



Letramento cultural e o currículo “apostilado”: práticas antirracistas no Ensino Fundamental

Santos, Cauê Oldair Ferreira dos ¹

RESUMO: O trabalho discute práticas antirracistas no Ensino Fundamental diante da adoção do sistema apostilado pela rede municipal de Campos do Jordão, analisando como o letramento cultural pode ampliar repertórios e promover reflexões críticas. O objetivo é compreender de que forma a obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11.645/08 pode ser incorporada ao currículo, valorizando identidades e culturas historicamente marginalizadas. Para isso, foram desenvolvidas cinco regências com alunos do 5º ano, utilizando recursos lúdicos, objetos culturais, textos históricos e músicas, articulando conceitos de raça, etnia e cultura. As atividades incluíram debates, produção de cartazes, análise de instrumentos indígenas, leitura de trechos do diário de Anne Frank, investigação de objetos históricos, discussão sobre apropriação cultural e reflexão musical. Observamos que os estudantes ampliaram sua compreensão sobre diversidade cultural, apropriação e antirracismo, expressando-se por meio de produções artísticas e reflexões críticas. Os resultados indicaram maior engajamento, valorização da identidade negra e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, mesmo em contraste com a limitação do material apostilado. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais demonstram a importância de uma formação contextualizada, crítica e inclusiva, apontando para a necessidade de superar a padronização curricular e fortalecer a educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Educação em Relações Étnico-Raciais; Sistema Apostilado.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2023 aconteceu a edição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *campus* Campos do Jordão (IFSP-CJO) na escola municipal “Monsenhor José Vita” localizada no centro comercial da cidade. O grupo acompanhado foi o 5ºB do Ensino Fundamental (anos iniciais) com 23 alunos matriculados, havendo um

¹ Graduando em Licenciatura em Pedagogia, Ex-Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, *Campus* Campos do Jordão, caueoldair13@gmail.com.



diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) acompanhado do Auxiliar de Vida Escolar (AVE).

A Prefeitura Municipal da Estância Turística de Campos do Jordão no mesmo ano aderiu ao sistema apostilado de ensino da empresa educacional Poliedro, que enfrentou diversas críticas aos conteúdos abordados pelo material. Tais críticas foram fundamentadas pelos professores da rede que evidenciaram as dificuldades em utilizar apenas o apostilado pelo grande número de exigências na sua complementação, a intransigência na adaptação para alunos atípicos e a autonomia docente assegurada pela legislação. Foi percebido que o material distribuído à rede de ensino possui um descolamento significativo da realidade, privilegiando pedagogicamente práticas mecanizadas e sistematizadas na fixação do conceito, sem levar em consideração a leitura do mundo que pode ser valorizado juntamente desses exercícios e a interpretação íntegra.

Através dessa observação apontada pelos bolsistas durante o acompanhamento da turma, foi obtido maior flexibilidade pela supervisora para organizar melhor as regências e tornando-se optativo o uso do material. Dessa forma, ao analisar as apostilas das disciplinas de História e Geografia para utilizar como ponto de partida em discussões futuras, foi encontrada apenas a temática “Fontes Históricas” que foi utilizada em uma das aulas da sequência didática para o cumprimento parcial da aplicação do apostilado.

2 METODOLOGIA

Ao construir a sequência didática considerou-se: as leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o uso e ensino da cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica, bem como a introdução ao letramento cultural dos alunos; a utilização de símbolos e instrumentos culturais palpáveis; temas ainda discutidos em larga escala nas redes sociais e a ludicidade que “Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica” (Huizinga, 2019). E essencialmente, para Kishimoto (2019), “Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades”.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As regências foram separadas em cinco encontros. Na primeira, se iniciou uma conversa sobre o que se tratava o eixo, fazendo um levantamento diagnóstico sobre raça, cultura e etnia, posteriormente, elucidando seus significados. Explicou-se aos alunos que a raça é orientada pelas características fenotípicas (físicas) e traços biológicos, mas que esse termo, hoje, não se utiliza para essa função, já que quando recorrido ao seu uso discrimina tipos específicos de grupos (ex: raça negra) — acarretando seu desuso pelo senso comum para determinar os grupos étnicos. Sendo assim, recorre-se atualmente à ancestralidade em comum e a um passado histórico, exemplo: latinos, asiáticos, brancos etc.

Logo após, conversou-se sobre a etnia, apresentando-os que para ser de uma é necessário se identificar com base em seus aspectos culturais, como seus costumes ou suas tradições artísticas, em geral, ligadas a um território, traços compartilhados, língua e religião. Em seguida, falou-se sobre a última definição em que [...] a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas (Benedict, 1972, n.p. apud Laraia, 2001, p.35). Por meio desse significado as crianças puderam expressar as diferentes formas que atribuem valores às brincadeiras, situações cotidianas, práticas religiosas e relações interpessoais.

Para tanto, obteve-se o auxílio visual do mapa brasileiro representando a miscigenação da população com algumas etnias e raças, a fim de que os estudantes pudessem ser criativos produzindo um cartaz por grupo, ilustrando e expressando a compreensão que obtiveram durante as discussões acrescidas durante a regência. O resultado foi variado: um grupo desenhou uma turma diversa na aula sobre cultura; outro destacou o antirracismo com pessoas negras e frases de impacto; houve também um cartaz representando mãos de cores diferentes em torno do planeta terra buscando conscientizar a união e paz mundial.



No segundo encontro aprofundou-se sobre a cultura do grupo étnico indígena Haliti-Paresi que habita o norte do estado de Mato Grosso. Para tanto, levou-se instrumentos significativos para interpretação e construção simbólica sobre os conceitos propostos: um arco e dois maracás. O primeiro confeccionado com madeira, ornamentado de sisal e fita isolante, logo foi percebido pelas crianças e questionado: fita isolante? A reflexão foi esclarecida mostrando que alguns grupos indígenas atuais se apropriam de tecnologias e materiais sem perder a essência de sua cultura, exemplificando que a cultura é dinâmica e não estática. Isso não faz com que ela deixe de ser cultura. Mostra, ainda, que uma cultura em contato com outras não entra em vias de extinção, mas sofre modificações e dão origens a novas representações, diz Sahlins (1997). Após a análise dos objetos, apresentou-se o significado subjetivo que para além da utilização em caças e guerras o arco e a flecha representa equilíbrio ao alcançar os objetivos simbolizado por duas penas no final da flecha, mas para as lideranças da etnia, para alcançar os objetivos é preciso um elemento principal, o coração. É ele que impulsiona a alcançar o objetivo proposto — por isso foi criado o arco que simboliza o coração.

O maracá por sua vez é um conhecido instrumento musical indígena comumente chamado de chocalho. Consiste num bastão de madeira com uma cabaça seca acoplada na extremidade, com caroços ou sementes em seu interior que são responsáveis por produzir o som. Em alguns modelos, o instrumento possui dois cabos. É utilizado para marcar o ritmo de danças e também em rituais, já que alguns povos acreditam que o instrumento possui a capacidade de comunicação com o mundo espiritual (Brasil, 2022).

Para complementar, utilizou-se uma brincadeira da cultura indígena denominada “Gavião e passarinho”. Funcionando assim: uma criança vira o gavião, que é um pássaro caçador. As outras viram passarinhos. O gavião desenha uma árvore no chão com diversos galhos e cada passarinho escolhe um para ser seu ninho. A brincadeira começa quando os passarinhos ficam batendo os pés no chão e chamando: “Vem, gavião, vem nos pegar” e assim que o gavião chega perto deve tentar pegá-los, que saem voando para outros galhos. Assim, o último passarinho que sobrar vira o gavião na próxima rodada.



Na terceira aula foi iniciada com o tema disposto na apostila sobre “Fontes Históricas” pensando na síntese dos conhecimentos que já foram estabelecidos, registros de outras formas de vida, discriminação dos grupos étnicos estigmatizados e o avanço tecnológico em diferentes objetos através da leitura de um trecho do diário de Anne Frank. Então seguiu-se as etapas: a) a turma foi dividida estrategicamente em grupos para leitura do livro; b) analisou-se e compreendeu-se sobre a narrativa descrita pela garota de 13 anos, bem como as características que conta sobre sua vida, as forma da escrita e os objetos que hoje são inexistentes ou diferentes; c) explicou-se sobre o período bélico (Segunda Guerra Mundial) de maneira simples em que Anne vivia, além da perseguição a comunidade judaica e a superioridade ariana; d) exercitou-se por meio de imagens para investigação de apetrechos antigos e a interpretação dos grupos sobre o que cada um pode contar sobre sua respectiva época.

Em seguida, para além da idealização, foi levado para a turma uma coleção de moedas antigas de diferentes países e anos, uma caneca da Oktoberfest e um chapéu do mesmo festival, possibilitando que extraísse as informações de origem de cada objeto. Sendo as moedas de diversos territórios, a caneca de cerveja produzida em Campos do Jordão e o chapéu da festividade organizada em Blumenau (relacionada inicialmente pelas crianças ao Peter Pan e ao Robin Hood com o chapéu tirolês). A ocasião oportunizou para explicar-lhes a influência dos povos externos ao Brasil em diversas regiões, assim como os povos africanos trouxeram a cultura que deram origem ao samba e a capoeira, a colonização do Sul do país por povos europeus trouxeram para cá esses elementos de uma cultura outrora distante, que em contato com outras culturas deram origens a diversas tradições. Isso mostra que uma cultura em contato com outras não entra em vias de extinção, mas sofre modificações e dão origens a novas representações como ainda diz Sahlins (1997).

A quarta regência foi marcada pela interpretação da apropriação cultural, que se dá quando os elementos simbólicos de uma cultura estigmatizada são utilizados por outros grupos ocasionando o esvaziamento de seu valor, ou ainda contribui para a marginalização dessa coletividade. Trata-se de um caso de roubo, de apropriação (William, 2019). Para que ficasse tangível aos alunos foram utilizadas algumas



situações: Black Face como uso cômico (racismo e reprodução dos estereótipos); utilização da cultura estereotipada (ex: indígena, baiana hipersexualizada, mãe de santo etc.); aproveitamento de tecidos culturais altamente globalizados com fins lucrativos sem ressarcimento ou protagonismo dos indivíduos dessa cultura. Através de um cartaz construído particularmente para a aula, foram colocadas algumas figuras que poderiam agregar para o assunto que tratamos, porém de outros pontos de vista. Nele estavam cinco figuras: a primeira retratou uma modelo usando tecidos denominados Shuka das tribos da Tanzânia e do Quênia; a segunda demonstrou uma mulher negra com cabelos loiros e liso; a terceira — foi uma figura muito comentado por eles — a influenciadora Virginia Fonseca com tranças Box Braids; a quarta um print de um grupo de pessoas fantasiadas de “Nega Maluca” no carnaval; e a última um homem branco com cabelos cacheados.

A conversa gerou diversas indagações sobre o cabelo das pessoas usadas como demonstração no cartaz, e assim, auxiliamos na interpretação dos alunos para solucionar o que poderia ser ou não apropriação cultural. Por meio de pesquisas com os alunos, considerou-se sobre o desfile de moda que foi escolhido, mostramos aos alunos que a tribo dos Masai, responsável pelo item cultural, não recebeu nenhuma parte do lucro — isto é, houve apropriação. No caso do homem com cabelo cacheado e da mulher com cabelo liso, nenhum deles se apropriaram, já que não são próprios da cultura e sim resultado da grande miscigenação ocorrida no Brasil desde sua invasão. Sobre a influenciadora, concluiu-se que se ela reconhece a importância, o significado, o protagonismo da cultura em contato e não possui intenções de invisibilizá-las, não ocorreu a apropriação. Ao contrário do último, como já foi dito, o black face é uma prática racista e que foi ressaltado pelas crianças no uso do estereótipo cômico e sexualizado de mulheres negras.

Nosso último encontro foi utilizado para aumentar um pouco mais o repertório dos alunos através da música com um trecho de “Bluesman” do rapper Baco Exu do Blues. Nela, o cantor diz considerar alguns ritmos como “Blues” exemplificando com o samba, rock, jazz e funk, a partir do entendimento de que tudo que foi construído pelo povo negro é considerado do demônio e quando foi apropriado pelos brancos foi aceito, assim como o primeiro estilo musical. Destarte, explicamos aos alunos



como os ritmos citados pelo artista sofreram o processo de apropriação cultural historicamente.

Para finalizar, foi pedido aos alunos a produção de um mapa mental geral sobre o que conseguiram se aprofundar desde a primeira aula com suas ideias iniciais e ao final das nossas aulas. Os alunos conseguiram atender às expectativas levantadas durante o planejamento, considerando que são alunos de em média dez anos de idade e dificilmente tiveram contato com o tema ao longo da escolaridade guiada pelo material apostilado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado, observou-se o engajamento dos/as estudantes e a ampliação do repertório histórico e cultural, o reconhecimento e a valorização da identidade negra associados ao desenvolvimento das habilidades como a leitura, o cálculo, a produção artística e o estímulo às práticas corporais enquanto memória ancestral. Compreendemos que a Lei 10.639/03 foi/é um marco histórico que possibilitou e possibilita uma formação contextualizada com a história e a cultura negra uma vez que expressa a obrigatoriedade, o compromisso ético e social com a reparação, reconhecimento e valorização da identidade racial das crianças em processo de escolarização. Além disso, foi identificado a necessidade de reflexão crítica do/a docente sobre a ausência de representatividade negra nos livros didáticos. percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais foi/é referencial teórico importante para a produção de sequências didático-pedagógicas que buscam o fortalecimento da autoestima e o pertencimento racial, aspectos essenciais para uma educação antirracista.

Percebeu-se também como a padronização curricular por meio do sistema apostilado adotado pela rede pode trazer diversas complicações para a formação social dos indivíduos e suas construções identitárias, não colocando em pauta os diversos temas atuais discutidos pela sociedade que visam a descontinuidade da violência simbólica para com as culturas e povos estigmatizados. O programa busca contemplar essas nova reflexões através do contato direto entre as licenciaturas e o exercício delas, como uma forma contínua de formação, tal qual propõe hooks



(2017) por meio do termo “autoatualização”: colocando o professor em confronto constantemente com a sua formação, visando sempre se atualizar de modo a conseguir práticas condizentes com o que está posto em sala de aula, nos múltiplos contextos e na multiculturalidade.

Assim, se torna necessário ressaltar a importância das reflexões provenientes da inter-relação entre teoria e prática. Bem como discussões atualizadas sobre as novas necessidades modernas na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). **Cultura: saiba mais sobre o maracá, instrumento musical indígena**. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-saiba-mais-sobre-o-maraca-instrumento-musical-indigena>>. Acesso em: 9 fev. 2026.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. ISBN 978-85-469-0140-1.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LARAIA, R.B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SAHLINS, Marshall. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I)**. Mana [online]. 1997, v. 3, n. 1. Acesso em 1 de maio de 2024, pp. 41-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000100002>>. Epub 15 Maio 2007. ISSN 1678-4944. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000100002>.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Apropria%C3%A7%C3%A3o_cultural_%28Feminismos_Plurais%29_-_Rodney_William.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.