lei nº 11.645/08.

Vejo a cultura, então, como uma teia de significados (Geertz, 1989), e relaciono com as culturas dos povos indígenas Apinajé e a cultura quilombola Ilha São Vicente, pois são povos que vêm perpetuando os modos tradicionais de sobrevivência, costumes, símbolos, línguas e religiões. As culturas produzidas pelos diferentes grupos étnico-raciais são compostas por costumes que, para Thompson, podem ser “[...] um lugar de conflito de classes” (Thompson, 2010, p. 95). Por isso, é preciso considerar a relevância e complexidade da cultura, porque ela é:

[...] um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho (Thompson, 2010, p. 22).

Ao desvendar este labirinto cultural, percebo que a perspectiva thompsoniana objetiva mostrar as dimensões do vivido e do percebido, rompendo com dogmas, com a ideia da história no formato estático, da tradição fechada em si mesma, tudo que aproxima a noção de hegemonia e alimenta a lógica da colonialidade no campo epistêmico.

Imbuída nos conceitos de território e cultura, anteriormente discutidos, adotando o princípio da desobediência epistêmica, trago um recorte de notícia que elucida a discrepância na forma como a sociedade visualiza esses grupos étnico-raciais e o meio ambiente, considerando as condições existenciais dos povos originários, bem como ao que eles representam no seu convívio na natureza no passado e no presente.

Há milênios, povos indígenas cuidam desses territórios, transmitindo práticas de manejo de geração a geração. São seus modos de vida

que ajudam a tornar esses lugares essenciais para a preservação da vida do planeta. Essas culturas entendem a natureza como sujeito, e não como objeto, do qual são parte inseparável e com quem têm relações ricas, diversas e profundas. [...] No entanto, as vidas e os direitos dos povos indígenas estão sob ataque no Brasil, e a invasão, o desmatamento e a mineração ilegal em seus territórios vêm aumentando assustadoramente nos últimos anos. De acordo com a publicação *Conflitos no Campo Brasil (2020)*, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), foram registrados 1.576 conflitos por terra no ano passado. Calcula-se que 81 mil famílias tiveram suas terras invadidas, 71,8% delas indígenas. (Fontes; Winters, 2021).

As cosmovisões dos povos negros e indígenas podem trazer aportes para pensarmos o quanto a relação corpo-território é indissociável e contribui para romper com a lógica da colonialidade, que preza tanto por separações. Indubitavelmente, ao me deparar com casos recentes de invasão de terras, identifico o quanto estas são práticas recorrentes no território do Tocantins, tendo em vista que a cultura eurocentrada continua persistindo na visão de boa parte da população de que os povos originários constituem um ‘problema’, que só causam prejuízos por serem contra o ‘progresso’ e que as lutas pelo território são confundidas com ‘desperdício de terras’.

Muitas vezes, redes difundem essa perspectiva distorcida e preconceituosa em relação a estes grupos. A parcela da sociedade que se denomina “civilizada” usa os discursos de que quer um meio ambiente equilibrado para seu usufruto; porém, na prática, insiste em não reconhecer os povos indígenas com seus modos de vida e enquanto sujeitos que possuem relações profundas com a natureza.

## **2.4 Relações de poder e colonialidade no espaço escolar**

Existem limites e fronteiras que atuam como tessituras territoriais marcantes em nossas experiências. Segundo Raffestin (1993), há redes que servem de instrumentos e imagens do poder, podendo essas ser abstratas ou concretas, visíveis ou invisíveis. Deduzindo, então, que a rede pode constituir algo decifrável, ante ao emaranhado de funções e ao mesmo tempo concreta e visível, por exemplo: rede de televisão, redes bancárias, etc.

Já que esse sistema territorial implica em combinações estratégicas feitas pelos atores e estão presentes na demarcação de relações de poder, porque, de

acordo com Saquet (2013), a ideia de que território é poder, e poder deve ser entendido como relações de dominação:

O poder é inerente às relações sociais, que substantivam o campo de poder. O poder estará presente nas ações do Estado, das instituições, das empresas... enfim, em relações sociais que se efetivam na vida cotidiana, visando ao controle, à dominação sobre os homens e as coisas (Saquet, 2013, p. 33).

É categórico como o poder perpassa a existência dos sujeitos sociais, às vezes, de forma visível e outras vezes de forma velada, mas sempre buscando a manutenção ou apreensão/apropriação de patrimônio, o comando, o controle, enfim, a dominação.

A lógica da colonialidade, que está intrinsecamente ligada ao recorte de gênero e raça, vai ao encontro dessas formas de dominação e marca o nosso cotidiano na escola. Já que, historicamente, quem esteve responsável por produzir conhecimento e organizar as estruturas curriculares que regem o âmbito educacional foi o homem branco, ocidental, não é de estranhar que, se as escolas enfrentam dificuldades em implementar a Lei nº 11.645/2008, isso se dá pelo fato de a lógica da colonialidade ainda ser responsável por manter as relações hierárquicas de poder.

Ao confrontar esta lógica de opressão, venho mostrar que no ano de 2017, o Tocantins possuía 44 comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural dos Palmares (FCP), com traços culturais específicos, perpetuando saberes e conhecimentos tradicionais. A legislatura brasileira reconheceu os direitos das populações quilombolas, pautando o território, identidade e cultura:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade. § 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural (Brasil, 2008).

Porém, na realidade, essas comunidades vêm resistindo, às invasões territoriais, colonialidade e outras formas de violências, onde o

reconhecimento de seus territórios se torna um marco no processo de luta identitária.

Essa realidade também se configura perante as populações indígenas do Estado do Tocantins que são representadas pelas etnias: Apinajés, Avá-Canoeiro, Xerente, Xambioá, Krahô, Pankararu, Javaé, Karajá e Krahô-Kanela. Uma vez que as referidas populações indígenas vêm resistindo cultural, territorial e socialmente ao processo de colonização, além de lutarem há vários séculos pelos direitos ao território e à cultura. A Constituição Federal (CF) de 1988 preconiza sobre o território, conforme o art. 231 em tela:

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3.º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei (Brasil, 1988).

Diante da atual conjuntura política,<sup>7</sup> percebe-se um retrocesso nos direitos dos povos indígenas, considerando a disseminação de discursos e atitudes que defendem o garimpo e a mineração em seus territórios, sobretudo nos últimos anos. Por tais razões, analisar, debater e refletir acerca dos desafios e possibilidades da implementação da Lei nº 11.645/2008 na perspectiva intercultural que remete à ótica da cidadania, já que essa lei é fruto de movimentos sociais das populações indígenas e das populações negras:

Na tentativa de promover o conhecimento e o intercâmbio cultural da história e da cultura de dois povos formadores da população brasileira, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Em seguida, em 2008, essa Lei é alterada para a Lei 11.645, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas (Goulart; Melo, 2013, p. 35).

---

<sup>7</sup> Recentemente o presidente Luís Inácio Lula da Silva, afirmou o compromisso com as agendas das comunidades tradicionais, com a criação dos ministérios dos Povos Originários e da Igualdade Racial.

Portanto, no ano de 2008, foi acrescentada a História e Cultura dos povos indígenas, alterando a Lei nº 10.639/2003 para a Lei nº 11.645/2008, tornando-se um marco histórico nos movimentos de luta desses povos. Apesar de a lei estar em vigor desde 2003, a educação não trata essas temáticas com a devida seriedade, conforme estabelece a dita a Lei, o que constitui empecilhos para a desconstrução do racismo estrutural e discriminação às populações negra e indígena.

Atendo-se ao conceito de Bourdieu, “[...] o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, o sentido imediato do mundo” (2002, p. 9). Nesse mesmo raciocínio, o autor apresenta o termo “habitus”, o qual traz uma significação e foi desenvolvido para descrever de que maneira nossas ações individuais são moldadas pelos condicionamentos sociais, assim como pelas experiências que vivenciamos.

Para Bourdieu, o conceito de habitus significa “[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas” (2005, p. 201). Nota-se que esse autor oferece uma mediação entre as estruturas e a prática. Além disso, o engendrar de práticas adaptadas às estruturas, por exemplo, instituições de ensino superior — “função” a transmissão do poder e dos privilégios, de forma dissimulada, sob as aparências da neutralidade — tudo isso converge para se compreender como as normas e práticas sociais são internalizadas e reproduzidas, perpetuando as hierarquias de poder, inclusive, no âmbito da escola.

Então, vimos que na ótica de Bourdieu há uma conexão entre o êxito escolar da criança e a posição social de seus pais, ou seja, os alunos das classes populares sofrem com a marginalização na escola, enquanto a escola privilegia os alunos mais abastados, que são dotados de maior capital cultural. Por isso, não se sustenta o discurso de igualdade que a escola prega, mas que não funciona na prática, utilizando formas de dominação como a meritocracia.

Nessa lógica, Foucault (1970; 2012), em *A ordem do discurso*, reforça a concatenação estabelecida entre as instituições que projetam o discurso que por sua vez as leis seriam uma forma de introjetar esse discurso, como se nota: “E a instituição responde: ‘você não tem por que temer começar; estamos todos aí para te mostrar que o discurso está na ordem das leis’” (p. 7). Vale frisar que ao se referir a leis aqui não corresponde à norma legal em si e sim ao poder que as

instituições exercem na sociedade por meio dos discursos. Já que o poder advém das instituições que produzem o discurso autorizado: escola, universidade, igreja, família etc.

Em suma, ao entrelaçar os diversos conceitos supramencionados, denota-se que há uma ligação intrínseca, envolvendo os instrumentos de poder: discurso e instituições. Portanto, o contexto escolar se configura como um território perpassado por essas relações de poder, o que também se reflete na prática pedagógica, logo, na implementação da Lei nº 11.645/2008 pautada na perspectiva intercultural.

## **2.5 Prática pedagógica e formação docente na perspectiva intercultural**

Pesquisar e discorrer acerca da implementação da Lei nº 11.645/2008, no âmbito do CEIF, a partir da perspectiva da interculturalidade, considerando ainda que está longe de alcançar a tão almejada equidade étnico-racial, por isso, essa pesquisa pretende alavancar as discussões sobre as relações étnico-raciais na escola.

Nessa perspectiva, é notório que as populações indígenas ainda são vistas como preguiçosas ou improdutivas para o “desenvolvimento”, como aborda Baniwa (2006), e em paralelo a essas percepções, elas também são tidas como protetoras das florestas e dos rios. Igualmente, a população negra também é vista como marginalizada, pessoas classificadas como “ruins” e, ao mesmo tempo, consideradas valiosas para a mão de obra barata.

Depreende-se que esses conflitos de percepções sobre estes grupos étnico-raciais demonstram a dualidade da sociedade, porque é comum ouvir falácias acerca da diversidade étnica do Brasil, principalmente no que tange aos modos culturais e linguísticos.

Nesse viés, Mignolo (2020) salienta que o projeto colonial é constituído por processos de silenciamentos que corroboram para a desumanização dos povos indígenas e dos povos africanos, demonstrando que ambos “foram considerados organismos vivos e pacientes para serem mandados, não para serem ouvidos”.

Portanto, compreende-se que essas práticas de colonização não

acabaram, uma vez que seguem incorporadas na situação opressora em que vivemos. Hoje, tais situações estão presentes no cotidiano desses povos, que permanecem sofrendo preconceitos e discriminações, mesmo que seja muitas vezes, de forma velada, inclusive, no âmbito escolar.

Em Memórias da plantação, Kilomba (2019) assume uma prerrogativa individual marcante que abre possibilidade para pensar formas de implementar a Lei nº 11.645/08 no sentido da reparação, pois ela aponta a importância de escrever sua própria realidade, ser autor/a e autoridade como forma de conhecer a si, mas também que outras pessoas possam compreender-se e encontrar-se na escrita. Nesse sentido, Kilomba corrobora o entendimento de sua condição de marginalidade e aponta a necessidade de romper com o projeto colonial que serve aos interesses do opressor.

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrito. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou (Kilomba, 2019, p. 28).

Um dos eixos mais importantes da Lei nº 11.645/08 vai ao encontro do conceito de reparação anteriormente discutido neste trabalho, pois sugere o resgate das contribuições dos povos negros e indígenas para as áreas social, econômica e política na história do Brasil.

É importante dar ênfase às questões étnico-raciais na Educação porque ela constitui um instrumento essencial para explicar as diferenças culturais e a diversidade. Muito além de formar cidadãos ativos na sociedade e engajados com a decolonialidade, “[...] cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (Brandão, 2002, p. 22). Parto, então, da perspectiva interdisciplinar, embasada em Thiesen (2008):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão

fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (Thiesen, 2008, p. 545).

Nesse pressuposto, visualizo a perspectiva interdisciplinar como um fator importante na superação da construção do conhecimento fragmentado, proporcionando diálogos nas diversas áreas do conhecimento, aproximando o que a lógica da colonialidade separou, abrindo lócus de discussão e aprendizados.

Além da posição *decolonial* que defendo, aponto para a necessidade da produção de pesquisas que reúnam uma base teórica, sejam elas compostas por fotografias, mapas e/ou histórias das comunidades estudadas, para que se torne cada vez mais possível a realização da implementação da Lei 11.645/08, a partir do contexto intercultural, histórico e político dos movimentos sociais indígenas e negros.

A perspectiva intercultural que defendo precisa estar articulada com referências bibliográficas que pautam a *história e resistência, identidade e cultura* dessas comunidades. Deste modo, sugiro algumas referências que podem nos auxiliar na implementação da Lei nº 11.645/08: Identidade e Territorialidade na Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente– Tocantins de Rita de Cássia Domingues Lopes (2020); Comunidade Remanescente Quilombola Ilha de São Vicente/Tocantins: história de lutas, conquistas e conflitos de Cristina de Sousa Fonseca Almeida (2020); Os Apinajé, Curt Nimuendajú (1983); Entre Palmeiras: produção e transmissão de conhecimentos entre as gerações Apinajé, Vanusa da Silva Lima (2018); Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios ou o que não deve mais ser dito sobre eles de André Demarchi (2016); e Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: quilombolas da Ilha de São Vicente Araguatins, Tocantins de Alfredo Wagner Berno de Almeida, (2014).

Vale ressaltar que a nossa formação segue as normas da lógica da colonialidade, cujo privilégio epistêmico está concentrado nas mãos da *branquitude*, então, é importante lermos referências que transcendam a visão hegemônica do mundo. Além da *desobediência epistêmica*, proponho também a construção de um referencial na perspectiva decolonial, como ferramenta de desconstrução da estrutura eurocêntrica arraigada na produção do

conhecimento.

Kilomba (2019) e Maldonado Torres (2018) ressaltam que, apesar de não existirem mais colônias, os resquícios coloniais se reproduzem na estrutura da sociedade através das colonialidades, onde as dinâmicas coloniais se fazem presentes nas diferentes instâncias sociais, como na Educação.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ARTICULANDO PRESSUPOSTOS DA PESQUISA PARTICIPANTE E AS PRÁTICAS DECOLONIAIS**

A presente pesquisa realizou seu percurso de investigação pautada na pesquisa qualitativa, bem como orientada pelos estudos decoloniais e comprometida com a construção de relações horizontais. Para isso, adotou-se a pesquisa participante como metodologia que, conforme Brandão, rompe, em alguma medida, com a tradição etnográfica inaugurada pela Antropologia que, embora “mergulhasse” no mundo do outro, desobrigava-se “[...] das questões efetivamente sociais das condições de vida dos outros” (1999). Depreende-se que o autor vai além da perspectiva de vivenciar determinada realidade, contudo, enfatiza a necessidade de ‘imprimir’ ações que também transformem aquela realidade.

Nesse campo de investigação, pesquisador e participantes se reúnem para um caminhar juntos como partes integrantes do processo, já que o pesquisador também precisa estar imerso no contexto do fenômeno da investigação, bem como intervindo sobre ele para a transformação social. Contrapondo, ao mesmo tempo, as dicotomias que separam seres e saberes entre “superiores” e “inferiores”, que também são responsáveis pela divisão entre “sujeito” e “objeto” na produção do conhecimento, porque priorizam a imparcialidade e a neutralidade na construção da pesquisa (Grosfoguel, 2016).

Dessa forma, realizaram-se *círculos epistemológicos* como procedimentos metodológicos, pois estes rompem com a lógica da colonialidade que tende a regular os processos investigativos dentro da definição de ciência estabelecida pelo pensamento ocidental (Brandão, 2006). Ancorada na perspectiva intercultural e na decolonialidade, faço-me presente na pesquisa que pretendo realizar como uma forma de desobediência epistêmica. Em razão disso, parto da minha vivência como professora e coordenadora no CEIF para analisar a implementação da Lei nº 11.645/2008 nesta Unidade Escolar, mas muito além disso, me coloco na escrita desta pesquisa como sujeito que também foi estudante neste espaço educativo.

#### **3.1 Círculos epistemológicos como procedimento metodológico**

Utilizando a pesquisa participante por meio de práticas decoloniais, foram construídos conjuntamente com professores/as e estudantes do CEIF espaços de debates e diálogos que colaboraram para a conscientização acerca da realidade social em que estamos inseridos/as, porque participar ativamente da produção do conhecimento nos permite reescrever a História, por meio das nossas histórias (Brandão, 2006). Nesse sentido, realizei círculos epistemológicos com a participação de estudantes e professores/as, já que se trata de um método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante que vê as pessoas da pesquisa como pesquisando/da, escritores/as e reescretores/as da história do conhecimento que está sendo construído (Romão, 2006).

Para tanto, nos círculos epistemológicos que foram realizados no CEIF, fui a orientadora do grupo, aquela que compartilha vivências como pesquisadora/pesquisanda, mas também busca formas de possibilitar a participação dos/as demais pesquisandos/as nas discussões geradas através do diálogo, com exposições de experiências e reflexões. Esses momentos de trocas e compartilhamentos trouxeram consigo a horizontalidade entre os/as participantes, uma vez que todos/as podem apresentar seus pontos de vista, de forma mais humanizada. Considerando que éramos todos/as pesquisandos/as nesta pesquisa, todas as mudanças foram negociadas coletivamente, de modo a respeitar a horizontalidade no processo de investigação, conforme orienta Romão (2006).

Ao realizar os círculos epistemológicos, utilizou-se de questionamentos sobre o que os/as pesquisandos/as entendem sobre a Lei nº 11.645/08. Onde a conheceram? Para que ela serve? Por que ela seria importante para ser discutida na educação? Conforme os/as pesquisandos/as foram expondo suas perspectivas sobre essa lei, foi possível gerar muitas outras questões pertinentes às discussões. Durante o percurso dos círculos epistemológicos, essa dinâmica operacional foi, justamente, provocar a participação de todos/as e induzir a um processo reflexivo sobre a realidade, pois a implementação da Lei nº 11.645/2008 é atravessada por muitas temáticas sociais. Assim, vimos que nesse exercício emergiram muitas outras perguntas que movimentaram conceitos, práticas e saberes.

Nesse pressuposto, o diálogo se iniciou com uma temática mais ampla, a implementação da Lei nº 11.645/08, para que dela germinassem unidades

temáticas menores que são também temas extraídos da prática e das experiências de vida de cada participante. São temas que também geram outros temas, pontos de partida para descobrir que os saberes não são acabados, mas, sim, em construção, de modo a provocar tensões entre os saberes que são construídos por cada pessoa e os saberes que são construídos em grupo.

Dentre estes temas gerados nas discussões, refletimos sobre conceitos como interculturalidade e decolonialidade. Os temas, as incertezas, as dúvidas e os olhares críticos partilhados nos círculos epistemológicos promoveram o encontro entre pesquisandos/as a partir da mobilização em refletir, juntos, os desafios e as possibilidades da implementação da Lei nº 11.645/2008. Refletimos, juntos/as, acerca da análise do PPP do Colégio, onde pudemos identificar se as nossas práticas vêm ou não sendo alinhadas à interculturalidade, por exemplo, a realização das ações do PPP que contribuíram para problematizações que nos apontam caminhos a fim de buscarmos saídas para transformar a realidade.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos consistiram em uma imersão no contexto da Unidade Escolar, utilizando-se de diferentes estratégias. Foram realizadas observações participantes da rotina escolar e de eventos específicos, como a culminância de projetos. Paralelamente, conduziram-se diálogos com professores e estudantes, e procedeu-se à análise do PPP do colégio, tomando-o como um documento balizador da instituição.

#### *3.2.1. Análise documental (Projeto Político Pedagógico e Planos de Ação)*

No decorrer desta pesquisa, buscamos conhecer um pouco do histórico do CEIF, como: sua criação, evolução, missão, visão, localização, situação socioeconômica, etc., para isso utilizamos como fonte principal o seu PPP. Ademais, no acompanhamento das ações voltadas à prática pedagógica das relações étnico-raciais, atemo-nos ao Plano de Ação na Dimensão Pedagógica do PPP para identificar mais especificamente os referentes às temáticas Afro-

Brasileiras e Indígenas, como se verá na parte dos resultados.

### *3.2.2 Observação Participante: aldeia indígena São José - território Apinajé*

Em razão de diálogos já estabelecidos, inicialmente com o Professor Fabrício Apinajé por meio de WhatsApp, que na ocasião expus sobre a pesquisa e o interesse em conhecer mais sobre a história e a cultura dos povos Indígenas. Almejando entender melhor os modos de vida e a cultura dos Apinajés. Na oportunidade, no intuito de experienciar um pouco do Território Apinajé na Aldeia São José, realizamos uma visita, no dia 19 de abril de 2025, quando pudemos acompanhar algumas manifestações culturais referentes às festividades alusivas ao Dia dos Povos Indígenas. Depois de percorrer cerca de 70 km, de São Bento do Tocantins até o Município de Tocantinópolis, onde se localiza a Comunidade Indígena São José, lá já havia muitos indígenas reunidos no espaço do campo de futebol.

Ao chegarmos lá, fomos recebidos pelo senhor Edvaldo Apinajé, ex-cacique e pai do atual cacique Evaldo Apinajé, assim como de Ediney Apinajé, acadêmico do curso de Educação do Campo na UFNT, Campus de Tocantinópolis, também líder local da Comunidade. Entre as atividades, assistimos à disputa do Cabo de Guerra — com crianças e adultos — tanto masculinos como femininos. Em seguida, participamos da arte de pintura corporal, eu escolhi fazer nos braços, adquirimos também artesanatos, peças como brincos e colares.

Após uma caminhada pela Escola Estadual Indígena Mătyk, reunimo-nos debaixo de uma árvore; nesse momento, fomos agraciados/as com um gesto simbólico protagonizado pelas mulheres, por meio do qual recebi um nome da etnia Apinajé (Irehti) que significa “a mulher que controla o fogo”, atribuído por minha madrinha Iraídes Apinajé (Figura 3), que selou o ato pondo um colar em meu pescoço. Na oportunidade, ainda recebemos o convite para irmos aos festejos da Aldeia da Prata, localidade onde mora a minha madrinha Iraídes; essas festividades acontecem no início de julho de cada ano. Ressalto que, embora as vivências possam ser consideradas superficiais, considerando o curto período em que permanecemos por lá, ainda assim pudemos obter algumas percepções e conhecimentos bastante significativos.

**Figura 3** - Iraídes Apinajé junto com a pesquisadora



Fonte: Arquivo de imagens da autora. Aldeia São José (2025).

### 3.2.3 *Observação Participante: território quilombola Ilha de São Vicente*

Realizei uma visita à Ilha de São Vicente no dia 17 de maio de 2025, depois de alguns anos de espera, já que tinha recebido o convite da saudosa Fátima Barros antes do período pandêmico da Covid-19 (2020-2022). Agora, para além de ser uma visita, também abrangendo a temática da minha investigação de mestrado, fato que só aumenta a minha satisfação, meu interesse e minha determinação em conhecer este território.

De antemão, já falei da pesquisa que estava realizando e sua temática, então, pedi para gravar algumas falas, conforme transcrevo abaixo. Vale destacar um marco histórico recente para esta Comunidade, ocorrido em novembro de 2023, que foi a entrega do Título Definitivo. Vimos que tal fato sinaliza para a garantia de reparação aos quilombolas deste território. Porém, ao ouvir a comunidade, percebe-se a ausência de políticas públicas, inclusive, água tratada. Fato esse que acaba “forçando” os/as quilombolas a irem buscar água

na cidade de Araguatins, até mesmo na residência do prefeito.

Tendo em vista que, nesse momento, está ocorrendo o processo de *desintrusão*, que se refere à retirada de pessoas não quilombolas que ocupam a área de forma ilegal após a sua demarcação e homologação. Nota-se que a luta e a resistência têm sido uma constância na Ilha de São Vicente, são diversos relatos.

O contexto de disputa territorial impõe uma carga psicossocial pesada às comunidades, que frequentemente se veem na contingência de ter que justificar sua própria existência e direitos. Como ilustração dessa dinâmica, uma quilombola relatou um diálogo emblemático com uma estudante da escola em que ela trabalha, que ecoa o discurso hegemônico de posse: “Tia, vocês querem tomar a terra da minha avó, porque minha avó já mora lá faz é tempo e vai ter que sair de lá agora”. A resposta da quilombola, ancorada na historicidade do direito, foi: “Quando sua avó foi morar lá, as terras já eram nossas, desde 1888 há muitos anos”. Ao questionar “A minha avó que foi errada que entrou lá e comprou?” e receber a confirmação “Isso mesmo”, a estudante concluiu: “Tia, entendi, pois na hora que chegar em casa vou falar para minha avó que ela está errada”.

Trago outro relato, dos/das quilombolas que ora têm enfrentado o que representou uma afronta para toda a comunidade, o fato aconteceu no dia 07 de fevereiro de 2023, a derrubada de uma *árvore centenária*. Que na ocasião, mesmo tendo sido registrado Boletim de Ocorrência, até o momento não obtiveram nenhuma resposta, e o pior a madeira extraída da árvore desapareceu aos poucos. Para os/as quilombolas restou a sensação de ameaça, insegurança, injustiça, além da indignação pela prática de um crime ambiental - destruição de uma árvore denominada (*estopeiro*) a única preservada da espécie e por quem essa Comunidade detinha um reconhecimento e valor ancestral.

Igualmente, trago mais um relato, o qual retrata que, após a divulgação de um vídeo que mostrava o trajeto dos/das estudantes da comunidade até a cidade de Araguatins na Lancha Escolar — inclusive, o vídeo foi bastante visualizado — “[...] uns três dias depois, cortaram a corda da Lancha Escolar que sumiu sem deixar vestígios, somente dois dias depois foi encontrada no *Furo do Piroasca* que era um local que não tinha como barco entrar, a menos que fosse puxado”, estes relatos foram trazidos principalmente pela Sra. Silvanei Barros,

Presidente da Associação da Comunidade Ilha de São Vicente. Ao longo do dia, debaixo das mangueiras, ouvi, participei de diálogos e até fiz registros de relatos. Nesses diálogos e a partir de percepções locais, vimos que Salvador Barros e Fátima Barros<sup>8</sup> detêm um respeito e reconhecimento da comunidade pelas suas trajetórias de vida, pela coragem, a luta e resistência em defesa do Território Quilombola Ilha de São Vicente.

### 3.2.4 “Escrevivências” como instrumento de pesquisa

A escrevivência, cunhada pela escritora e professora Conceição Evaristo, é a escrita que emerge da vivência do corpo, da memória e da tradição oral. Ela não é sobre “relatar” uma experiência, mas sobre produzir conhecimento a partir dela, tornando a própria vida um texto a ser decifrado e um instrumento de análise.

Durante o percurso metodológico, buscando a aproximação com os/as possíveis pesquisandos/as para se desenvolver/estabelecer vínculo com a pesquisa. Nesse ínterim, mantive diálogos, tanto presencial como virtual, por meio de grupo do WhatsApp direcionado para essa finalidade. Um dos contatos iniciais foi com a turma da (2ª série C, 2024) do turno vespertino, sendo motivado pelo fato de que lá tinha estudantes indígenas, na ocasião, falei brevemente acerca da pesquisa e fiz o convite para participar do Círculo Epistemológico como uma experiência interdisciplinar e inovadora. Nesse momento, também recebi o convite para se unir ao grupo em uma visita a Comunidade Indígena Mata Verde referente à ação nº 10 do PPP com o tema *Projeto Integrador: Povos e Comunidades Tradicionais - quem são?* Vejamos no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** - Recorte do Plano de Ação PPP - Dimensão Pedagógica

Nº	Ação/objeto	Início	Fim	Responsável	Habilidades propostas	Resultado
10	Realizar, semestralmente, <i>Projeto integrador: povos e comunidades tradicionais, quem</i>	Fev. 2024	Jun. 2024	Ana Paula; Ana Carolina; Regina; Ernesto.	Realizar-se-á por meio de sequência didática de acordo com o planejamento coletivo	Sequência didática realizada com sucesso.

<sup>8</sup> Salvador Barros, quilombola da Ilha de São Vicente, é tido como “[...] a memória mais forte na luta pelo direito ao território”, assim dizia Fátima Barros, Pedagoga, Professora e uma das maiores líderes quilombolas do Tocantins e da região Amazônica.

<p>são? Que contempla a área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para entender as diretrizes e habilidades das turmas de 1ª série do ensino médio regular diurno; 2ª e 3ª séries do ensino médio regular noturno; 2ª e 3ª séries da Educação de Jovens e Adultos (EJA).</p>				<p>intencional da referida área; mapa pictórico: povos e comunidades tradicionais; conhecer formas de mapear o modo de vida e as culturas dos povos tradicionais por meio de mapa pictórico coletivo; produzir e expor.</p>	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP do CEIF (2024, p. 42).

### *3.2.5 Território da Aldeia Indígena Mata Verde como espaço para experienciar as “escrevivências”*

A origem e conceito do termo “escrevivências”, criado pela autora Conceição Evaristo (2020), traz a junção das palavras “escrever e vivência”, o qual se insere na sua literatura para evocar a condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito. Para a autora, “[...] a escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade”. Por este motivo, apresento a experiência de pesquisa, utilizando a “escrevivência” para captar vivências, modos de vida, memórias, dores, enfim, registrar as injustiças cotidianas a que os povos negros e indígenas enfrentam, inclusive, no âmbito educacional.

Parto da narrativa de um diálogo bem peculiar realizado no território da Aldeia Indígena Mata Verde, localizada no Município de São Bento do Tocantins, onde estivemos em aula de campo, eu juntamente com uma equipe de professoras: Regina Conceição de Sociologia, Ana Paula Coelho de História e a Gestora Franciene Sousa Brito, além da turma de estudantes da 2ª série “C” que entre eles estavam Jorlano e Mardeylson, ambos da etnia Apinajé, havia ainda a estudante Ana Alice também Apinajé da 3ª série do EM, todos do CEIF.

Nesta aula de campo, registrei um diálogo com a Cacique dona Edina, matriarca de 80 anos de idade. A Cacique disse que há pouco tempo está nessa função, enfatizando que seus pais faleceram recentemente. Relatou que seu pai viveu 105 anos. Também relatou que sua comunidade possui cerca de 30

moradores, que têm como principal expressão cultural a Festa em Comemoração ao Dia dos Povos Indígenas, em 19 de abril, um evento que dura uma semana. Citou que um dos costumes muito empregados consiste na troca/partilha de alimentos com outras comunidades. Quanto ao exercício da liderança, a Cacique afirmou que dialoga e se organiza na comunidade, quando necessário fala com o responsável da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) que fica sob vigilância através do telefone.

Segundo a senhora Édina, a saúde possui assistência de uma enfermeira indígena que se denomina Daiane, que atende em mais de uma comunidade. Já na educação, possui tanto um professor indígena como também não indígena. A experiência foi bastante rica, na ocasião tivemos contato com os artesanatos e fomos pintados com a tinta do jenipapo pela estudante indígena Ana Alice, ademais vimos um pequeno riacho que fica logo na chegada, no qual mulheres e crianças lavavam roupas, tomavam banho e conversavam bastante na língua materna.

Depreende-se que a “escrivência” constitui um eixo norteador para a produção de conhecimento, porque a Evaristo (2020) atribui uma dupla dimensão a ela: “é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta”. Nesse sentido, o tema desta ação é “Povos e Comunidades Tradicionais - quem são?” que faz parte dos Projetos Integradores do Ensino Médio. Por isso mesmo que trazemos um pouco da realidade da Comunidade Indígena Mata Verde, sob a perspectiva intercultural, considerando que cada sujeito parte de lugares diferentes, por exemplo, a anciã e Cacique dona Edina carrega consigo a sua ancestralidade, assim como suas vivências e modos de vida que nos repassa, contribuindo para a construção do conhecimento que reconheça a diversidade.

**Figura 4** - Aula de campo: Aldeia Indígena Mata Verde



Fonte: Arquivo de imagens da autora. Aldeia Mata Verde (2024).

### 3.3 Participantes e contexto

Ficou evidenciado que, no decorrer desse percurso formativo, o meu universo/campo de investigação vai além da escola e atravessa também esses encontros nas comunidades indígena e quilombola, como já mencionados anteriormente. Cito o diálogo com a Cacique Édina por consistir em algo novo que constitui a liderança exercida por uma mulher e as nuances que isso pode envolver. Ressalto que todo esse aprendizado foi significativo para ajudar na direção das discussões no âmbito da escola, além de reforçar a necessidade de luta, reflexão, ação para uma prática pedagógica antirracista.

Participaram desta investigação a comunidade escolar: nos eventos e ações como culminâncias de projetos. Além disso, os participantes dos Círculos Epistemológicos foram 21 estudantes e 07 professores, conforme registros.

### **3.4 Aspectos éticos**

Ao trilhar essa investigação, buscaram-se os meios e as ferramentas necessários para atender os critérios de segurança da pesquisa e dos seus interlocutores, atentando-se para os riscos e benefícios. Nesse intuito, o projeto foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e obteve-se Parecer Consubstanciado do CEP (nº 7.564.866), assim como a autorização para se realizar este estudo no âmbito da rede estadual de ensino, através do Parecer Nº 009/2023/GPFIPE da SEDUC - Secretaria Estadual de Educação.

#### 4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS FILGUEIRAS EM SÃO BENTO DO TOCANTINS

Ao adentrar no território escolar como pesquisadora, entendi que todo o esforço empreendido nesta pesquisa tem como foco constante a transformação dessa realidade. Nesse pressuposto, pautamos as relações étnico-raciais na prática pedagógica, a partir de uma reflexão dialógica. Então, considerando que, neste momento da investigação, encontrava-me em *Afastamento para Aperfeiçoamento*, portanto, compareci ao CEIF para participar do primeiro Conselho de Classe realizado no dia 20 de abril de 2024.

Na oportunidade, fiz uma breve apresentação do projeto de pesquisa, utilizei slides para auxiliar na exposição oral. Vale destacar que havia presentes representantes de cada segmento da comunidade escolar. Ressalto também que, devido ao fluxo de informações naquele momento, não tivemos tempo para interações e debates mais profundos sobre a minha pesquisa, mesmo assim, entendo que o objetivo foi alcançado, ou seja, o diálogo inicial da pesquisa, de forma coletiva.

**Figura 5** - Apresentação do projeto de pesquisa no CEIF/2024



Fonte: Arquivo de imagens da autora. CEIF (2024).

Ao debruçar-se sobre o PPP desse colégio, bem como participar de eventos e das discussões pautando a Lei nº 11.645/2008 sob a perspectiva intercultural, a qual pode-se evidenciar na construção de relações horizontais entre os sujeitos, nesse intuito, passamos a analisar o referido documento, além de realizar a observação de campo, objetivando verificar nesse fazer pedagógico as marcas da educação voltada para a diversidade étnico-racial, daí destacamos alguns fragmentos e também percepções/registros a fim de referendar esta pesquisa.

Denota-se que, de acordo ao plano de ação dimensão pedagógica há somente duas ações (06 e 07) especificamente para tratar dos conteúdos da Lei nº 11.645/2008; porém, a ação (07) refere-se ao Dia da Consciência Negra como culminância de projetos. Contudo, não se identificou nenhuma ação voltada especificamente aos Povos Indígenas, prática que reforça o silenciamento desses povos.

**Quadro 2 - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica**

<b>11. Plano de Ação conforme as dimensões da gestão</b>
<b>DIMENSÃO PEDAGÓGICA</b>
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS, ENSINO MÉDIO E EJA 2º E 3º SEGMENTO</b>
<b>Competências gerais:</b> 1. Conhecimento. 2. Pensamento científico, crítico e criativo. 3. Repertório cultural. 4. Comunicação. 5. Cultura digital. 6. Trabalho e projeto de vida. 7. Argumentação. 8. Autoconhecimento e autocuidado. 9. Empatia e cooperação. 10. Responsabilidade e cidadania.
<b>Objetivo:</b> Garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes matriculados nessa UE.
<b>Meta:</b> Elevar a taxa de aprovação de 98,08% de 2022 para 99,00% em 2023 em todos os componentes curriculares.
<b>Meta:</b> Criar, acompanhar e apoiar os colegiados oferecendo formações dirigidas a seus componentes (Grêmios estudantis, lideranças estudantis).
<b>Líder de meta:</b> Valdiza (PCA).

Fonte: Extraído do PPP do CEIF (2024, p. 37-40).

No exercício metodológico por meio da observação participante, no dia 30 de novembro de 2024 (sábado), estive participando da I Feira Cultural Afro Brasileira realizada nesta Unidade Escolar, conforme a ação nº 07, disposta no quadro abaixo. Na oportunidade fiz uma breve explanação acerca da finalidade da Lei nº 11.456/08 e da importância de sua implementação na escola, em casa, enfim, que possamos construir uma sociedade sem racismo.

Vale frisar que houve várias apresentações, por exemplo: encenação do

navio negreiro de Castro Alves, retrato de Luís Gama, dramatização da canção (Maria, Maria), além disso houve a demonstração de culinária, reportando-se à época da escravização, cujos pratos típicos foram: canjica, feijoada, cocada, cuscuz, entre outros, e ainda apresentação de desfile abordando a diversidade com estilos característicos. Ressalta-se que um fator que me chamou atenção foi a baixa participação do público-alvo: estudantes e comunidade.

Então, precisamos questionar: o resultado esperado foi alcançado? O que faltou para que os/as estudantes fossem mais incentivados/as, engajados/as a participarem deste evento? Outro fator, trazer uma encenação do navio negreiro para o contexto do Dia da Consciência Negra será que contempla o que preconiza a Lei nº 11.645/08? Tudo isso pode reforçar a necessidade de repensar/debater/aprimorar a prática pedagógica, abrindo caminhos para a tão almejada educação antirracista que trate os sujeitos considerando seus saberes e modos de vida, e ao mesmo tempo combatendo preconceitos e discriminações na perspectiva de uma educação que se configure em práticas intercultural/decolonial. Partindo destes e de outros tensionamentos que pautamos os círculos epistemológicos como instrumento na construção de relações horizontais: práticas interculturais nesta UE.

**Figura 6** - Culminância do Projeto: I Feira Cultural Afro Brasileira



Fonte: Arquivo de imagens da autora. CEIF (2024)

**Quadro 3 - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica**

Nº	Ação/objeto	Início	Fim	Responsável	Habilidades propostas	Resultado
07	Realizar, anualmente, a culminância (no Dia da Consciência Negra) das atividades referentes às Leis nº10.639/2003 alterada pela Lei nº 11.645/2008, abrangendo, prioritariamente, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	Fev. 2024	Jun. 2024	Ana Paula; Ana Carolina; Regina; Ernesto.	Realizar-se-á no decorrer do ano letivo, envolvendo a mobilização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme planejamento coletivo intencional a fim de desenvolver as habilidades propostas.	Uma culminância realizada no Dia da Consciência Negra, exaltando a história e cultura afrodescendente e o combate ao racismo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do CEIF (2024, p. 41).

Concernente também ao plano de ação - dimensão pedagógica referente à ação 22 “[...] realizar anualmente a *Feira de Ciências* - objetivando envolver a comunidade escolar e local”, que teve como temática difundindo ciência, biodiversidade e tecnologia, nota-se que pela abrangência da ação, considerando que ela envolve as diversas áreas do conhecimento, portanto de cunho interdisciplinar.

No entanto, conforme observação e registros de campo durante exposição nos estandes no dia do evento (8 de novembro, a partir das 16h, realizada no pátio da escola), não identificamos conteúdos que expressassem a História e Cultura Afro-Indígena, sendo que se realizou uma vez no ano e no mês de novembro, demonstrando a ausência dessas temáticas.

**Figura 7 - Culminância de projeto: III Feira de Ciências do CEIF**

Fonte: Foto do acervo do CEIF (2024)

**Quadro 4 - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica**

Nº	Ação/objeto	Início	Fim	Custo	Responsável	Habilidades propostas	Resultado
22	Realizar, anualmente, a Feira de Ciências objetivando envolver a comunidade escolar e local no intuito de os estudantes apresentarem seus experimentos realizados.	Ago. 2024	Dez. 2024	R\$ 2.000,00	Arlethe; Lourrane; Luana; Reginaldo.	Realizar-se-á por meio de inscrições, fichas entregues aos estudantes, pelos professores da área de <b>Ciências da Natureza.</b>	Sequência didática será realizada. Ação será realizada.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do CEIF (2024, p. 49).

#### 4.1 Implementação da Lei nº 11.645/2008 na prática pedagógica

Desde o início deste estudo, pautado no combate ao *racismo* como fio condutor desta pesquisa e que nos motivou a cada página lida, a cada reflexão, a cada confronto dessa lógica da colonialidade. Ao se deparar com a obra *Memórias de Plantação de Grada Kilomba* sentimos na sua expressividade o seu ímpeto para abolir toda forma de opressão, assim como na frase “*Eu sou quem descreve minha própria história*” (2019). Entendendo, portanto, que na escola a prática pedagógica é decorrente de um currículo “oficial”, nas palavras de Silva, que discorre (1995, p. 136):

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. [...] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas.

Atendo-me aos preceitos apresentados por Silva e reportando-me sobre toda trajetória desta investigação, observo o quanto o currículo tem sido “eivado”

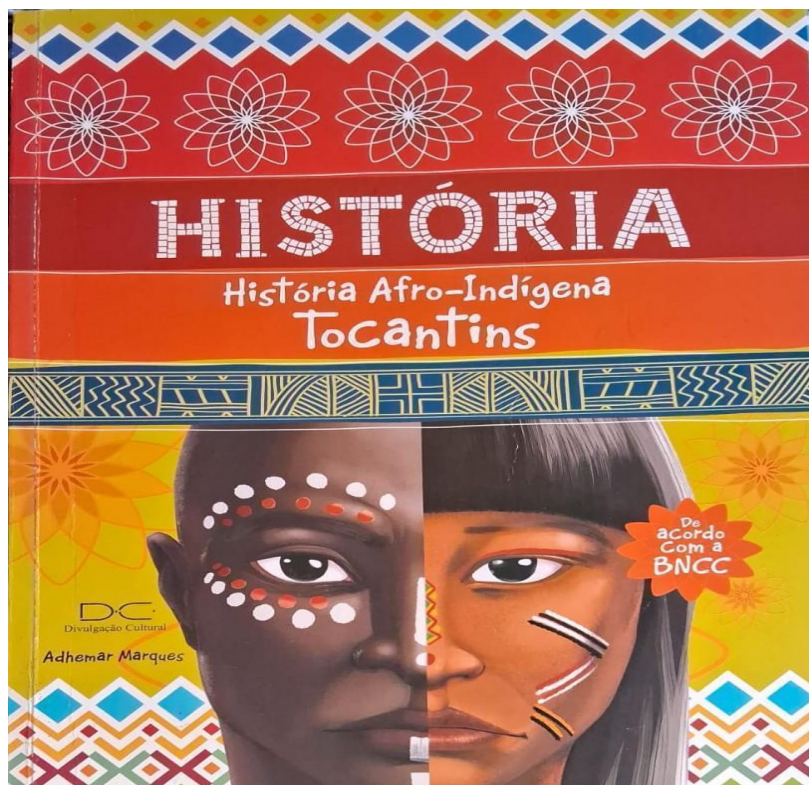
das nuances que envolvem o racismo. Para Silva, é preciso descolonizar o currículo, isso na prática significa que uma autora negra como Grada Kilomba possa escrever sua própria história e ao mesmo tempo que essa história seja validada como uma voz autorizada a falar, servindo de eco para outras vozes que nem sempre foram autorizadas a falar e muitas vezes, silenciadas, a exemplo dos povos negros e indígenas.

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como um aspecto de seletividade na escola, sendo o silêncio um dos meios pedagógicos pelos quais ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. De acordo com Gomes, (2012, p. 107), “É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial?”. Segundo a autora, o ato de falar sobre algum assunto na sala de aula “[...] não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias (Idem, p. 105).”

#### 4.1.1 *Uso de materiais didáticos e recursos*

Nesse percurso de implementação da Lei nº 11.645/2008, considerando esse histórico desde 2003, época que passou a vigorar a Lei nº 10.639/2003, nota-se que, de lá para cá, uma das grandes dificuldades vivida/percebida para trabalhar os conteúdos recomendados nela foi a escassez de materiais, livros, tanto o didático como o paradidático, além de quase inexistir formações continuadas que abordassem a referida temática, atrelado também a uma certa *resistência* da equipe pedagógica acarretando com isso, baixo engajamento e reconhecimento do ensino das relações étnico-raciais. Vale destacar que somente nos últimos anos surgiram os livros da ilustração/capa dispostos nas figuras a seguir, sendo esse o primeiro a chegar no CEIF, conforme data (julho de 2021) com tema *História Afro-Indígena, Tocantins*.

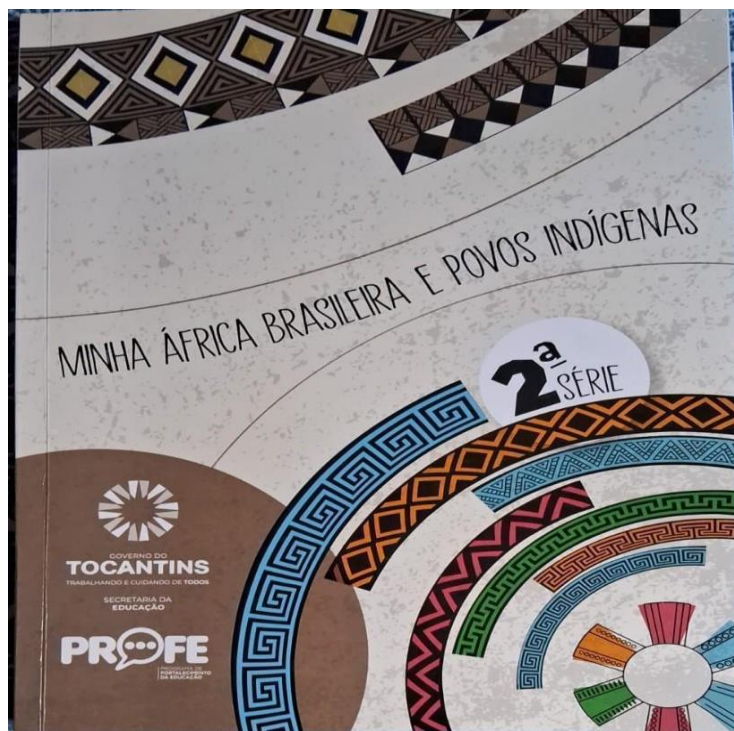
**Figura 8** - Capa do livro de *História Afro-Indígena Tocantins*



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024).

O segundo livro (ano 2023) de iniciativa da SEDUC - Secretaria da Educação, por intermédio do PROFE - Programa de Fortalecimento da Educação, tendo como tema - Minha África Brasileira e Povos Indígenas, voltado especificamente para o Ensino Médio, neste caso (2ª série).

**Figura 9** - Capa do livro Minha África Brasileira e Povos Indígenas



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

O terceiro livro (ano 2023), de autoria de Natanael dos Santos, professor, historiador, pesquisador, ator, diretor artístico e palestrante, enfim, o Mestre Griô. Como se nota através de sua temática - Trajetórias do africano em território brasileiro - este livro é mais específico, trazendo os conteúdos voltados para a implementação da Lei nº 10.639/2003, enfatiza-se que durante essa trajetória histórica ficam evidenciadas a presença e as contribuições dos povos originários como parte da formação do povo brasileiro, portanto, se configura no que determina a Lei nº 11.645/2008. Esse livro não traz especificação de ano/série, a depender de critérios dos professores/as, podendo ser utilizado em toda a Educação Básica.

**Figura 10** - Capa do livro *Trajetórias do africano em território brasileiro*



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2024)

Atendendo ao disposto no PPP/CEIF/2024, o qual consta a ação nº (06) da Dimensão Pedagógica, conforme o quadro abaixo, cuja ação prevê o desenvolvimento de sequências didáticas. Nesse propósito, destaco uma fala da professora de Sociologia transcrita a seguir, “também, tenho trabalhado o tema da literatura afro-brasileira com alguns clássicos da nossa literatura”. Como se pode visualizar na ilustração abaixo. Segundo ela, esse material está servindo de apoio, o que ajuda no aprimoramento do seu trabalho com a referida temática.

**Figura 11** - Aula de apresentação do material “Minha África Brasileira”



Fonte: acervo do CEIF (2024)

**Quadro 5** - Recorte do Plano de Ação PPP – Dimensão Pedagógica

Nº	Projeção/ atividade	Início	Término	Responsável	Custo	Metodologia	Resultado
							Esperado/ Alcançado
06	Realizar anualmente com as turmas de 7º a 9º ano do Ensino Fundamental e Médio, com apoio dos livros específicos para cada ano/série que trazem temática abordando a <b>Lei nº 10.639/2003</b> , alterada pela <b>Lei nº 11.645/2008</b> a fim de implementar a prática pedagógica pautada nas relações étnico-raciais.	Fev/ 20024	Dez/ 2024	Ana Paula; Ana Carolina/ Regina; Ernesto; Leo Jaime.	<b>R\$ 1.000</b>	Realizar-se-á com a mobilização da área do conhecimento Ciências Humanas, trabalhando as aulas com sequência didática, conforme planejamento coletivo intencional a fim de desenvolver as atividades.	Ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a temática proposta para que se tornem cidadãos capazes de realizar discussões, abordando a temática.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPP do CEIF (2024).

Pode-se notar com base no trabalho da professora de Sociologia, bem como da inserção no PPP da Unidade Escolar da ação nº (06) tratando especificamente das relações ético-raciais que isso já demonstra um esforço da escola para a implementação da Lei nº 11.645/08, embora perceba-se ainda que há iniciativas pontuais.

**Figura 12** - Aula trabalhando um varal literário com a obra *Úrsula*



Fonte: acervo do CEIF (2024)

Ainda de acordo com essa professora de Sociologia, destacou-se no trecho transcrito a seguir: “[...] tem um App para colocar as evidências de todas as ações realizadas na área de humanas de todas as escolas do Estado”. Tal fato se concretizou a partir de uma formação continuada realizada pela Seduc no início de 2024.

**Figura 13** - [Padlet.com](https://padlet.com): Evidências e ações de Ciências Humanas da SRE-Araguatins



Fonte: disponível em: <https://padlet.com/raquelsilva46/evid-ncias-das-a-es-em-ci-ncias-humanas-e-sociais-aplicadas--p1h9b0258zr1g0s0> (2024)

Ante o exposto, vimos que existe uma iniciativa por parte da Seduc através da SRE, a qual disponibilizou um link do ([padlet.com](https://padlet.com)) a fim de reunir evidências, bem como oportunizar trocas, além disso viabilizar o monitoramento integrado.

#### 4.1.2 Observação da prática pedagógica: sondagem sobre a redação do ENEM de 2024

Retomando a construção de vínculo da pesquisa no CEIF, fui até a escola no período vespertino do dia 24 de março de 2025, já que no turno vespertino se concentra o maior fluxo de estudantes e professores/as. Na oportunidade, objetivando fazer um chamado para o tema da redação do ENEM/2024, que abordou o seguinte: *Desafios para a valorização da herança africana no Brasil*.

Portanto, abrange em cheio a História e Cultura Afro-brasileira que constitui o foco desta pesquisa. Nesse propósito, visitei cada setor da Unidade Escolar, fazendo o seguinte questionamento “quem se recorda do tema da redação do ENEM/2024? A partir deste questionamento, pude perceber que

praticamente nenhum/a dos colegas se lembrava; houve uma colega que confundiu com o tema da *Invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil*, isso do ano de 2023.

Ressalto que na sala dos/as professores/as havia cerca de dez presentes, destes/as somente um colega que pesquisou rapidamente no google e respondeu. Posto isto, chamei atenção para a importância dessa temática para a sociedade, sobretudo, para a escola, considerando que precisamos romper com a lógica excludente do racismo para superarmos os desafios, a fim de atingirmos a valorização da herança africana no Brasil, por isso, é fundamental começarmos a desenvolver práticas que levem ao engajamento de toda a equipe escolar, ou seja, que os ensinamentos das relações étnico-raciais sejam vivenciados no dia a dia da Unidade Escolar.

#### *4.1.3 Observação da prática pedagógica: Sondagem acerca do uso de recursos didáticos*

Exatamente no dia 14 de abril de 2025, no período vespertino, estive nas dependências do CEIF para uma breve sondagem, onde passei por sete turmas, desde o 8º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Na oportunidade, pude enfatizar sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008, inclusive, escrevendo na lousa o número da Lei, instigando-os/as a pensar sobre o que significa “implementar” no âmbito da prática pedagógica.

Na ocasião, mostrei os livros: *História Afro-Indígena/Tocantins*, *Minha África Brasileira e Povos Indígenas (PROFE)* e *Trajetórias do Africano em território brasileiro* de Natanael dos Santos. Todos estes livros são específicos para tratar dos conteúdos da referida Lei.

**Figura 14** - Aula sondando sobre o uso dos recursos didáticos



Fonte: Arquivo de imagens da autora. CEIF (2025)

A partir dessa sondagem, pude mensurar que os/as estudantes demonstraram pouco conhecimento sobre a temática: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, além disso ficou evidenciado o baixo uso destes recursos didáticos.

#### *4.1.4 Prática pedagógica na perspectiva da Lei nº 11.645/2008: avanços e limitações*

Um dos vários fatores que dificultam a efetividade da Lei nº 11.645/2008 consiste no entendimento de que o trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena não se restringe a datas comemorativas, mas que devem perpassar todo o currículo de forma interdisciplinar. Outro fator que paira sobre a prática pedagógica, consiste em uma noção de que os conteúdos previstos nesta Lei estejam vinculados especificamente à disciplina de História, deixando de observar o caráter interdisciplinar e, sobretudo, que é necessário o engajamento de toda a escola para que se concretize o ensino das relações étnico-raciais de forma efetiva.

Verifica-se também uma “tendência” dentro da escola (CEIF) que busca

envolver nas atividades sempre um mesmo grupo de estudantes, inclusive, com premiações e o título de *Estudante Destaque*, o que não atende aos princípios democráticos de uma educação intercultural e antirracista que pautam o respeito às diferenças e relações horizontais onde todos(as) estudantes sejam reconhecidos(as) em suas individualidades.

Vale destacar que existe um *modus operandi* da escola que se configura como instrumento das relações de poder. Inicialmente, ao ingressar na docência, uma das grandes preocupações no CEIF era a rotatividade de professores(as), inclusive, isso chegou a ser considerado um dos pontos negativos na avaliação do PPP, considerando que tal realidade afeta a dinâmica da escola, a relação dos(as) professores(as) com os(as) estudantes, a falta de continuidade dos projetos, etc. Recentemente, essa realidade mudou um pouco.

Outra questão que permeia a rede estadual de ensino, conforme preconiza a META 22 do PEE/TO, que durante seu primeiro ano de vigência, assegura a realização de Eleição Direta para Diretor/a de Escola no âmbito das escolas públicas estaduais, isso consta no anexo único à Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025). Fato esse que ainda não se concretizou, porém o que tem prevalecido nesta Unidade Escolar são interferências políticas para atender interesses partidários, o que acaba ocasionando um certo “mal-estar” que, por sua vez, reflete-se na prática pedagógica.

Nas palavras de um amigo historiador que, em alguns momentos, expressou sua revolta com esse “projeto de educação” que ele classificou como “feito para não dar certo”, justamente por não enxergar uma possibilidade de melhoria ou mudança positiva. Dito isso, para reforçar que compartilho dessas lamentações e, na minha percepção, às vezes, também há um sentimento de desesperança.

Primeiro, por uma “enxurrada” de cobranças e atividades, oriunda da Seduc, denominadas de “intervenções” que, muitas vezes, inviabilizam o trabalho no chão da sala de aula e, o que é pior, ações essas que foram pensadas sem uma participação democrática. Segundo, acrescento que nós, profissionais, ainda precisamos lidar com recursos escassos, no caso do CEIF, estrutura física inadequada, por exemplo, falta climatização das salas de aula, etc.

Igualmente, a falta de reconhecimento e valorização profissional, atrelada a tudo isso, acrescenta-se ainda a “*invisibilidade simbólica*”, quando somos “bombardeados” por discursos vazios e úteis que nos colocam como redentores(as) da Educação. Terceiro, nos resta o saldo de um quadro de adoecimento dos(as) professores(as), baixas perspectivas, inclusive, pesquisas e indicadores do MEC já constataram a escassez de professores(as), podendo se agravar até 2040.

Isso posto, para demonstrar a nossa condição de *sujeitos sociais* apoiados no “pensar decolonial” que se traduz na afirmação de “ser de onde se pensa” atribuída à (Mignolo, 2010) — portanto, no “chão da escola: CEIF” — seguimos atuantes em prol das transformações sociais.

## **4.2 Vozes dos sujeitos: círculos epistemológicos com estudantes e professores**

Neste tópico, trago as percepções dos estudantes e de professores e professoras.

### *4.2.1 Percepções dos estudantes*

Realizado no dia 12 de junho de 2025, no turno vespertino, na turma do CICLO III, o *Programa Correção de Fluxo Avança Mais* tem como objetivo o avanço na aprendizagem e a correção do cenário de distorção idade-série nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Tocantins”, conforme (Mem. Circular nº 86/2025/SEB/SEDUC) e instituído “Regime de Colaboração de acordo com a Lei nº 4.220 de 28 de agosto de 2023. Programa de Fortalecimento da Aprendizagem – PROFE. Após 2025”. Ressalto que aconteceu em dois horários de aulas cedidos pela professora de Sociologia. Esclareço que, além dos/as estudantes desta turma, tivemos outros estudantes de turmas diversas. Destaco que a escolha por esta turma se deu pela presença de estudantes indígenas.

Neste Círculo Epistemológico, contamos com a participação de seis estudantes indígenas da etnia Apinajé. Sendo que, ao todo, foram 21 estudantes

na faixa etária entre 16 e 21 anos de idade. Tendo como objetivo: ouvir as percepções dos estudantes e estimular reflexões críticas. Antes de iniciar pedi autorização para gravar por motivo da pesquisa.

Inicialmente, enfatizei a participação de cada um/a nesse processo de construção do conhecimento como sujeitos ativos da pesquisa, frisando a *perspectiva da interculturalidade* que pauta o diálogo entre culturas, sendo um espaço onde não haveria hierarquia de saberes que todos/as podiam se expressar à sua maneira. Isso significa que cada um/uma possui seus conhecimentos de acordo com seus modos de vida, vivências e existências, considerando que partimos de lugares diferentes.

Por exemplo, vocês todos/as para chegarem até aqui utilizaram formas diferentes de transporte ou não, mas, o fato é que, dentro da escola, tenhamos a visão de que todos/as precisam ser respeitados/as nas suas diferenças, além de combater outras discriminações e preconceitos não só com os povos indígenas e negros.

Porque estamos realizando o I *Círculo Epistemológico* no CEIF? Então, não é nada demais, este Círculo consiste no encontro de estudantes/pesquisandos/as e professora e pesquisadora que conduz e orienta o processo, reunidos/as, olhando nos olhos, momento propício para as trocas de saberes e conhecimento, reforçando a perspectiva *decolonial*.

Na oportunidade, trabalhamos o tema 1) O que sabemos sobre a Lei nº 11.645/2008? Antes de iniciar, chamei atenção, mesmo que fosse uma palavra, poderia anotar, qualquer informação que teriam visto, tanto na escola como fora dela sobre a referida Lei que anotassem.

Passo a transcrever as falas/respostas que foram escritas em post it e coladas na cartolina que constava a referida pergunta na parte superior, também a gravação em áudio durante a atividade do encontro, sobre a questão 01:

**Quadro 6** - Quadro de respostas dos/as estudantes

1. O que sabemos sobre a Lei 11.645/08?
“Algo como a valorização das culturas Afro-brasileiras e indígenas.”
“Lei 11.645/08, eu não sei muito dessa Lei não, porque ela não está sendo trabalhada nas escolas públicas.”

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, a dinâmica *Quiz rápido - Como você se autodeclara?* De

antemão, já expusemos as categorias de autodeclaração cor/raça/etnia que constavam na ficha de matrícula da escola são elas: branco, preto, pardo, amarelo ou indígena. Embora ainda não conste a categoria quilombola que foi inserida no Censo do IBGE de 2022.

Ressalto que o IBGE define a autodeclaração como bastante subjetiva, ou seja, você se declara do jeito que considera que é, como se enxerga, se percebe baseado na sua aparência. No entanto, atualmente, devido às ações afirmativas como as *cotas raciais* e para indígenas, entre outras, nos deparamos com a necessidade de comprovação da dita autodeclaração por meio da verificação dos traços fenotípicos que se configuram através - da cor da pele, tipo de cabelo, formatos do rosto e nariz.

Após esses esclarecimentos, os/as estudantes foram convidados/as a participar do “Quiz rápido”, fazendo a sua autodeclaração oralmente. De acordo as respostas, chegamos ao seguinte resultado: 05 estudantes se autodeclararam brancos, 08 se autodeclararam pardos e 06 se autodeclararam indígenas.

Pudemos constatar nas percepções durante a escuta, que alguns estudantes tinham dúvidas ou se sentiam inseguros para fazer sua autodeclaração, outros sorriram dos colegas, inclusive, teve aqueles/as que mesmo com traços da negritude deixaram de autodeclarar-se como pretos/as.

Prosseguimos com questionamentos em uma roda de diálogos: 1) Onde ouviram falar da Lei? 2) Como veem o ensino dessas culturas na escola? Durante o processo de instigação para que se manifestassem, um estudante disse que “[...] já tinha me visto falando da Lei”. No ato, perguntei no âmbito deste Colégio, se no momento cívico, em palestras, em demais ações e nas datas comemorativas, já sentiram essas culturas afro-brasileira e indígenas aqui na escola? Mais um estudante se manifestou e disse “que geralmente via nesses feriados dessas datas, tipo o Dia da Consciência Negra, mas não anda vendo fora dessas datas”. Então, indaguei sobre o Dia dos Povos Indígenas, se viram alguma atividade na escola, mais de um/uma estudante responderam “que não, não viram”.

Além disso, discorreremos sobre 3) Relação com tema da redação do ENEM de 2022 e 2024, cujos temas eram: *Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil*, e *Desafios para a valorização da*

*herança africana no Brasil*, respectivamente. Precipuaemente, passamos a explicar a dimensão e importância do ENEM que chega a atingir milhões de estudantes todo ano. A propósito, buscamos instigar a relação da Lei nº 11.645/2008, trazendo questionamentos, como: que povos são esses? Que comunidade são essas?

Salientando que esse tema de 2022 está umbilicalmente ligado à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Considerando que as comunidades quilombolas são formadas pelos afrodescendentes, que foram pessoas trazidas da África para serem escravizadas, porém ao resistirem a esse processo de exploração/desumanização, se refugiavam em quilombos.

Da mesma forma, ao indagar sobre os povos originários que também se configuram como povos tradicionais, perguntei o porquê de serem considerados “originários”, mais de um estudante afirmou “[...] porque eles já viviam aqui antes da chegada dos invasores ao território brasileiro”, parabeneizei aos estudantes pela resposta assertiva.

Para além disso, trouxe dados para fins de argumentação, a partir da análise de “[...] oito (08) redações nota mil referente ao ano de 2022, disponível no site do G1”, sendo que em nenhuma delas havia sido citada a Lei nº 11.645/2008. Nesse sentido, questionei, será que esta Lei está sendo disseminada, trabalhada nas escolas? Como que as melhores redações do ENEM deixaram de fora esta Lei?

Nesse ato, para reforçar o debate, abordei o tema da redação de 2024, *Desafios para a valorização da herança africana no Brasil*, dessa vez mais específico, por tratar da “herança africana no Brasil”, a qual vem chamar atenção da sociedade brasileira para a persistência da necessidade de reconhecimento e valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ressalto que, novamente, analisei “[...] seis (06) redações nota mil do ENEM de 2024, disponíveis no site do G1”, nas quais pude constatar que não havia sido citada a referida Lei. Daí, fiz alguns questionamentos, como teremos uma Educação mais igualitária, onde as diferenças sejam respeitadas, que se combata preconceitos?

Prosseguindo, pautamos o olhar para uma ação do PPP - 4. Ideias para a Feira de Ciências - adentrei o assunto perguntando, quem aqui participou da Feira de Ciências do ano passado? Indo além, lembram de terem visto algum

tema como: Cultura, saberes e modos de vida e as contribuições dos povos indígenas e negros para a formação do povo brasileiro? Enfaticamente, responderam que não. Então, perguntei, mas será por quê? Logo depois, um estudante respondeu “deve ser porque eles/as iam botar algo que seja mais interessante e que dê para chamar atenção do povo”. Parabenizei o estudante e prontamente passei a discorrer que historicamente foi exatamente esse ensino que nós recebemos, um ensino verticalizado, onde os conhecimentos eurocentrados oriundos do ponto de vista dos colonizadores/invasores, vem sendo postos como “superiores” e “melhores”.

Mas será que existe uma história única? Para confrontar essa lógica excludente de que a Lei nº 11.645/2008 foi instituída no currículo escolar em toda a Educação Básica, isso significa que esta Lei veio justamente contrapor essa construção histórica, onde nós tínhamos um conhecimento de um povo que era “civilizado” e de um povo que era “selvagem/primitivo”.

Atentamente, precisamos revisar a nossa história para desconstruir preconceitos e discriminações e tornarmos a escrevê-la, considerando as contribuições dos povos indígenas e negros. Exemplificando Chimamanda, que desenvolveu a teoria *O perigo da história única*, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem até pouco tempo atrás era implementado sob a ótica do colonizador/a, porém mesmo depois da vigência da Lei, o ensino ainda carrega as “marcas” desse processo.

Continuando, perguntei, onde fica o berço da Ciência e da Humanidade? Prontamente, responderam “na África”. Mas, na História oficial, os conhecimentos africanos e indígenas foram relegados à invisibilidade. Diante disso, precisamos nos inquietar com essas questões para construirmos juntos/as uma Feira de Ciências que venha contemplar a diversidade de saberes e conhecimentos dos povos indígenas e negros.

Ao final, pedi que escrevessem nos *post it*, que seja uma frase, uma situação, imagino que nas suas trajetórias de vida já ouviram alguém usar termos ou expressões desagradáveis, discriminatórios para se referir aos povos indígenas e negros, até mesmo podendo cometer a prática de racismo, indaguei, vocês sabem que racismo é crime? Alguns estudantes afirmaram que sim. Então, podem expor algo que te incomodou, que te deixou chateado/a, que te causou indignação. Registre seu feedback - o que aprendi hoje?

**Quadro 7** - Quadro de respostas dos/as estudantes

“A Lei 11.645/08 eu acho que fala de valorização, sobre a cor e as ideias sobre a Feira de Ciências.”
“Lei 11.645/08, eu não sei como descrever essa Lei.”
“A Lei 11.645/08 é uma Lei que valoriza a diversidade de cor e comunidade cultural”
“Todos os povos são iguais, apesar de cor e raça, todos nós temos direitos e a liberdade, também outras coisas”

Fonte: Elaborado pela autora

Caminhando para a conclusão do encontro, destaquei uma frase que representa muito para mim: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”, da ativista negra Angela Davis. Na oportunidade, frisei que nos dias de hoje, não basta somente ter uma atitude de inércia, ou seja, ficar parado diante de um caso de racismo, é necessário reagir, combater, denunciar.

Por isso, defendemos e buscamos construir uma educação antirracista que olhe para você como um ser humano, como alguém que precisa ser respeitado/a nas suas diferenças, que respeite sua escolha na expressão de sua personalidade, sua identidade, gostos e costumes.

Ressaltei um pouco da minha trajetória de vida, considerando todos os processos e reflexões, bem como vivências e saberes acumulados ao longo tempo, que hoje me tornei uma pessoa bem diferente daquela que fui à adolescência. Inclusive a Universidade, por meio do Programa em Estudos de Cultura e Território, reconhece os saberes tradicionais, consistindo em mais legitimidade ao processo de investigação, já que este Programa objetiva dialogar com os diversos segmentos sociais.

Chegando ao final, enfatizei sobre a finalidade do encontro, que seria propiciar um espaço de debate e reflexão onde vocês, estudantes, pudessem, a partir de suas vivências na escola, expressar suas percepções.

Para demonstrar sobre a cultura dos povos indígenas, citei um artesanato que ganhei (colar) da minha madrinha Iraídes Apinajé durante as festividades alusivas ao Dia dos Povos Indígenas (19 de abril de 2025). Na ocasião, estive na Aldeia São José. Lá estavam reunidas diversas comunidades entre elas a Aldeia Prata, localizada nas proximidades, onde mora a inestimável Iraídes que me agraciou também com um nome: Apinajé, (*Irehti*) que significa “a mulher que controla o fogo”, expliquei aos estudantes que isso significava um gesto

simbólico, assim como as pinturas corporais que gosto de fazer como forma de reconhecimento da importância dos povos indígenas para nós enquanto sociedade.

Por exemplo, os povos indígenas são os maiores guardiões das nossas florestas, isso já foi afirmado por diversas vezes pela Ministra dos Povos Indígenas Sônia Guajajara, para além disso, a realidade viva à nossa volta tem demonstrado. Portanto, como tratar de educação ambiental no Brasil e não falar do reconhecimento e contribuições dos povos indígenas para a preservação da natureza? Então, se esse reconhecimento não acontece, significa que está ocorrendo uma grande falha, por isso a necessidade da implementação da Lei nº 11.645/2008, que pode nos provocar tensionamentos a fim de nos levar a uma mudança de postura.

#### *4.2.2 Percepções de professores e professoras*

Reunidos/as no dia 16 de junho de 2025 na sala de vídeo deste Colégio, tendo como participantes professores e professoras e demais servidores e servidoras, somando ao todo participaram sete (07), sendo uma Coordenadora Pedagógica, uma Orientadora Educacional, e os demais professores e professoras, com a seguinte distribuição: Linguagens um de Educação Física e uma de Língua Portuguesa; em Ciências da Natureza um de Biologia; um de Matemática e por fim Ciências Humanas e Sociais Aplicadas uma de Sociologia, como se pode conferir na Figura a seguir.

**Figura 15** - Atividade com professores

Fonte: Arquivo de imagens da autora. CEIF, 2025.

Destaco que o tema desse Círculo foi a *Lei nº 11.645/2008 – Fundamentos e Práticas Pedagógicas*, ademais, objetivando a refletir coletivamente sobre a aplicação dessa Lei no currículo, compartilhar experiências e planejar abordagens para os/as estudantes. Antes de iniciar, pedi autorização para gravar por constituir um instrumento de pesquisa.

Após saudações iniciais, passei a enfatizar a relevância desse momento para a escola e para a educação, bem como para a escola que nos propusemos a construir, que se configura como *antirracista* em uma *perspectiva intercultural*. Isso significa que é aquela em que há o respeito e o reconhecimento das diferenças, da diversidade, onde nenhuma cultura seja tratada em uma hierarquia inferior ou superior, mas primando por relações horizontais com base no diálogo, a partir de espaços de trocas e vivências.

Prosseguindo, disse que foi justamente nesse viés de educação verticalizada que fomos ensinados/as em toda a nossa Educação Básica, nisso uma pesquisanda/professora reforça que “em uma perspectiva eurocêntrica”. Quer dizer que consiste na perspectiva do olhar apenas do colonizador/invasor que historicamente foi reproduzido.

Daí que, até hoje, vemos muitos atos preconceituosos e racistas, sendo para mim, o racismo uma das práticas mais cruéis da humanidade. Chamei

atenção para o papel da Escola Pública a fim de reafirmar que não podemos tolerar a prática de racismo na escola.

Digo isto, como alguém que basicamente estudou toda Educação básica, neste Colégio. Acrescentando também uma pesquisanda/professora, destaco a pesquisadora Candau como sendo uma das teóricas pilares da interculturalidade: “[...] consideramos fundamental para a reinvenção da didática na atualidade, articular a perspectiva crítica com a interculturalidade”. Essa reflexão que estamos buscando construir hoje, é justamente para atender o que Candau coloca da perspectiva crítica, bem como nos percebermos sujeitos sociais que são indivíduos ativos que exercem uma função, enquanto professor/a, sobretudo e para além, já que vai perpassar os muros da escola e também fazer a diferença na vida de outros sujeitos sociais.

Ademais, essa reflexão que estamos buscando realizar hoje é, enquanto sujeitos sociais, como alguém que age e reage em uma sociedade. Saliento ainda que esse chão que nós estamos é um território, um território atravessado por relações de poder, portanto, todas as decisões são movidas por interesses que envolvem poder, logo, não se configura apenas em relações humanas.

Em suma, nós, enquanto professores/as, precisamos pensar o tempo todo que estamos produzindo conhecimentos, a partir de um território perpassado por relações de poder, ou seja, cada decisão tem a ver com essas relações e vai atender esse ou aquele interesse. Então, considerando que a nossa principal finalidade na escola são os/as estudantes, cujo olhar deve estar voltado para eles/elas como sujeitos sociais.

Explicação oral, começo disponibilizando caneta e papel para registros, depois instigo sobre: O que sabemos sobre a Lei nº 11.645/2008?, que, aliás, bem lá atrás teve outra anterior — a Lei nº 10.639/2003 que trata da História e Cultura Afro-brasileira e Africana inserida na Educação Básica. Acrescento também que esse processo de criação de ambas as leis se deu em decorrência de muita luta e resistência dos movimentos sociais negros e indígenas. O que culminou em 2008 a confluência da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena com a Lei nº 11.645/08.

Trago alguns questionamentos sobre como o CEIF tem trabalhado esta Lei, considerando as suas percepções na prática pedagógica. O reconhecimento dos Povos Indígenas como guardiões da natureza? Pergunto se, recentemente,

foi debatida a Semana do Meio Ambiente, se em algum momento isso foi dito, abordado nas falas, nos trabalhos, desse papel que exercem há mais de 500 anos?

Nesse instante, mais de um/uma participante professor/a fizeram intervenções; a primeira: “[...] se eu teria investigado, principalmente, os livros didáticos de História e Geografia para verificar se constam esses conteúdos dos Povos Indígenas como guardiões da natureza”? Já a segunda destacou que “[...] até mesmo o livro didático não contempla as habilidades que é orientada a trabalhar nas turmas, por ser da área de Linguagens”, frisou dificuldades voltadas para estes conteúdos.

Ressaltou a primeira participante/professora “que conseguia trabalhar estes conteúdos na área de Ciências Humanas, mais especificamente Sociologia, ressaltou também que na Biblioteca do CEIF tinha ‘um verdadeiro tesouro’ de livros entre eles ‘Minha África Brasileira e Povos Indígenas (2023)’ que havia trabalhado com os estudantes do Ensino Médio, justamente em 2024, ano que essa temática foi tema do ENEM”.

Na oportunidade, esclareci que fiz uma análise de (03) três livros paradidáticos: o primeiro, *História Afro-Indígena, Tocantins*, que data de 2021; o segundo, *Minha África Brasileira e Povos Indígenas (2023)*; o terceiro, *Trajetórias do Africano em território brasileiro (2024)*, que trazem especificamente conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Quando digo sobre o reconhecimento, isso primeiro passa pela nossa postura enquanto professor/a, ou seja, por nosso engajamento, pela forma como lido, exposto, vejo ou abordo determinados conteúdos, pelas minhas escolhas na hora do planejamento de aula, enfim, pelo modo como me relaciono com os/as estudantes. Então, estamos trazendo esses questionamentos porque se é algo que não está nos livros didáticos, precisamos propor a inserção e para além disso sabemos que nem todo conteúdo existe nos livros didáticos.

Saliento que há Diretrizes específicas, tanto na LDB (Lei nº 9.394/1996) como a partir da Lei nº 10.639/2003, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ademais, estamos resguardados/as por uma lei federal, a Lei nº 11.645/2008, portanto, você não está “fugindo” dos conteúdos propostos no âmbito legal.

Prosseguindo - Qual a relação do Rio São Bento com os povos indígenas?

Eu, Maria Márcia, enquanto filha e moradora de São Bento do Tocantins, asseguro que essa relação é muito forte para mim, inclusive, quando vou até o Rio São Bento e tomo um mergulho, isso consiste em uma forma de eu me reconectar com minha ancestralidade, produzindo assim um estado de bem-estar.

Além do mais, a identidade local está no bojo da perspectiva intercultural e da decolonialidade, atendo-se que a nascente do Rio São Bento está dentro do território indígena, bem como uma das suas margens de cima à baixo é coberta pela Reserva Indígena Apinajé, então, nós enquanto sociedade precisamos reconhecer isso, os povos indígenas como guardiões da natureza.

Aqui cabe um questionamento, será que se não tivesse essa reserva indígena o Rio São Bento ainda existia da maneira como está? Será que os/as nossos/as estudantes conhecem a dimensão da relação dos povos indígenas da etnia Apinajé e o Rio São Bento? Isso é trabalhado na identidade local? O que representa o Rio São Bento para a cidade de São Bento do Tocantins? Como seria a cidade de São Bento do Tocantins, caso não existisse o Rio Bento? Então, os/as nossos/as estudantes precisam conhecer tudo isso, para que possam ter orgulho e valorizar sua identidade local.

Explanando - Relação com o tema da redação do ENEM de 2022 e 2024, *Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil* e “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, respectivamente. Ao abordar essas temáticas, justifico que ambas estão umbilicalmente ligadas à Cultura e História dos Povos Indígenas e Afro-Brasileiros.

Pergunto, quais são as comunidades e povos tradicionais que, inclusive, estão resguardados com artigos específicos na Constituição Federal de 1988? Respondo, são os Povos Originários em seu art. 231 da CF de 1988, em que assegura a proteção e reconhece seus saberes, crenças, línguas, tradições, etc. Da mesma forma, traz garantias às Comunidades Quilombolas em seu art. 68 da CF de 1988, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Depreende-se que essas temáticas vêm nos convocar e chamar atenção a fim de reconhecermos todo o legado e contribuições: o trabalho, a cultura desses povos para a constituição da sociedade brasileira. Recentemente, o Brasil foi premiado, dentre inúmeros outros prêmios, como um dos países mais criativos do Mundo, sendo reconhecido como “País Criativo do Ano” no Festival

de Cannes, uma conquista histórica que reconhece a força da criatividade brasileira no maior festival de inovação e publicidade do mundo.<sup>9</sup>

Dito isto, ressalto que essa riqueza cultural tão vasta presente no Brasil, advém das contribuições desses povos negros e indígenas, logo, eles não podem ficar fora da História, do reconhecimento, não podem continuar sofrendo violências, preconceitos, racismo como presenciamos até hoje.

Prosseguindo, um participante/professor que fez uma contribuição disse que “em reunião conjunta, após fazerem o levantamento das problemáticas, onde ele havia sugerido que fosse realizada uma ação voltada para os/as estudantes indígenas”, justificando que estes estudantes ainda são muito retraídos/as e não são proativos, ou seja, que não querem participar e têm essa questão de se sentir “inferior”, mesmo eles/as já estando no CEIF há dois anos.

Acrescentou também que, durante uma aula na turma do CICLO III — onde há mais estudantes/indígenas — no momento em que os/as estudantes/indígenas conversavam entre si, uma estudante que estava sentada ao lado deles/as, disse “afasta para lá que fico até com medo”.

Ao retomar, fiz uma ponderação para invocar a implementação da Lei nº 11.645/2008: na verdade, não tem que trabalhar apenas com os povos indígenas; há, sim, a necessidade de trabalhar com toda a escola que vai refletir na sociedade. Recapitulando, quando trouxe a abordagem sobre o reconhecimento, é porque os/as indígenas ainda não são reconhecidos, o que significa que ainda são vistos como “preguiçosos”, “selvagens”, “primitivos”, termos que são altamente preconceituosos; assim também concordou o professor que expôs a situação anteriormente descrita.

Ao enfatizar a identidade local, quando digo que precisamos reconhecer a relação do Rio São Bento com os nossos povos originários, é justamente para que os/as nossos/as jovens se deem conta/conheçam como são os povos indígenas, seus modos de vida e que esses precisam ser respeitados. Além do mais, os/as estudantes precisam conhecer/entender o papel dos povos indígenas na preservação do meio ambiente e que, em pouco tempo, sentirão orgulho de conviver com a diversidade desses povos.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://inventores.com.br/brasil-e-eleito-o-primeiro-pais-criativo-do-ano-no-cannes-lions-2025/>. Acesso em 20 jan. 2024.

Esses recortes preconceituosos que refletem uma educação que não leva em conta a luta e a resistência desses povos, uma educação que ainda olha para os povos indígenas como se fosse lá em 1500, logo, não é essa educação que queremos. Aproveitei, em meio ao debate, para apresentar dois livros: o de Djamila Ribeiro, *Pequeno Manual Antirracista*, e o de Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo* por serem autores bastante reconhecidos/as e também citados/as nas referidas redações do ENEM.

Outrossim, destaquei que Djamila esteve no Tocantins para participar da formação continuada do PROFE AFRO e INDÍGENA e que Krenak participou da Constituinte de 1988, inclusive, fez um protesto muito significativo ao pintar o rosto. Instante este, em que uma professora declarou que “[...] Krenak havia adentrado a Academia Brasileira de Letras”, o que também pude ratificar.

Ao mesmo tempo, pude frisar que os conteúdos, conforme a Lei nº 11.645/2008, devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, ou seja, para além das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Retomando sobre o ENEM, analisei “[...] oito (08) redações nota mil referentes ao ano de 2022, e seis (06) redações referentes ao ano de 2024, disponíveis no site do G1”.

Nisso pude constatar que nenhuma delas citava as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o que significa que esses/as jovens não tinham conhecimento das leis. Ao invés disso, falavam do Ministério da Educação, da LDB - Lei nº 9.394/1996, do Estado Brasileiro etc. Porém, não conseguiram associar/relacionar com a referida Lei, o que pode revelar desconhecimento.

Entendemos que o governo colocou essas temáticas no ENEM como forma de testar, se a Lei estava sendo efetivamente trabalhada nas escolas. Subentendemos que esses dois autores/as, Ailton Krenak e Djamila Ribeiro, embora tenham sido citados/as, possivelmente os/as jovens tiveram acesso por meio de outros veículos de comunicação, mostrando a pouca propagação desta Lei na escola.

Questionamentos: Como a Lei nº 11.645/2008 tem sido trabalhada na escola? Quais desafios e possibilidades vocês veem para a efetividade da Lei? Nesse contexto, enquanto escola, currículo, livros didáticos e demais recursos ou outras questões/situações que envolvam o âmbito dessa escola, quais são esses desafios? Então, se existem desafios, significa que a Lei ainda não está

sendo trabalhada como deve ser, portanto, continua sendo um desafio.

Trago aqui alguns dados, obtidos na Secretaria do CEIF, já referentes ao ano de 2025, conforme veremos a seguir.

**Tabela 3 - Autodeclaração cor/raça/etnia dos estudantes**

<b>Branco</b>	<b>Pardo</b>	<b>Preto</b>	<b>Indígena</b>	<b>Amarelo</b>	<b>TOTAL</b>
51	195	32	08	01	287

Fonte: Dados da Secretaria da Escola (2025).

Em seguida, passei a explicar acerca do levantamento, exposto em *slide* na Tabela 3 - Autodeclaração cor/raça/etnia dos/das estudantes. Vimos que, considerando os dados mensurados na Tabela 2, pode-se extrair os seguintes percentuais: Branco 17,76%, Pardo 67,94%, Preto 11,15%, Indígena 2,79% e Amarelo 0,35%, onde ressaltai que essa autodeclaração é espontânea, conforme Censo do IBGE. Porém, nesse sentido, vou chamar atenção, porque essa autodeclaração está relacionada com a nossa identidade, com a nossa cultura e a noção de pertencimento a um determinado grupo.

Posto que temos as Ações Afirmativas com reserva de vagas no âmbito étnico-racial para ingresso nas universidades públicas e concursos públicos, inclusive, as cotas em concursos públicos foram ampliadas para 30% há poucos dias. Neste decreto que regulamenta a nova Lei de Cotas, o qual estabelece a divisão das Cotas em 25% para pessoas pretas ou pardas, 3% para indígenas e 2% para quilombolas.

Então, quando se trata de cotas étnico-raciais, que constituem um benefício muito importante, talvez os/as nossos/as estudantes não tenham ainda a noção disso ou não se deram conta da dimensão dessa política afirmativa; assim, eles/as precisam que seja trabalhada a autodeclaração. Porque na hora de ingressar em um concurso público ou na universidade pública terão que passar pela Banca de Heteroidentificação, onde será avaliado, além da autodeclaração, também os traços fenotípicos.

Esses traços fenotípicos nós precisamos trabalhar com nossos/as estudantes, pois é necessário que eles/as entendam as nuances que envolvem a autodeclaração. Para exemplificar, eu passei por uma Banca de Heteroidentificação recentemente, ao ingressar no Mestrado. Cabe mencionar, ainda, que uma das perguntas padrão nessa avaliação é “você já sofreu

racismo?”.

Vimos que além da autodeclaração que é subjetiva, há análise dos traços fenotípicos. Para vocês, qual um dos principais traços fenotípicos que identifica uma pessoa preta? Uma professora respondeu “a cor da pele”, acrescentei também o “cabelo crespo”. Porque uma pessoa parda também pode se identificar como negro? Resposta: graças à mistura de raças, mas, da mesma forma, precisa demonstrar possuir os traços fenotípicos, como tipo cabelos cacheados, nariz e boca com características da negritude, mesmo que a pele seja um pouco clara.

Diante do exposto, considerando que o atual resultado da autodeclaração pode não corresponder à realidade dos/as estudantes do CEIF. Considerando também que, caso a nossa escola não trabalhe sobre autodeclaração, os traços fenotípicos, bem como as Ações Afirmativas, o que pode acontecer? Tudo isso pode acarretar prejuízos aos/às nossos/as estudantes. Uma vez que podem se declarar de uma forma que podem ser excluídos/as de um processo, do qual teriam direito, por exemplo, as Cotas Étnico-Raciais.

Desse jeito, isso também pode afetar sua autoaceitação e percepção de identidade e cultura de modo geral. Ocasão em que uma professora expressou sua curiosidade, “[...] reparou que um/a estudante havia se declarado/a ‘Amarelo’? Já viram algum/a estudante com traços de oriental aqui? Como japoneses, coreanos, chineses?” Então, ressaltando a questão levantada, se não conseguirmos identificar nenhum/a estudante no CEIF com estes traços fenotípicos, logo deduzimos, que o/a estudante, por desconhecer os seus traços fenotípicos, escolheu uma categoria aleatoriamente na sua autodeclaração.

Reforcei também que, na ficha de matrícula, ainda não constava a categoria Quilombola, que já havia sido inserida pelo IBGE em 2022. Reiterei a importância do nosso papel de fazer esse trabalho para que os/as estudantes se autoidentifiquem de uma forma mais consciente. Para tanto, trago novamente o sujeito social que é o sujeito que tem consciência do lugar em que ele/a vive, pois assim concebe, “A cabeça pensa a partir de onde seus pés pisam”, frase atribuída a Frei Betto e outros filósofos.

Isso significa dizer o que pensa a partir da sua própria realidade. Eu, como fui quebradeira de coco e filha de quebradeira de coco, sempre estou voltando e relembrando das minhas origens para saber de onde parti e para onde pretendo

ir, fincada nos propósitos que pretendo levar adiante. Isto posto, para reafirmar que os/as nossos/as estudantes precisam saber disso a partir de percepções e vivências na escola.

Outrossim, considerando que o objetivo da Lei em tela não é produzir um trabalho fragmentado dentro da escola, já que esse tipo de trabalho reforça estereótipos. Ao invés disso, buscamos realizar um trabalho articulado com os diversos segmentos da escola. Vale citar que, no ano de 2024, pude constatar que houve uma Feira de Ciências logo no início do mês de novembro, onde não registrei a presença da temática, envolvendo a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Além disso, as comemorações alusivas ao Dia da Consciência Negra ocorreram em apartado, inclusive, em um sábado, o que pode ter acarretado baixa participação. Na oportunidade, um professor disse que “em geral, as ações da escola estavam acontecendo nos sábados letivos”, mesmo assim, argumentei que seria necessário ser pensado, uma vez que poderia acarretar prejuízos ao aprendizado dos/as estudantes. Portanto, nós “fazedores/as de educação” precisamos nos posicionar, questionar e intervir a fim de provocar mudanças no território escolar.

Como articular a Lei nº 11.645/2008 com a Feira de Ciências e Consciência Negra? Ao nos debruçarmos sobre esta proposta, refletimos partindo do pressuposto: como a África é o berço da Humanidade e da Ciência, mas não é trabalhada na Feira de Ciência? Citei a fala de um estudante que havia dito “talvez porque eles/as consideraram que esses conteúdos sejam menos importantes”. Justamente se configura como vertente do ensino eurocentrado que insiste em manter os Povos Originários como se ainda estivessem em 1500, menosprezando sua História e a sua Cultura da mesma forma que os povos negros.

Acrescenta uma professora que “[...] é uma imposição de cultura para o domínio econômico”. Porém, estamos na vigência de uma Lei Federal que insere no Currículo da Educação Básica a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A título de exemplo, alguém já abordou sobre a COP30 — Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas de 2025 — que aconteceu em Belém do Pará em novembro de 2024, tendo a presença de 195 países e onde os povos originários estiveram como guardiões da floresta? Pelo menos um professor

respondeu que não havia abordado. Por outro lado, teve uma professora que afirmou ter trabalhado o tema, assim como outra colega.

Dito isso, para frisar a dimensão do papel do/a professor/a, bem como cidadão/cidadã, sujeito social, ou seja, alguém que pode fazer a diferença na vida de nossos/as estudantes. Retomando as sugestões para a Feira de Ciências, sugeri a Etnomatemática, que usa a geometria em artesanatos indígenas, entre outras possibilidades. Na ocasião, uma professora destacou que “[...] ainda se fala da herança africana como sendo tipo a comida, no entanto, pouco se fala das técnicas desenvolvidas pelas pessoas escravizadas como de plantio, de construção de casas, da extração de ouro, entre outras contribuições”. Enfim, o processo de construção do Brasil foi imbricado pelo trabalho e pela cultura africana e indígena.

Nesse diálogo, me reporte à teoria *O perigo da história única* de Chimamanda (2019); inclusive, Chimamanda descreve que na época que estudava, suas memórias da escola eram sempre de uma “África pobre, que tinha fome, Aids, miséria”, ou seja, mostravam uma visão completamente estigmatizada do continente africano. Aqui no Brasil, essa história foi retratada na visão do colonizador, sem considerar as contribuições da enorme diversidade brasileira, a luta dos movimentos sociais negros e indígenas etc.

Por isso, precisamos desconstruir essa história para reescrevê-la fincada em práticas decoloniais, como a realização de Círculos Epistemológicos em que cada participante ocupa a posição de sujeito ativo, uma vez que as relações são construídas na horizontalidade, permitindo o respeito aos diversos conhecimentos e modos de vida.

Já finalizando, trago a frase de Angela Davis com a qual me identifico muito por considerá-la símbolo de luta e resistência: “*Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista*”. Já que é essa Educação que queremos para o CEIF, para São Bento do Tocantins, para o Estado do Tocantins e para o País. Assim, uma Educação Antirracista que combata estereótipos, que não admita qualquer prática de preconceito ou discriminação e muito menos tolere a prática de racismo. De fato, demonstrar transparência e respeito no trato com a comunidade escolar.

Transcrevo as contribuições apontadas pelos professores e professoras de forma escrita:

“Dizer que me chamou bastante atenção, o que foi apresentado aqui, a ponto de me fazer refletir na minha prática didática e principalmente na escolha do tema da nossa próxima Feira de Ciências de 2025”.

“Como a falta de representação e inclusão dos povos originários no currículo escolar, pode afetar a autoestima e a identidade dos/as estudantes indígenas”? “Quais desafios e possibilidades para a efetividade da Lei no CEIF? Cito resistências de alguns/mas colegas, formações continuadas para os/as professores/as”.

“A efetividade da Lei até o momento no âmbito desta Unidade Escolar é uma utopia, nada além do que o calendário exige, ou seja, uma única ação no dia 20 de novembro, geralmente em um sábado letivo”.

Ao abrir para as considerações finais, ressaltar que ia analisar com a devida atenção as anotações de cada um e cada uma. Uma professora se manifestou para agradecer a oportunidade que este Círculo Epistemológico que nos proporcionou momentos de debate, a fim de refletirmos sobre nossa prática pedagógica, segundo ela “mesmo sendo quase no final do semestre que estamos sobrecarregadas/os de trabalho, porém o assunto é muito importante”, disse isso para justificar sua opção em participar do Círculo. Acrescentou, também: “[...] estou planejando levar um grupo de professores/as e estudantes para participar da COP30, para que se tornem multiplicadores/as dos conhecimentos apreendidos lá”; isso consiste em uma proposta para a escola avaliar.

#### **4.3 Desafios e possibilidades na perspectiva intercultural**

É notório, que a luta contra o racismo, homofobia, sexismo, neoliberalismo, etc., na realidade brasileira e até mundial não pode ocorrer de forma isolada. Nesse contexto, (Gomes, 2011) reforça que “[...] a educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. [...] podendo se configurar uma *bandeira de luta* dos setores considerados progressistas.”

Ademais, vimos crescer a confluência do movimento negro e do movimento indígena brasileiros, tendo como maiores expoentes,

respectivamente, Movimento Negro Unificado (MNU) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) que possuem suas trajetórias, embora diversas, ao mesmo tempo que são marcadas por uma perspectiva educacional, destacando-se no cenário recente do país como *sujeitos políticos*, conforme (Gomes, 2011), cujas reivindicações conseguiram influenciar o governo brasileiro.

Nota-se que o resultado desse reconhecimento político tem possibilitado mudanças, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para as populações negra e indígena.

Dito isto, trago um pouco das vozes presentes nos *Círculos Epistemológicos* realizados com professores(as) e estudantes do CEIF. Abordo a “[...] análise de (06) redações nota mil do ENEM referentes ao ano de 2024, disponíveis no site do G1”. Nelas, “[...] pude constatar que nenhuma delas citava as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008”. Na oportunidade, fiz o seguinte questionamento: “Isso significa que esses jovens não tinham conhecimento das leis?” Outra constatação foi que os(as) jovens nestas redações “não mencionaram as contribuições e o protagonismo dos movimentos sociais negro e indígena”.

Identifica-se, no que se refere aos desafios na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, em artigo de Álvaro André França da Silva:

1) a resistência à aplicação plena das leis por parte da gestão escolar e de alguns professores, que não compreendem a importância da inclusão desses conteúdos no currículo escolar. E que dificultam a prática pedagógica, quando confrontam com preconceitos e estereótipos os professores que se esforçam para o cumprimento das leis e para a efetivação da educação laica e universal. 2) A falta de recursos didáticos adequados é outro desafio significativo. Muitas escolas não disponibilizam materiais específicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, o que obriga os professores buscarem alternativas criativas e utilizar recursos limitados. 3) A falta de capacitação específica para abordar temas sensíveis como racismo, intolerância religiosa e diversidade étnico-racial também representa um obstáculo. É fundamental que os professores recebam formação continuada para lidar de forma adequada com essas questões em sala de aula. 4) A intolerância religiosa por parte da gestão escolar e dos responsáveis legais pelos alunos, podem interferir na abordagem de temas relacionados às religiões de matriz africana e indígena, bem como os elementos que compõem estes povos e culturas. Essa falta de compreensão e respeito à diversidade religiosa dificultam a prática pedagógica e limitam a liberdade de expressão dos alunos. 5) O racismo estrutural presente na sociedade brasileira se reflete também no ambiente escolar, tornando a missão dos professores de promover uma educação inclusiva e respeitosa ainda mais desafiadora. A

discriminação racial impacta diretamente no desenvolvimento e no bem-estar dos estudantes negros e indígenas.

Isso pode evidenciar que as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica, assim como na realidade do CEIF, ainda não têm contribuído para o entendimento e a efetivação de práticas interculturais. Dessa forma, (Walsh, 2012) corrobora para uma perspectiva decolonial - a construção de uma nova identificação social, política e cultural, em que os movimentos sociais sejam centrais no confronto da lógica da colonialidade. No entanto, vimos que, após a análise do resultado das redações supramencionadas, verifica-se que os movimentos sociais negro e indígena ainda não estão devidamente inseridos no cotidiano escolar.

Sobre as vozes dos professores(as) do CEIF, durante uma aula na turma do CICLO III, onde há mais estudantes indígenas, no momento em que os/as estudantes/indígenas conversavam entre si, uma estudante não indígena que estava sentada ao lado deles, disse “[...] afasta para lá que fico até com medo”. Essa situação retoma o que Mignolo (2020) salienta [...] que a desumanização dos povos indígenas e dos povos africanos, têm demonstrado que ambos “foram considerados organismos vivos e pacientes para serem mandados, não para serem ouvidos”. O que só reforça a necessidade de rompermos com essa lógica da colonialidade e irmos assumindo práticas decoloniais, onde os sujeitos: negros e indígenas sejam protagonistas de sua própria história.

Ressaltando as vozes dos professores(as) do CEIF, abordei a identidade local no bojo da perspectiva intercultural e da decolonialidade - atendo-se que a nascente do Rio São Bento está dentro do território indígena, bem como uma de suas margens de cima a baixo é coberta pela Reserva Indígena Apinajé. Tal fato, eleva a nossa responsabilidade enquanto sociedade para reconhecermos os povos indígenas como guardiões da natureza.

Assim denota-se a necessidade de uma mudança de paradigmas para irmos construindo caminhos para a “desobediência epistêmica” que se configura como meio para se questionar a padronização de relações sociais, econômicas e subjetivas de povos, exercendo também a resistência a discursos e narrativas que são impostos por grupos dominantes, conceito defendido por Mignolo (2008), na escola, essa necessidade é evidente na luta por uma educação que transforma.

Quanto à autodeclaração, trago as vozes dos Círculos Epistemológicos - ocasião em que uma professora expressou sua curiosidade, “[...] reparou que um/a estudante havia se declarado/a ‘Amarelo’. Já viram algum/a estudante com traços de oriental aqui? Como japoneses, coreanos, chineses?”. A partir dessa fala/percepção pudemos frisar bastante sobre a relevância dos(as) estudantes conhecerem seus traços fenotípicos, o que pode, inclusive, influenciar na sua autoaceitação e sua percepção de identidade e cultura de modo geral.

Após mensurar os resultados do estudo realizado nesta pesquisa, bem como da escuta das vozes de professores(as) e estudantes durante a realização dos Círculos Epistemológicos — em meio a tantas reflexões, vivências e dados — vimos a necessidade de fazer o esboço de um plano que sirva para referendar as conclusões levantadas até aqui, inclusive, apontando para novas pesquisas. Para tanto, segue abaixo um esboço do Plano Pedagógico de Práticas Interculturais com ações voltadas para a efetividade da Lei nº 11.645/2008, no âmbito do CEIF.

**Quadro 8 - Plano Pedagógico de Práticas Interculturais**

<b>Ordem</b>	<b>Ação/Objeto</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Resultado esperado</b>
01	Realizar Círculos Epistemológicos	interdisciplinar	Estudantes e comunidade escolar e local	Realizar com êxito
02	Trabalhar Intelectuais Orgânicos: negros e indígenas	Interdisciplinar	Estudantes e comunidade escolar e local	Ação realizada com sucesso.
03	Realizar Visitas/trocas/parceria com as Comunidades: Quilombola Ilha de São Vicente e Indígena Apinajé.	Interdisciplinar	Estudantes e comunidade escolar e local	Ação realizada com sucesso.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No decorrer dessa pesquisa, pudemos identificar elementos fundamentais para a continuidade de estudos no âmbito da temática e para sugestão na prática pedagógica do Colégio Estadual Irmãos Filgueiras e demais unidades escolares. Destaco os Círculos Epistemológicos como experiência realizada com êxito, dando voz a professores(as) e estudantes pela dinâmica e viabilidade, sobretudo

por favorecer relações horizontais. Ademais, trabalhar os intelectuais orgânicos — negros e indígenas — já que no contexto do CEIF ficou evidente a invisibilidade desses escritores negros e indígenas.

Por último, compreende-se que o CEIF precisa estreitar relações com as comunidades: Quilombola Ilha de São Vicente e Indígena Apinajé. Uma vez que as vivências e trocas realizadas entre o CEIF e as referidas comunidades podem combater preconceitos e discriminações, como a fala de uma estudante citada pelo professor na escuta das vozes dos Círculos Epistemológico em que a estudante afirma estar com medo do estudante indígena e diz “chega para lá”. Isso evidencia ainda mais o quanto a diversidade deve estar na prática pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as dimensões sociais reguladas pela lógica da colonialidade é um passo importante para situarmos a nossa atuação docente no viés intercultural, pois traz a possibilidade de articular teoria e prática, ampliando as nossas concepções de mundo. Nessa perspectiva, a implementação da Lei nº 11.645/08 foi um marco para a reivindicação dos direitos dos povos indígenas e negros, porém um dos grandes desafios da implementação da Lei nº 11.645/08 é desacomodar-se com a ideia de que trabalhar com as temáticas indígenas e afro-brasileiras apenas em datas comemorativas é o suficiente. Muito pelo contrário, trazer conteúdos referentes à cultura indígena e afro-brasileira apenas quando convém não é o mesmo que implementar a Lei.

Frente ao desafio que é ter as concepções históricas e culturais descritas somente pela ótica do invasor, através da implementação da Lei nº 11.645/08, surge a possibilidade de reivindicar a participação da cultura negra e indígena na formação da população brasileira. Para tanto, atendo-se aos conceitos, saberes e práticas decoloniais por intermédio da pesquisa participante e práticas decoloniais que realizamos os círculos epistemológicos com a participação de professores/as e estudantes que foram em torno de (30 participantes) todos do CEIF, compostos por professores/as das diversas áreas, primando pelo debate interdisciplinar.

Após realizar esses encontros, tendo como base um compilado de dados, referencial histórico e político dos movimentos sociais indígenas e negros, análise documental e de eventos e discussões pautando ações do PPP da Unidade Escolar sob a perspectiva da interculturalidade para juntos, eu, pesquisadora e sujeitos participantes possamos estabelecer relações horizontais, entendendo que cada um cada uma parte de suas vivências e saberes que no “pensar decolonial” se traduz na afirmação de “ser de onde se pensa”, atribuído à (Mignolo, 2010) este pensar credencia cada sujeito dos círculos epistemológicos como protagonista de sua própria história.

É notório que ainda persiste a desigualdade na forma como os conteúdos programáticos abordam as questões étnico-raciais e mesmo com a obrigatoriedade do ensino das contribuições dos povos negros e indígenas na

construção da história do Brasil, a formação e capacitação de professoras/es também não parece estar acompanhando o que é exigido por Lei.

Diante deste desafio trazemos com alternativa pedagógica - os círculos epistemológicos que tensionam as formas tradicionais de produção do conhecimento, rompendo com a lógica da colonialidade do poder, a fim de implementar práticas pedagógicas interculturais que assumam a ação epistêmica de “aprender a desaprender para poder assim re-aprender”, (Mignolo, 2010). Ressalto que os Círculos Epistemológicos foram realizados com sucesso, sendo que contou com a participação de cerca de trinta (30) professores(as) e estudantes.

Tendo em vista este cenário de tensionamentos e desigualdades, a desobediência epistêmica pode ser um começo interessante para, aos poucos, irmos desvelando a realidade e abrindo caminhos para que a implementação da Lei nº 11.645/08 se torne possível, sem superficialidades, mas, sim, com qualidade e visando uma educação mais justa, humanizada e libertadora.

Por último, reforçamos a necessidade de um trabalho contínuo e engajado sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na perspectiva intercultural. Nesse propósito, esboçamos o Plano Pedagógico de Práticas Interculturais para servir de parâmetro na implementação da Lei nº 11.645/08, assim como para nortear possíveis novas pesquisas que favoreçam uma educação antirracista e decolonial.

## REFERÊNCIAS

ACCORSSI, A.; CLASEN, J.; VEIGA JÚNIOR, A. **Círculos Epistemológicos: reflexões sobre uma abordagem de pesquisa freiriana**. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-14, e 20418, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20418>. Acesso em 10 jul. 2022.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, A. W. B.; MARIN, R. E. A. (Orgs.). **Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: quilombolas da Ilha de São Vicente Araguatins, Tocantins**, 11. Coordenação geral do projeto: Alfredo Wagner Berno de Almeida, Rosa Elisabeth Acevedo Marin. Equipe de pesquisa: Paulo Rogério Gonçalves *et. al.* Manaus: UEA Edições, 2014.

ALMEIDA, C. F. S. **Comunidades Remanescentes Quilombola Ilha de São Vicente/Tocantins: histórias de lutas, conquistas e conflitos**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Vale do Taquari (Univates), Lajeado, Rio de Janeiro, 2019.

ANDRADE, J. A. A. **Um Galho do Umbuzeiro: um registro histórico e genealógico da Família Alencar Andrade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

APA. **Os territórios quilombolas no Tocantins**. Redação: Paulo Rogério Gonçalves. Edição: Raphael Alves Vieira da Silva. Todas as fotos são do arquivo fotográfico da APA-TO. Palmas: [s. n.], 2012.

BANIWA, L. G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

BOURDIEU, P. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002. p. 107-132.

BOURDIEU, P. Permanências e mudanças. *In*: BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2012. p. 99-127.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002b.

BRANDÃO, C. R. Círculo de Cultura. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.

76-78.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

Brandão, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado, 2001

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília: [s. n.], 2003a.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: [s. n.], 2003b.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm).  
Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008**. Brasília: [s. n.], 2008.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: [s. n.], 1996.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001a.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliana (org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001b.

DEMARCHI, A.; MORAIS, O. **Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios ou o que não deve mais ser dito sobre eles**. Palmas: Nagô, 2015.  
Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

Enem 2022: leia redações nota mil | Educação | **G1**. Disponível em acesso: 27 de maio de 2025.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANELLI, G. C. R. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança**

curricular. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Edição A. Ferreira, [1952].

FERREIRA, R. J. **Agroecologia quilombola: Saber e olhar das mulheres e dos homens da Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente, Araguaínas -TO**. Jorlano Rocha Ferreira, Araguaína - TO. 2023. 126 f.

FONTES, C.; WINTERS, J. A diversidade sociocultural da Amazônia é essencial para soluções climáticas. **Folha de São Paulo**, 15 jun. 2021. Acesso em: 09 dez. 2023.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**,

GOULARTE, R. S.; MELO, K. R. A lei 11.645/08 e sua abordagem em livros didáticos de português do ensino fundamental. **Entretextos** (UEL), v. 13, p. 33, 2013.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**, v. 3. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, ano IX, n. 17, 2007.

HALL, S. **O papel da representação**. In: HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016. p. 31-56.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

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

LIMA, V. S. **Entre palmeiras: produção e transmissão de conhecimentos entre as gerações Apinajé**, 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais) – Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável Junto A Povos E Terras Tradicionais, MESPT, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LOPES, D. P. J. S. **Lei nº 11.645/08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: as vozes dos sujeitos da gestão municipal de educação de marcação. Paraíba**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDION-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 27-53.

MARQUES, A. **História afro-brasileira e indígena: Tocantins: Ensino Médio: Livro do Professor / Adhemar Marques**. Curitiba-PR: Editora Divulgação Cultural, 2001. 56 p. (Coleção Afro-indígena. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo/SP, v. 10, n. 25, p. 383-403, set./dez. 2022).

MIGNOLO, W. D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista lusófona de educação**, v. 48, n. 48, 2020. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod\\_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. n. 23, mai.-ago., 2003.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, UNIOESTE (online), 2009.

PRETA-RARA. **Eu, empregada doméstica: a senzala moderna é o quartinho da empregada** / Preta-Rara - Belo Horizonte : Letramento, 2019. 212 p. : 15,5cm x 22,5cm.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*:

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS JÚNIOR, D. V. Descobrir o Sul, desfeticizar o pensamento. **Revista ENTRELETRAS**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/10240>. Acesso em: 29 ago. 2023.

ROMÃO, J. E. *et. al.* Círculo epistemológico círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano 9, n. 13, Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SANTOS, N. **Trajetórias do africano em território brasileiro**. Cotia, SP: Opetus Editora, 2023.

SANTOS, N. **Trajetórias do africano em território brasileiro**. Cotia, SP: Opetus Editora, 2023.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicol. USP**, v. 17, n. 2, jun., 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SCHUBERT, A. M. P. *et. al.* **Minha África brasileira e povos indígenas: 2. série: livro do aluno / [Arlete M. Pinheiro Schubert *et. al.* Cotia, SP: Opetus Editora, 2023. (Coleção minha África brasileira e povos indígenas. Outros autores: Beatriz Carvalho dos Santos, Denizia Kawany Fulkaxó, Edina dos Santos Rosa, Noliene Silva de Oliveira, Giovanna Jung Luvizeto).**

SCHUBERT, A. M. P. [et al.]. **Minha África brasileira e povos indígenas : 2ª série : livro do aluno - - Cotia, SP: Opetus Editora, 2023. (Minha África brasileira e povos indígenas).**

SILVA, A. F. Desafios e conflitos na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08: experiências de professores de história na educação básica em Maceió. **XV Encontro Estadual de História**, 2024. Disponível em: [https://www.encontro2024.pe.anpuh.org/resources/anais/17/anpuh-peeeh2024/1723386290\\_ARQUIVO\\_ae90b7016a47f2a23aa3df7347c0eb2d.pdf](https://www.encontro2024.pe.anpuh.org/resources/anais/17/anpuh-peeeh2024/1723386290_ARQUIVO_ae90b7016a47f2a23aa3df7347c0eb2d.pdf). Acesso 10 jul. 2024.

SODRÉ, M. **Pensar em Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 545-554, 2008.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum; estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOCANTINS, 1996. **LEI nº 862 , DE 22 DE AGOSTO DE 1996**. Publicado no Diário Oficial nº 545.

TOCANTINS, 2011a. **Portaria nº 0653 de 28 de abril de 2011**.

TOCANTINS, 2011b. **Parecer CEE/TO no 50/2011**.

TOCANTINS, 2024a. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1Z-dxUKtznYfi7INy4pQbGMmLm2oeSbJD/edit?usp=drive\\_link&oid=102217034528795790155&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Z-dxUKtznYfi7INy4pQbGMmLm2oeSbJD/edit?usp=drive_link&oid=102217034528795790155&rtpof=true&sd=true). Acesso em: 10 jul. 2022.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala - Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012. 234 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis-Rj: Editora Vozes, 2014. p. 7-20.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
NORTE DO TOCANTINS  
(UFNT)



## ANEXO 1

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS FILGUEIRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOB A INTERCULTURALIDADE **Pesquisador:** MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 86499024.0.0000.0342

**Instituição Proponente:** Centro de Educação, Humanidades e Saúde

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.564.866

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa analisar a implementação da Lei 11.645/08 no Colégio Estadual Irmãos Filgueiras (São Bento do Tocantins) no que correlaciona aos desafios e perspectivas interculturais, considerando a proximidade das comunidades tradicionais da região Norte do estado do Tocantins a fim de contribuir para a efetividade da referida Lei. Ela também visa realizar o histórico na perspectiva intercultural de implementação da Lei nº 11.645/2008 a partir do contexto histórico e político dos movimentos sociais indígenas e negros, a fim de auxiliar os/as professores/as nos debates étnicos raciais. Verificando o PPP, bem como eventos e discussões com foco na perspectiva intercultural acerca da Lei nº 11.645/2008 na referida Unidade Escolar. A pesquisa propõe também debater e demonstrar as relações interculturais presentes a partir da implementação da Lei nº 11.645/2008, no Colégio Estadual Irmãos Filgueiras (São Bento do Tocantins) a fim de auxiliar na Formação Continuada dos/as Professores/as.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a implementação da Lei 11.645/08 no Colégio Estadual Irmãos Filgueiras (São Bento do Tocantins) sob os desafios e perspectivas interculturais, considerando a proximidade das comunidades tradicionais da região Norte do Estado do Tocantins a fim de contribuir para a efetividade da referida Lei.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta, segundo a norma operacional CNS nº 001/2013, apresenta o risco mínimo para os participantes tendo em vista que será realizado procedimentos evasivos ou que envolva contato físico, no entanto acreditamos que possa ter riscos psicológicos ocasionados por gatilhos no momento em que os participantes acessem a memória para responder os questionários. Neste sentido para amenizar esses riscos respeitaremos o tempo do participante e se necessário o pesquisador irá oferecer suporte psicológico.

A pesquisa pode gerar benefícios substanciais. Esses benefícios incluem a melhoria da qualidade educacional, a promoção da diversidade cultural, a avaliação de políticas públicas, o desenvolvimento profissional dos educadores, o engajamento da comunidade escolar, o estímulo a novas pesquisas e o impacto social positivo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa discute questões que envolvem o tratamento da Lei 11.645/08 em um escola pública da cidade de São Bento. Como pesquisa de intervenção e acompanhamento é de importância fundamental para a melhoria da educação pública.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisa apresenta o TCLE.

A pesquisa apresenta autorização da SEDUC/TO.

**Recomendações:**

Diante do exposto, sugere-se que o projeto de pesquisa seja aprovado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendência.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo	Arquivo	Postage	Autor	Situação
------	---------	---------	-------	----------

Documento		m		
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2352913.pdf	22/01/2025 15:00:12		Aceito
Outros	autorizaoparapesquisa.pdf	22/01/2025 14:59:50	MARIA MARCIA BARBOSA DE	Aceito

Página 02 de

### Continuação do Parecer: 7.564.866

Outros	autorizaoparapesquisa.pdf	22/01/2025 14:59:50	ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	03/06/2024 20:55:00	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
Outros	DECLARACAODOORIENTADORA.pdf	03/06/2024 20:54:33	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/06/2024 20:52:11	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
Outros	cartaencaminhamento.pdf	03/06/2024 20:51:49	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOPESQUISADORA.pdf	03/06/2024 20:50:07	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/06/2024 20:49:39	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	03/06/2024 20:49:24	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURADETALHADO.docx	03/06/2024 20:49:03	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuradetalhado.docx	03/06/2024 20:48:12	MARIA MARCIA BARBOSA DE ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

ARAGUAINA, 13 de Maio de 2025

Assinado por:

**MARCO AUGUSTO GIANNOCARO DA SILVA**

(Coordenador(a))

## ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO

ORIENTANDA: Maria Márcia Barbosa de Araújo  
 ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Doutora Vanessa Lessio Diniz

A implementação da Lei nº 11.645/08 no Colégio Estadual Irmãos Filgueiras em  
 São Bento do Tocantins: uma análise da prática pedagógica a partir da  
 perspectiva Intercultural

II CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS  
 FILGUEIRAS

Utilizando a **investigação participante** por meio de **práticas decoloniais**, através de debates e diálogos que colaborem para a conscientização acerca da realidade social em que estamos inseridos/as. Para tanto, é necessária a participação voluntária dos/as professores/as do CEIF.

LISTA DE PROFESSORES/AS/PARTICIPANTES

Nº	Assinatura	Área/Formação	Função/Atuação
01	Adelton A. do Silva	Ed. Física	Professor
02	Tatiana Andrade da Silva	Pedagogia	Coord. Pedag.
03	Reginaldo R. da Silva	Biologia	Professor
04	Lucas Andrade dos Reis	Matemática	Professor
05	Regina da Conceição Ribeiro	C. H. / Sociologia	Professora
06	Beatriz Kely de Sousa	Ling. Portuguesa	Professora
07	M <sup>te</sup> Edlene S. Barbosa	Química	Pedagogia
08			
09			
10			
11			



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E  
 TERRITÓRIO

ORIENTANDA: Maria Márcia Barbosa de Araújo  
 ORIENTADORA: Prof.ª Doutora Vanessa Lessio Diniz

A implementação da Lei nº 11.645/08 no Colégio Estadual Irmãos Filgueiras em  
 São Bento do Tocantins: uma análise da prática pedagógica a partir da  
 perspectiva Intercultural

I CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS FILGUEIRAS

Utilizando a **investigação participante** por meio de práticas decoloniais, através de debates e diálogos que colaborem para a conscientização acerca da realidade social em que estamos inseridos/as. Para tanto, é necessária a participação voluntária de estudantes do CEIF.

LISTA DE ESTUDANTES/PARTICIPANTES

Nº	Nome completo	Ano/Série	Idade
01	Kennethson Alkhalaf	3ª A	27
02	Henrique de Almeida Reis	2ª A	16
03	Therellayme Santos	Ciclo III 2ª B	16
04	Paulo Eduardo S. Martins	Ciclo III 3ª B	18
05	Yarlonne Almeida Apinaji	Ciclo III 3ª B	20
06	Ana Lúcia Sotera Apinaji	Ciclo III 2ª B	19
07	Marcelo de A. Apinaji	Ciclo III	21
08	Elisvan Almeida Apinaji	Ciclo III	19
09	Pedro Sousa dos Santos Apinaji	Ciclo III	18
10	Deise Ferreira	Ciclo III	17



11	upay games		
----	------------	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E  
 TERRITÓRIO

LISTA DE ADESÃO DOS/AS ESTUDANTES

Nº	Nome completo	Ano/Série	Idade
12	Wayo Ricardo Dos Santos	Ciclo III	18
13	Thaís Alves F. Apinag	Ciclo III	19
14	Mimeluzina C. Araújo	Ciclo III	17
15	Layana S. Cardoso	Ciclo III	18
16	Manully de Moura Silva	Ciclo III	18
17	Márcia de Sousa Araújo	Ciclo III	16
18	Yagla Souza dos Santos	Ciclo III	17
19	Lucio Manoel Ribeiro Junior	Ciclo III	17
20	Marcel Vinicius Souza de	Ciclo III	19
21	Layana Silveira Cardoso	Ciclo III	18
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			

## ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
 CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
 ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO - PPGCULT






Av. Paraguai, s/nº, Setor Cimba |  
 Bloco D, Salas 9 e 11 | 77823-838 | Araguaína/TO  
 (63) 3416-5695/5653 | [www.ufnt.edu.br/ppgcult](http://www.ufnt.edu.br/ppgcult) | [ppgcult@ufnt.edu.br](mailto:ppgcult@ufnt.edu.br)

1

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

1 Ata da sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-  
 2 Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do  
 3 Norte do Tocantins (UFNT) do (a) aluno (a) *Maria Márcia Barbosa de Araújo*, orientada  
 4 pelo (a) Prof. (a) Dr (a). Vanessa Lessio Diniz, perante a Banca Examinadora. Aos doze  
 5 dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às 14h30min, através de  
 6 reunião OnLine através do Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação  
 7 de Mestrado, designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de  
 8 Cultura e Território (PPGCULT), aqui representada pelo (a) Coordenador (a), Dornival  
 9 Venâncio Ramos Júnior, composta pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lessio Diniz  
 10 (Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT), presidente e orientador(a); Prof.  
 11 Dr. Samuel Penteado Urban (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN) e  
 12 Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lindiane de Santana (Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT).  
 13 A banca examinadora se reuniu, com a participação por webconferência de todos os  
 14 membros, conforme Art. 56-A da Resolução nº 13, de 22 de março de 2017 para julgar a  
 15 Dissertação de Mestrado, intitulada: **“A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08**  
 16 **NO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS FILGUEIRAS EM SÃO BENTO DO**  
 17 **TOCANTINS: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA**  
 18 **PERSPECTIVA INTERCULTURAL”**, apresentada por Maria Márcia Barbosa de  
 19 Araújo. O (a) presidente deu por aberta a sessão e, em seguida, passou a palavra ao  
 20 mestrando (a) para que, expusesse o trabalho de pesquisa que resultou na Dissertação a  
 21 ser defendida. Terminada a exposição, o (a) presidente autorizou a arguição pela Banca  
 22 Examinadora. Finalizada a arguição, o (a) presidente suspendeu a sessão para que fosse  
 23 efetivado o julgamento da Dissertação apresentada. Recolhidos os resultados, o(a)  
 24 presidente retomou os trabalhos públicos da sessão e anunciou o resultado final do  
 25 julgamento da Dissertação apresentada: a banca **APROVOU** a Dissertação. A banca, às  
 26 16: 50, encerra a sessão, cuja ata vai assinada pelos membros da banca examinadora.  
 27 Araguaína, 12 de dezembro de 2025.

MEMBROS DA BANCA	FUNÇÃO	ASSINATURA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vanessa Lessio Diniz	Presidente da banca orientador(a)	 Documento assinado digitalmente <b>VANESSA LESSIO DINIZ</b> Data: 12/12/2025 17:39:37-0300 Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>
Prof. Dr. Samuel Pentead Urban	Avaliador(a) externo(a)	 Documento assinado digitalmente <b>SAMUEL PENTEADO URBAN</b> Data: 12/12/2025 18:35:05-0300 Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lindiane de Santana	Avaliador(a) interno(a)	 Documento assinado digitalmente <b>LINDIANE DE SANTANA</b> Data: 12/12/2025 16:58:53-0300 Verifique em <a href="https://validar.it.gov.br">https://validar.it.gov.br</a>

Prazo para a entrega da Dissertação de Mestrado corrigida à Coordenação: **60 dias**

Observações: O trabalho da mestranda tem relevância social e acadêmica, foi considerado aprovado pela banca examinadora, necessitando fazer os ajustes sugeridos pela banca. Em especial, uma revisão das normas da ABNT, além da revisão ortográfica e gramatical.

---



---



---




---

 Documento assinado digitalmente  
**VANESSA LESSIO DINIZ**  
 Data: 12/12/2025 17:41:36-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lessio Diniz  
**Presidente da Banca de Dissertação de Mestrado/Tese de Doutorado**


## APÊNDICE I

### Círculos Epistemológicos



**PPGCULT**  
Programa de Pós-graduação em Cultura e Território

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE  
CULTURA E TERRITÓRIO - PPGCULT  
Av. Paraguaní, s/n, esquina com Rua Usiramas | Setor Cimbá |  
(63) 3416-5695 | www.ufnt.edu.br/ufnt | ppgcult@ufnt.edu.br



**A implementação da Lei nº 11.645/08 no Colégio Estadual Irmãos Filgueiras em São Bento do Tocantins: uma análise da prática pedagógica a partir da perspectiva Intercultural**

**Mestranda:** Maria Márcia Barbosa de Araújo  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Vanessa Lessio Diniz

**I CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRMÃOS FILGUEIRAS**

Utilizando a **investigação participante** por meio de **práticas decoloniais**, através de debates e diálogos que colaborem para a conscientização acerca da realidade social em que estamos inseridos/as. Para tanto, é necessária a participação voluntária de estudantes do CEIF.

**1º Encontro: Somente com estudantes**

**Tema:** O que sabemos sobre a Lei 11.645/08?

Aquecimento (15 min):  
- Dinâmica: "**Quiz rápido**" - Como você se autodeclara?

**Rodas de Diálogo** (40 min):

1. Onde ouviram falar da lei?
2. Como veem o ensino dessas culturas na escola?
3. Relação com o **tema da redação do ENEM 2022 e 2024**.  
("Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil").  
("Desafios para a valorização da herança africana no Brasil")
4. Ideias para a Feira de Ciências.

**Feedback (15 min):**

- "O que aprendi hoje?"

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: A opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A Colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”.

(Angela Davis)



Obrigada!

**II CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL  
IRMÃOS FILGUEIRAS**

**2º Encontro: Professores/as e demais servidores/as da UE.**

**Tema:** Lei 11.645/08 – Fundamentos e Práticas Pedagógicas

**Objetivo:** Refletir coletivamente sobre a aplicação da lei no currículo, compartilhar experiências e planejar abordagens para os/as estudantes.

## Tema: O que sabemos sobre a Lei 11.645/08?

### Aquecimento (20 min):

Explanação oral:

- Reconhecimento dos povos indígenas como guardiões da natureza;
- Qual a relação do Rio São Bento com os povos indígenas?
- Relação com o **tema da redação do ENEM 2022 e 2024**.

("Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil").

("Desafios para a valorização da herança africana no Brasil")

### Discussão Guiada (30 min):

- Como a Lei tem sido trabalhada na escola?
- Quais desafios e possibilidades vocês veem para a efetividade da Lei?

Tabela 02 - Autodeclaração cor/raça/etnia dos estudantes

Branco	Pardo	Preto	Indígena	Amarelo	TOTAL
51	195	32	08	01	287

Fonte: Dados da Secretaria da Escola, 2025.

### Conexão com a Prática (20 min):

- Proposta: "Como articular a Lei com a Feira de Ciências e Consciência Negra?"