

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS

MARIA DE FÁTIMA BARRETO LISBOA

**LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL DE
ALUNOS DA REDE PÚBLICA**

MARIANA

2026

MARIA DE FÁTIMA BARRETO LISBOA

LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL DE
ALUNOS DA REDE PÚBLICA

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em educação para as relações étnico-raciais.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves

MARIANA

2026

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

L769! Lisboa, Maria de Fátima Barreto.
Letramento étnico-racial de alunos da rede pública. [manuscrito] /
Maria de Fátima Barreto Lisboa. - 2025.
75 f.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Letramento - Aspectos sociais. 2. Negros - Identidade racial. 3.
Educação básica. 4. Memória. I. Gonçalves, Clézio Roberto. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.014:141.74

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria de Fátima Barreto Lisboa

Letramento Étnico-Racial de Alunos da Rede Pública

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Aprovada em 16 de Dezembro de 2025

Membros da banca

Professor Doutor Clézio Roberto Gonçalves - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professor Doutor - Kleber Mazione Lima Ferreira - (Instituto Federal de Minas Gerais)
Professor Doutor - Marcelo Donizete da Silva - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Professor Doutor Clézio Roberto Gonçalves, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Clezio Roberto Goncalves, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/03/2026, às 08:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1073708** e o código CRC **5B7A9EA6**.

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, cuja resistência e tolerância atravessam o tempo e tornam possível cada gesto de permanência, de palavra e de memória.

Ao Centro Educacional Municipal de Itabirito (MG), espaço vivo de escuta, formação e transformação, que acolheu e impulsionou este projeto com sensibilidade e compromisso.

À equipe diretiva do CEMI pelo apoio contínuo, olhar generoso e pela crença no poder emancipador da educação, especialmente, à diretora Eliane Aparecida de Souza.

À coordenação pedagógica dos turnos matutino e vespertino do CEMI, Adriana Márcia Emílio e Beatriz Toledo Rodrigues, gratidão pela compreensão e incentivo durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Ao corpo discente, cujas vozes, histórias e olhares iluminaram o caminho e deram mais sentido a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Espírito Santo de Deus, minha força e fonte de sabedoria!

Aos meus pais, Maria do Perpétuo e Carlos Eduardo, que sempre me apoiam e me impulsionam. Obrigada pelo amor e paciência.

Aos meus irmãos João Paulo e Lúcia Regina, pelas palavras de incentivo, companhia e carinho. À minha irmã caçula, Ana Luiza, pelas confidências ao longo do caminho acadêmico, auxílio e amor.

Aos cunhados, Rodrigo Fina e Zélia Rodrigues, pelos incentivos.

Aos familiares, especialmente, à minha madrinha, pelos aconselhamentos e orações.

Ao Bruno, pela paciência e cumplicidade na trajetória.

À Universidade Federal de Ouro Preto, sobretudo ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, pelo ensino de qualidade e gratuito.

Aos professores do curso, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves, pelos ensinamentos, compreensão e por abraçar a pesquisa com prontidão.

À querida colega Cláudia de Paula Pinto, Professora de História, pelas trocas, partilhas e postura que inspira a construção da educação que valoriza a memória, a diversidade e a identidade.

Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos
A morte é igualíssima
Todas as ações, cruéis, piedosas ou
indiferentes, são iguais
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro
homem, bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém. Não é igual a nada.
Todo ser humano é um estranho ímpar.

(Drummond, 1985).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar o estágio de letramento étnico-racial de estudantes do ensino fundamental II da rede pública municipal de Itabirito (MG), com foco nas turmas de 7º e 9º anos do Centro Educacional Municipal de Itabirito. A pesquisa parte da compreensão de que a escola constitui um espaço privilegiado para a construção de identidades, da memória coletiva e para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, especialmente em um município marcado historicamente pela presença africana e afrodescendente. Metodologicamente, trata-se de uma investigação de natureza qualiquantitativa, com a aplicação de questionários semiestruturados a 185 estudantes, respondidos durante aulas de Literatura. Os dados foram sistematizados por meio de gráficos, quadros e análises interpretativas. O percurso teórico-metodológico organiza-se em quatro cenários centrais: i) o binômio memória e identidade, a partir da contextualização histórica e cultural da cidade de Itabirito e da análise de seus registros patrimoniais e simbólicos; ii) a articulação entre linguagem, memória e identidade no contexto educacional; iii) os fundamentos e as perspectivas do letramento étnico-racial, ancorados na legislação educacional vigente e em aportes da Linguística e das Ciências Sociais; e iv) a análise dos dados empíricos. Os resultados indicam que, embora os estudantes demonstrem alguma sensibilidade para reconhecer a diversidade étnico-racial, persistem lacunas significativas no reconhecimento das matrizes africanas presentes tanto na história local quanto em suas próprias identidades. Observam-se discursos marcados por silenciamentos, generalizações e dificuldades de autodeclaração racial, o que evidencia a fragilidade das práticas de letramento étnico-racial no cotidiano escolar. Constatou-se, ainda, o desconhecimento de registros afrodescendentes da cidade, apesar de sua expressiva presença no patrimônio material e imaterial do município. Conclui-se que o letramento étnico-racial, embora previsto em lei e amplamente discutido no campo teórico, ainda se apresenta incipiente nas práticas pedagógicas analisadas. O estudo evidencia a necessidade de ações educativas e contextualizadas de modo a fortalecer o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, bem como a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu pertencimento histórico e cultural.

Palavras-chave: letramento étnico-racial; memória e identidade; educação básica; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the level of ethnic-racial literacy among lower secondary school students in the municipal public education system of Itabirito (MG) with a focus on 7th- and 9th-grade students at the Centro Educacional Municipal de Itabirito. The research is grounded in the understanding that the school constitutes a privileged space for the construction of identities, collective memory, and the confrontation of ethnic-racial inequalities, especially in a municipality historically marked by African and Afro-descendant presence. Methodologically, this research is based on a qualitative and quantitative investigation, involving the application of semi-structured questionnaires to 185 students during Literature classes. The data were systematized through graphs, tables, and interpretative analyses. The theoretical and methodological framework is organized around four central dimensions: i) the memory-identity binomial, based on the historical and cultural contextualization of the city of Itabirito (MG) and the analysis of its symbolic and heritage records; ii) the articulation between language, memory, and identity in the educational context; iii) the foundations and perspectives of ethnic-racial literacy, grounded in current educational legislation and in contributions from Linguistics and the Social Sciences; and iv) the analysis of empirical data. The results indicate that, although students demonstrate some sensitivity to recognizing ethnic-racial diversity, significant gaps persist in acknowledging African heritage present both in local history and in their own identities. Discourses characterized by silencing, generalizations, and difficulties in racial self-identification were observed, highlighting the fragility of ethnic-racial literacy practices in everyday school life. The study also revealed a lack of awareness of Afro-descendant heritage records in the city, despite their strong presence in the municipality's material and immaterial heritage. The study concludes that ethnic-racial literacy, although legally mandated and widely discussed in the theoretical field, remains incipient in the pedagogical practices analyzed. The study underscores the need for educational and contextualized actions to strengthen the recognition and appreciation of ethnic-racial diversity, as well as to foster the formation of critical subjects who are aware of their historical and cultural belonging.

Keywords: ethnic-racial literacy; memory and identity; basic education; ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quantitativo de alunos por idade	17
Quadro 2 – Dados da cidade de Itabirito	25
Quadro 3 – Hino de Itabirito.....	27
Quadro 4 – Q01 do questionário semiestruturado	50
Quadro 5 – Distribuição dos critérios de autodeclaração étnico-racial por turma	51
Figura 1 – Divisão territorial atual de Itabirito	22
Figura 2 – Mapa da Estrada Real: Caminho do Sabarabuçu	23
Figura 3 – Brasão de Itabirito	28
Figura 4 – Bandeira de Itabirito	29
Figura 5 – Capela Nossa Senhora do Rosário (século XVIII).....	32
Figura 6 – Escadaria acessível ao portão principal da Capela N. S. do Rosário.....	33
Figura 7 – As duas sineiras com sinos que compõem a fachada da Capela	33
Figura 8 – Brasão Mariano em cantaria da fachada da Capela.....	34
Figura 9 – Monumento das Virtudes: perspectiva <i>contra-plongée</i> , para efeito de sensação de respeito e admiração	36
Figura 10 – Fachada da Igreja Nossa Senhora do Rosário (Acuruí, 1751).....	37
Figura 11 – Perspectiva posterior da Igreja N. S. do Rosário (Acuruí, 1751).....	37
Figura 12 – Capela Nossa Senhora do Rosário (São Gonçalo do Bação, 1901)	38
Figura 13 – Fachada Igreja Santa Efigênia, bairro Santa Efigênia (sede, 1959)	38
Figura 14 – Escadaria acessível ao portão principal da Igreja Santa Efigênia, bairro Santa Efigênia (sede, 1959).....	39
Figura 15 – Grafite realizado na Praça da Estação	40
Figura 16 – Pannel em grafite, Praça da Estação, em homenagem ao Sr. João Pascoal	41
Figura 17 – Cartaz Festa do Pastel de Angu.....	42
Gráfico 1 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º B).....	56
Gráfico 2 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º C).....	57
Gráfico 3 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º D)	57
Gráfico 4 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º E).....	57
Gráfico 5 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º A)	58
Gráfico 6 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º B).....	59

Gráfico 7 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º C).....	59
Gráfico 8 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º D)	59
Gráfico 9 – Registro afrodescendente (Q17: 7º ANOS)	61
Gráfico 10 – Registro afrodescendente (Q17: 9º ANOS)	63

SUMÁRIO

1	Introdução	13
2	Caracterização do campo investigativo: CEMI	17
3	O Binômio Memória e Identidade: Trajetórias da Memória em Itabirito (MG)	22
4	Linguagem, Memória e Identidade na Educação	43
5	Letramento Racial: Fundamentos e Perspectivas	45
6	Análise dos Dados.....	50
7	Considerações Finais	64
	Referências.....	66
	Apêndices	71

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, faz-se pertinente lançar o olhar para a epígrafe de Drummond (1985), selecionada por dialogar com este trabalho e por convidar à reflexão acerca da complexa relação entre igualdade e diferença. Se, por um lado, a experiência humana compartilha dores, alegrias e desafios comuns, por outro, cada indivíduo é único e irrepetível.

Reconhecer essa singularidade é essencial para compreender que valores, crenças, atitudes e comportamentos não se repetem de forma homogênea, mas são atravessados por marcadores sociais e, lamentavelmente, por racismo, discriminação e preconceito. Entender que as identidades raciais são construídas historicamente e que a pluralidade constitui a sociedade é o que oferece subsídios para enfrentar as desigualdades. Trata-se de uma luta coletiva de pessoas negras, indígenas e brancas, que só se fortalece quando se assume, de forma conjunta, o compromisso com o respeito à diferença e com a justiça social.

Nessa perspectiva, ao reconhecer a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, a necessidade de enfrentar coletivamente as desigualdades, torna-se indispensável refletir sobre os caminhos da educação. É nesse ponto que o conceito de letramento se apresenta como fundamental, pois ultrapassa a noção restrita de leitura e escrita e abrange práticas sociais que moldam identidades, valores e relações de poder. Pensar o letramento especialmente no âmbito das relações étnico-raciais significa reconhecer a escola como espaço privilegiado de formação crítica, capaz de promover o respeito à diversidade e à construção de uma cidadania comprometida com a justiça social.

Melhor dizendo, no contexto contemporâneo, a escola se apresenta como uma das instâncias centrais de produção e difusão de letramentos, por concentrar sujeitos de diferentes contextos socioculturais e operar como espaço de institucionalização de saberes. Como enfatiza Rojo (2009, p. 52), urge “[...] estabelecer relações e promover a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos estudantes e a cultura legitimada que nela circula ou pode vir a circular”. Sob essa ótica, entende-se que, quando orientada pelo letramento étnico-racial e pela educação antirracista, a ação pedagógica possibilita tanto a construção do conhecimento quanto a problematização dos discursos hegemônicos da globalização, os quais frequentemente veiculam significados excludentes e contrários à diversidade.

Todavia, constata-se que, apesar da relevância atribuída ao letramento étnico-racial no campo teórico, sua efetiva materialização no cotidiano escolar ainda se mostra incipiente e, por vezes, negligenciada. Tal afastamento evidencia uma contradição entre as diretrizes preconizadas pela educação antirracista e as práticas vivenciadas pelos discentes, os quais permanecem distantes de reflexões mais aprofundadas sobre identidade e equidade racial.

É justamente diante dessa lacuna que se insere a presente investigação, cujo objetivo geral é discutir o estágio de letramento étnico-racial dos estudantes dos 7º e 9º anos do Centro Educacional Municipal de Itabirito (CEMI) “Professor Alcides Rodrigues Pereira”, por meio da aplicação de questionários semiestruturados, bem como da sistematização dos dados em gráficos e quadros que permitam elucidar os resultados obtidos. Tendo em vista o propósito desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) identificar os níveis de compreensão e reconhecimento das questões étnico-raciais que orientaram o percurso metodológico da pesquisa; ii) analisar o conhecimento dos alunos sobre os registros afrodescendentes da cidade.

Vale frisar que o presente estudo não tem como propósito atribuir responsabilidades pelas limitações existentes na implementação da Lei 10.639/03; ao contrário, busca evidenciar as demandas concretas da prática docente, ressaltando a importância de espaços de diálogo e reflexão crítica sobre a temática, indispensáveis à formação de profissionais capazes de promover transformações efetivas na trajetória de seus estudantes. Para tanto, a prática docente necessita superar zonas de conforto, assumir postura investigativa, atualizar-se constantemente em relação às produções de sua área, independente de qual seja, e, simultaneamente, dispor de suporte institucional que viabilize esse processo.

Ainda que algumas iniciativas públicas já tenham sido implementadas – como a oferta gratuita e qualificada de cursos de pós-graduação a professores da rede pública, a exemplo do curso Educação das Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ofertado pela UFOP –, o investimento em educação continua sendo imprescindível, visto que há um longo percurso a ser consolidado.

Embora o processo de escolarização ainda carregue marcas da negação do outro e da escravização, sustentadas por uma narrativa única (Adichie, 2018), é fundamental que a escola supere a tendência ocidental de cristalizar suas práticas até os dias atuais. Para isso, acredita-se que esta deva assumir uma postura emancipadora, comprometida em narrar as histórias que outrora foram veladas, considerando a perspectiva e o olhar dos povos historicamente silenciados. Assim, promove-se o reconhecimento de um mundo letrado construído também pelas civilizações subalternizadas, cujos saberes e culturas foram, por séculos, invisibilizados pela hegemonia da língua, da tradição ocidental e do processo de “embranquecimento”.

Nesse sentido, considerar a realidade local também se torna imprescindível, e a cidade de Itabirito constitui um espaço paradigmático para se refletir sobre a permanência e a invisibilização das heranças africanas. Os afrodescendentes mantêm vivas tradições que

resistiram ao apagamento histórico, como os festejos religiosos e culturais, a prática da Capoeira, o modo de fazer do pastel de angu, dentre outras.

Essas práticas, carregadas de memória coletiva, constituem formas de resistência e reafirmação identitária, ao mesmo tempo em que inscrevem no espaço urbano uma herança africana indissociável da história local. Reconhecer tais manifestações é, portanto, admitir que os afrodescendentes de Itabirito seguem contribuindo para a construção da cidade contemporânea, não apenas pela presença demográfica, mas também pela vitalidade de suas expressões culturais.

Assim, justifica-se também a escrita deste trabalho de conclusão de curso por constituir uma forma de salvaguardar a memória por meio da valorização e do reconhecimento da riqueza de uma comunidade. Para isso, foi adotada a ótica de Yates (1966), que toma a linguagem não apenas como um meio para a (re)construção das lembranças, mas como parte constitutiva da memória.

À luz dessa compreensão, como já dito, destaca-se o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da UFOP, o qual propicia esta caminhada de cunho investigativo, configurando-se como um importante recurso de verificação e reflexão acerca do letramento étnico-racial, especificamente no que se refere a alunos de séries finais do ensino fundamental, em um contexto no qual a herança afrodescendente se faz fortemente presente.

Sabendo-se que é também por meio de trabalhos acadêmicos que há lugar de fala entre o passado e o presente, colocando em evidência debates engessados e silenciados, por isso são empreendidos esforços neste estudo: ao se considerar o letramento étnico-racial como ponto de demarcação, é possível compreender a maneira como cada aluno manifesta sua autodeclaração étnico-racial por meio da justificativa escrita.

Ressalta-se ainda que a definição dos objetivos listados não se restringe a um exercício metodológico, mas se ancora em demandas concretas que atravessam a realidade escolar e refletem, em certa medida, o contexto social de Itabirito. Mais do que descrever o estágio de letramento étnico-racial dos estudantes, busca-se compreender as condições históricas, culturais e pedagógicas que justificam a urgência dessa investigação, sobretudo diante da necessidade de uma educação comprometida com a equidade étnico-racial. É nesse ponto que se estabelece a relevância deste trabalho, cuja fundamentação teórica e inserção no contexto local evidenciam a importância de refletir criticamente sobre as práticas escolares e de reconhecer os silenciamentos que marcam a trajetória dos alunos.

Sendo assim, faz-se necessário explicitar a organização do presente trabalho. Nas próximas quatro seções, contextualizam-se a escola onde a pesquisa foi realizada e a cidade de Itabirito. Para isso, apresentam-se, em seguida, os pressupostos teóricos acerca do letramento

étnico-racial que sustentam este estudo – tendo como pilar as teorias de Nora (1993), Bakhtin (1997), Ricoeur (2000) e Halbwachs (2006), Soares (1998; 2003), Rojo (2009; 2010) e Silva (2011), Twine (2004) – e, por fim, o Glossário Antidiscriminatório (2022) e a legislação pertinente ao tema.

Posteriormente, é feita uma análise dos dados coletados em cada questionário semiestruturado respondido. Ainda nessa seção, os conceitos dos critérios de categorização são tomados com base nas teorias de Bakhtin (1997); Hall (2003); Guimarães (2003); Twine (2004); Gomes (2005; 2007; 2012; 2019; 2023); Fanon (2008); e Munanga (2019).

No momento seguinte, dedicado às considerações finais, são tecidas ponderações sobre os resultados obtidos a partir da metodologia consolidada à luz dos fundamentos teóricos e conceituais, além de serem comentadas as possibilidades de ampliação da pesquisa em outro estudo futuro.

Ao final, nas referências, encontram-se todas as obras utilizadas no processo da escrita, incluindo tanto aquelas citadas no trabalho quanto outras que, embora não mencionadas diretamente, contribuíram para a construção do repertório, com o propósito de conferir credibilidade e embasamento teórico. Somado a isso, acompanha a monografia a seção de apêndices, na qual é possível verificar, na íntegra, a reprografia do questionário semiestruturado aplicado ao longo das aulas.



2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO INVESTIGATIVO: CEMI

Nesta seção, apresentam-se a caracterização do objeto de estudo, os procedimentos metodológicos e o contexto de realização da pesquisa. Para isso, descrevem-se o perfil da instituição escolar selecionada, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os pressupostos teóricos que orientam a análise.

Iniciando-se, portanto, pelo objeto desta pesquisa, pode-se dizer que a escolha pelo Centro Educacional Municipal de Itabirito (CEMI) “Professor Alcides Rodrigues Pereira” como campo investigativo justifica-se por se tratar de uma das 27 escolas da rede pública municipal de Itabirito, com um público discente diverso, oriundo de diferentes bairros da cidade, uma vez que a instituição não está vinculada a um sistema de zoneamento escolar que delimite sua área de atendimento. Tal característica confere ao espaço um potencial significativo para a análise das relações étnico-raciais, já que nele se cruzam múltiplas experiências socioculturais, identidades e trajetórias.

Localizada em área urbana, situada no Santa Rita – popularmente conhecido como bairro Carioca – a escola atualmente funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, este último destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo aproximadamente 450 alunos. A pesquisa concentrou-se no Ensino Fundamental II, especificamente nas turmas dos 7º e 9º anos, conforme a distribuição etária apresentada abaixo:

Quadro 1 – Quantitativo de alunos por idade

 PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABIRITO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRITO CEMI - PROF ALCIDES RODRIGUES PEREIRA RUA SEIS DE JULHO - 250, SANTA RITA - ITABIRITO - MG SEEMG 404/2003 DE 24/04/2003SEEMG 974/85 DE 07/08/85		 CEMI "Professor Alcides Rodrigues Pereira"														
Voltar																
Levantamento de Alunos por Idade/2025 Escola: CEMI - PROF ALCIDES RODRIGUES PEREIRA Ano Letivo: 2025																
ANOS DE ESCOLARIDADES	- 06 Anos	06 Anos	07 Anos	08 Anos	09 Anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	+ 18 anos	Total
9 ANO	0	0	0	0	0	0	0	0	22	58	15	1	0	0	0	96
6 ANO	0	0	0	0	0	21	66	17	3	1	0	0	0	0	0	108
7 ANO	0	0	0	0	0	0	28	81	22	8	0	0	0	0	0	139
8 ANO	0	0	0	0	0	0	0	19	73	14	1	0	0	0	0	107
Total	0	0	0	0	0	21	94	117	120	81	16	1	0	0	0	450

Fonte: Sistema Syens (2025).

Nota: tabela reproduzida diretamente do sistema de gestão escolar da instituição, de acesso restrito.

A delimitação do *corpus* decorre tanto de critérios metodológicos quanto das limitações de tempo e extensão próprias de um trabalho de conclusão de curso. Assim, sob a anuência das equipes gestoras, da direção e da supervisão do CEMI, a aplicação do questionário restringiu-

se a quatro turmas de 7º ano (139 alunos)¹ e quatro turmas de 9º ano (96 alunos), dos turnos matutino e vespertino, totalizando inicialmente 235 estudantes. No decorrer do processo, no entanto, ocorreram afastamentos em função de transferências, problemas de saúde e ausências nas aulas de Literatura² e Língua Portuguesa, o que resultou em uma amostra efetiva de 185 respondentes, indicando uma taxa de participação de 87,3% e de não participação de 12,7%.

Assim, ao final, os envolvidos na pesquisa correspondem aos 95 estudantes dos 7º anos B, C, D e E e aos 90 estudantes dos 9º anos A, B, C e D. A idade deles varia entre 12 e 16 anos. A seleção dos participantes ocorreu com base em critérios específicos, contemplando alunos regularmente matriculados e frequentadores das aulas de Literatura. Os questionários semiestruturados com perguntas discursivas foram respondidos de forma individual e voluntária ao longo das aulas, que combinavam leitura, reflexão, discussão, avaliação e registro de respostas. Observa-se, ainda, que essa proposta não causou desconforto aos alunos.

Por meio dessa abordagem de aplicação de questionários, busca-se investigar e promover o letramento étnico-racial reconhecendo as vozes afrodescendentes, os estereótipos representados e as estratégias de resistência e identidade cultural presentes tanto nas obras literárias adotadas quanto na realidade do público discente. Considera-se que o alcance de uma compreensão mais ampla começa pelo reconhecimento das próprias origens. Quando o indivíduo conhece e valoriza sua cultura, suas raízes e sua identidade local, fortalece seu senso de pertencimento e consolida sua formação pessoal e social. Dessa forma, antes de buscar integração no cenário global, torna-se essencial compreender profundamente aquilo que constitui sua própria história e contexto cultural.

É importante pautar que a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa está diretamente relacionada à trajetória profissional da autora, que atua há onze anos como docente de Língua Portuguesa na rede pública municipal. Ao longo desse percurso, observou-se a recorrente ausência de projetos sistemáticos voltados à discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar, especialmente em uma cidade marcada historicamente pela presença africana

¹ O CEMI possui 139 alunos matriculados no 7º ano, porém, neste trabalho, por uma questão de logística, aplicou-se o questionário apenas nas turmas de ensino regular (B, C, D e E) nas quais a autora leciona.

² A aplicação dos questionários semiestruturados ocorreu ao longo das próprias aulas de Literatura, sendo parte do conteúdo e também fonte de dados para a Mostra Multidisciplinar Pedagógica do ano vigente da própria escola. Dessa forma, não foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento pelos responsáveis dos alunos com posterior submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP). O questionário semiestruturado encontra-se anexado ao final deste trabalho de conclusão de curso.

desde o século XVIII, em decorrência da exploração aurífera³. Tal lacuna evidencia um distanciamento entre a legislação vigente – em especial a Lei nº 10.639/03 – e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Assim, pode-se dizer que a ideia desta investigação emergiu, de forma mais concreta, especificamente durante as aulas de Literatura, que ocorrem semanalmente com leitura e atividades suplementares, e as obras selecionadas dialogam com a temática étnico-racial. Com os alunos dos 7º anos, realizou-se a leitura e discussão de *Lendas Negras*, de Júlio Emílio Braz, envolvendo 139 estudantes; já com os 9º anos, foram trabalhados contos de Machado de Assis, com um público de 96 alunos. Ao longo dessas práticas, buscou-se identificar marcas da cultura étnico-racial e suas heranças históricas e sociais, presentes tanto na literatura canônica brasileira quanto no cotidiano dos alunos do CEMI⁴.

Para compreender as manifestações dos estudantes em relação às dimensões étnico-raciais, considerou-se fundamental analisar a forma como seus discursos se estruturam por meio da escrita. Nessa perspectiva, os estudos discursivos oferecem subsídios teóricos relevantes, especialmente a partir das contribuições de Orlandi (2005), ao distinguir os conceitos de *intradiscurso* e *interdiscurso*. Enquanto o primeiro se refere à formulação linguística, às palavras em si, o segundo diz respeito à “constituição de sentido”, evidenciando que o sujeito “[...] diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2005, p. 32).

³ Conforme Lins (2025, p. 54), “a extração de ouro em Itaúbyra ocorreu nas partes baixas, ao longo do Rio Itabirito e, nas partes altas, na região marcada pelo Pico de Itabirito. A ausência de pesquisas, no entanto, inviabiliza mensurar as dimensões e os níveis de produção desses trabalhos. As práticas de exploração de ouro em Cata Branca, Aredes, Campo Alegre e na Lavra de Oliveira, todas identificadas pelo geólogo e metalurgista alemão Wilhelm Ludwig von Eschwege (1777-1855) no início do século XIX, reforçam a visão de que esses serviços já existiam no século XVIII. Outra prova encontra-se no relato do naturalista francês François Louis Nompard de Caumont LaPorte, o conde de Castelnau (1810-1880), que visitou Cata Branca em 1843. Conforme as informações apuradas no local, Castelnau escreveu que essa mina ‘parece ter sido explorada antigamente pelos portugueses sob o nome de Buraco da Mônica; segundo se conta, ter-se-ia tirado dela muito ouro’. A chegada dos ingleses, a partir da década de 1830, marcou um novo momento na história da exploração do ouro em Itaúbyra, tanto pelo volume do capital empregado quanto pelo uso de novas técnicas de extração em profundidade. O Pico de Itabirito, aliás, juntamente com o Pico do Itacolomi, em Ouro Preto (então Vila Rica), foram marcos fundamentais na corrida do ouro. Seus contornos permitiam que os viajantes e exploradores avistassem de longa distância as terras auríferas”.

⁴ O Centro Educacional Municipal de Itabirito (CEMI) Professor Alcides Rodrigues Pereira está localizado à Rua Seis de Julho, 250, Santa Rita – Itabirito, MG. O Professor Alcides R. P. foi diretor e tornou-se sócio-proprietário do educandário Monsenhor Messias, de 1949 até 1961, quando faleceu. O local foi inaugurado em 1939 com o nome de Ginásio Monsenhor Messias, em 1951 passou a se chamar Ginásio Guilherme Gonçalves (GGG), então, em 1994, quando foi municipalizado, recebeu o nome de Centro Educacional Municipal de Itabirito – Prof. Alcides Rodrigues Pereira.

De outro modo, quando o sujeito fala, seus discursos estão amarrados aos funcionamentos da sociedade na qual ele está inserido, expondo as relações entre sujeitos e sentidos que são atravessados pela língua e pela história. Essas relações sociais e ideológicas introjetadas no discurso nos permitem interpretar os “processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc.” (Orlandi, 2005, p. 21). Neste caso, a aplicação dessa abordagem foi fundamental para lhes estimular a reflexão sobre processos históricos de exclusão e a percepção de tais dinâmicas não como um conjunto de atos isolados de discriminação, mas como uma construção social sistemática que precisa ser superada.

Por isso, a escuta discursiva dos alunos participantes permitiu tecer reflexões acerca de suas (des)construções identitárias, sobretudo diante da solicitação de autodeclaração racial no questionário aplicado. Buscou-se compreender não apenas o conteúdo explícito das respostas, mas os sentidos produzidos, marcados por silenciamentos, resistências, apropriações e deslocamentos em relação aos discursos hegemônicos sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar.

Com isso, como será discorrido na seção de análise de dados, foi possível observar que o racismo ainda permeia a comunidade escolar investigada, o que torna indispensável o enfrentamento dessa temática sem hesitações, mesmo quando isso gere tensão. A ausência de reconhecimento do conflito não o elimina; ao contrário, contribui para sua manutenção e ressignificação em outras formas. Nesse sentido, a escola desempenha papel central na reeducação das relações étnico-raciais, devendo assumir sua função transformadora, para que sejam abordadas de maneira sistemática questões conflituosas e desafiadoras, a fim de promover um espaço de diálogo e debate aberto e plural na comunidade escolar.

Entretanto, reconhece-se que a escola, isoladamente, não seja suficiente para garantir tais mudanças estruturais. Faz-se necessário desconstruir mitos, transpor concepções abstratas para ações concretas e considerar os instrumentos teóricos e pedagógicos, especialmente por meio da literatura, que se configura como uma prática de letramento étnico-racial capaz de promover o diálogo, a valorização das identidades e o enfrentamento das desigualdades históricas. Por isso, a formação continuada dos docentes, principais mediadores desse processo, revela-se indispensável para a construção de uma educação comprometida com a equidade.

Diante desse cenário, a presente pesquisa volta-se à descrição do estágio de letramento étnico-racial dos alunos do Ensino Fundamental II da rede pública municipal de Itabirito, especificamente o CEMI “Professor Alcides Rodrigues Pereira”. Mais do que mapear um estágio, busca-se compreender as condições históricas, culturais e pedagógicas que justificam a urgência dessa investigação, especialmente em um município que, apesar de frequentemente

apresentado como moderno e globalizado, ainda revela fragilidades no reconhecimento de suas matrizes africanas.

Negligenciar o conhecimento ancestral, os saberes tradicionais e as contribuições dos povos africanos – fundamentais para a formação social, cultural e econômica do município – significa perpetuar o silenciamento histórico e a invisibilização de identidades que compõem a base da sociedade itabiritense. Reconhecer essas matrizes é, portanto, um passo essencial para promover um letramento étnico-racial que valorize a pluralidade, o pertencimento e a memória coletiva.

Essas fragilidades manifestam-se tanto nas práticas pedagógicas quanto no espaço urbano, por meio do apagamento simbólico das heranças africanas e da reprodução de discursos que reforçam processos de “embranquecimento”, de modo que impedem ou dificultam o (re)conhecimento das identidades de sujeitos descendentes de africanos e indígenas. Assim, investigar o letramento étnico-racial torna-se urgente para compreender os desafios e as possibilidades de uma formação antirracista, comprometida com a valorização da diversidade, sobretudo em uma cidade que acolheu imigrantes africanos, europeus e asiáticos.

É a partir dessas inquietações que surgem os questionamentos centrais do estudo, tais como: de que modo os alunos se autodeclaram racialmente? Que conhecimentos possuem acerca da diversidade étnico-racial de Itabirito? Quais são as manifestações culturais e religiosas afrodescendentes que a cidade possui? Quais desses registros os alunos reconhecem em seu território? E, sobretudo, qual é o estágio de letramento étnico-racial dos estudantes da rede pública municipal e por que esse tipo de pesquisa não fora explorada nas escolas e na própria cidade?

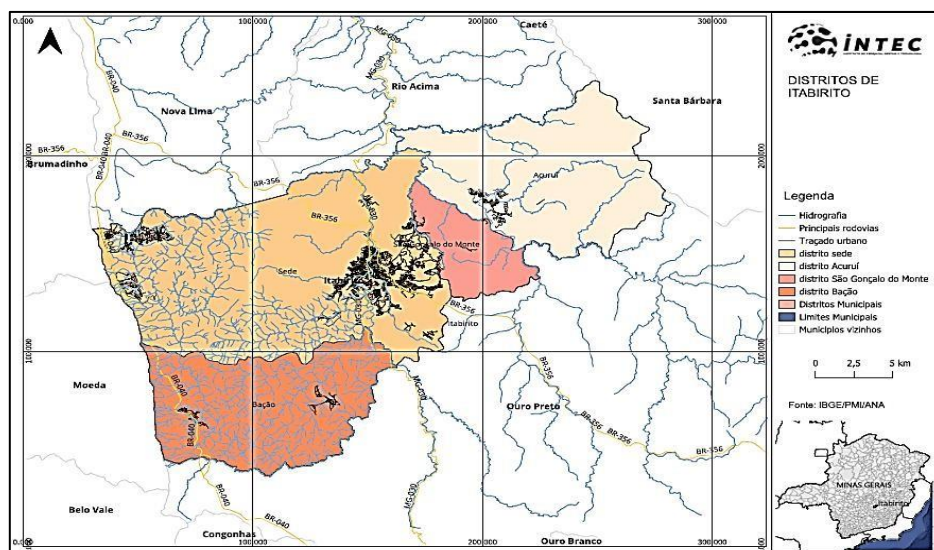
Com base nessas indagações, optou-se pela aplicação de questionários semiestruturados, entendidos como instrumentos capazes de revelar, de forma qualiquantitativa, aspectos significativos das percepções, discursos e experiências uma parcela da comunidade estudantil. Destaca-se, portanto, que esta pesquisa é desenvolvida a partir da determinação do estado da arte que, segundo Brasileiro (2016), visa a evidenciar, de maneira qualiquantitativa, a importância desse olhar voltado para as questões étnico-raciais. Ainda, acredita-se que esse tipo de investigação é uma fonte profícua para trabalhos futuros.

3 O BINÔMIO MEMÓRIA E IDENTIDADE: TRAJETÓRIAS DA MEMÓRIA EM ITABIRITO (MG)

Nesta seção, abordam-se aspectos fundamentais para a caracterização da cidade de Itabirito, cuja história é marcada pela presença significativa de africanos durante o período colonial.

Localizada no Quadrilátero Ferrífero, no centro de Minas Gerais, Itabirito⁵ destaca-se como um elo geográfico e cultural entre a histórica capital mineira Ouro Preto. Segundo informações disponibilizadas pelo site da Prefeitura Municipal, a cidade possui três distritos⁶ – Acuruí, São Gonçalo do Monte⁷ e São Gonçalo do Bação –, com área total de 544,027 km² (IBGE). O território estende-se por paisagens de serras e montanhas, sob um clima Tropical de Altitude, caracterizado por invernos secos, entre os meses de junho a agosto, e verões chuvosos, de novembro a março, com temperatura média anual de 18,5°C. A seguir, apresenta-se o mapa do município com as cidades circunvizinhas:

Figura 1 – Divisão territorial atual de Itabirito



Fonte: IBGE; PMI; ANA (2022).

Nota: os dados referentes à extensão territorial foram obtidos no site oficial do IBGE.

⁵ Segundo Simões (2023), a atual Itabirito, entre 1660 a 1752, era denominada de Arraial de Nossa Senhora da Boa Viagem de Itaubyra do Rio de Janeiro; 1752 a 1923, Itabira do Campo; 1923, Itabirito.

⁶ Em Acuruí (situado a 25 km da sede): Matriz N. S. da Conceição (1724); Capela N. S. do Rosário (1751) e Igreja São Vicente Férrer (1752); Em São Gonçalo do Monte (situado a 11 km da sede): Capela de São Gonçalo do Monte (1720); e em São Gonçalo do Bação (situado a 16 km da sede): Matriz São Gonçalo do Bação (1740) e Capela N. S. do Rosário (1901) – na região do Bação, ainda há a Capela São Sebastião, de Saboeiro (1903), e a Capela N. S. da Saúde, de Teixeiras (1908).

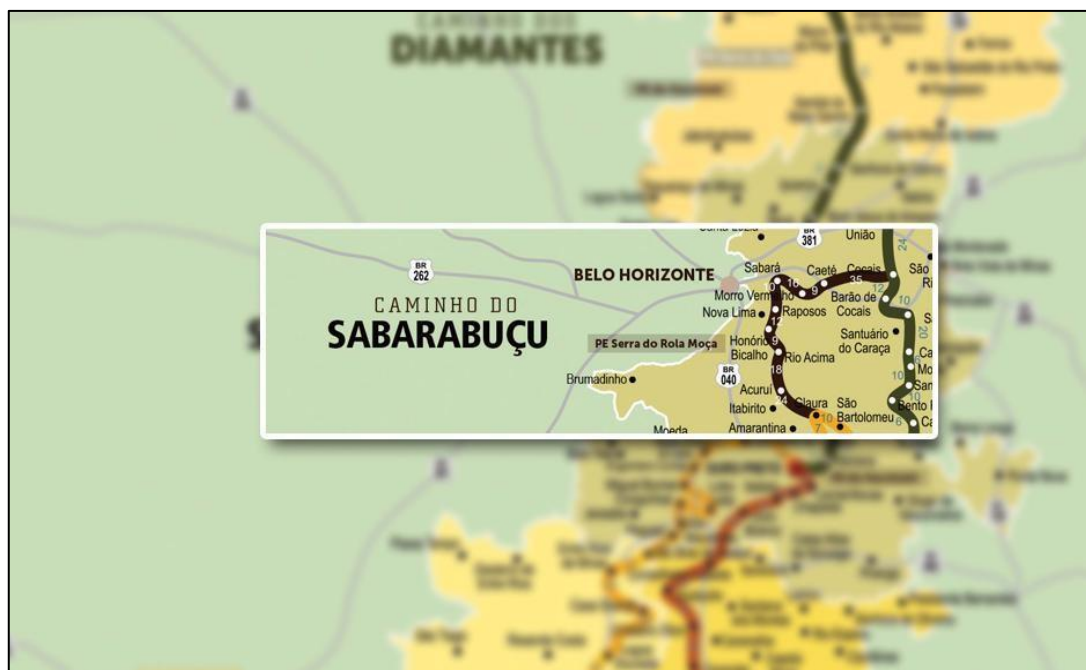
⁷ O local pertenceu, no início do século XVIII, à então Freguesia de Nossa Senhora de Nazareth dos Campos de Minas, depois nomeada de Nossa Senhora de Nazaré da Cachoeira do Campo (atual distrito de Cachoeira do Campo de Ouro Preto).

De acordo com Baeta e Piló (2016), os primeiros núcleos de ocupação no território que atualmente corresponde à sede de Itabirito e aos distritos de São Gonçalo do Monte, São Gonçalo do Bação e Acuruí – termo de origem Tupi-Guarani que significa “Rio de Seixos” (cascalhos) – remontam ao período inicial da exploração aurífera em Minas Gerais, entre o final do século XVII e as primeiras décadas do século XVIII.

Como heranças desse ciclo do ouro, destacam-se o distrito de Acuruí, antigo Rio das Pedras, situado em um dos ramais da Estrada Real, que conectava Sabará a Vila Rica (atual Ouro Preto) – Caminho do Sabarabuçu; o Pico de Itabirito, frequentemente mencionado nos registros históricos como importante referência geográfica para as expedições realizadas no Alto Rio das Velhas; e a construção de diversos templos religiosos, entre eles as primeiras capelas de São Gonçalo do Monte e a primitiva Matriz de Nossa Senhora da Boa Viagem.

Localizando-se em território de relevância estratégica, a cidade consolidou-se como ponto de passagem de viajantes, tropeiros e mineradores, guardando até hoje marcas dessa herança em práticas sociais de sua população e em seu patrimônio cultural e arquitetônico. Esse contexto histórico confere a Itabirito um papel singular na memória da formação mineira e na valorização da Estrada Real como patrimônio⁸ cultural e turístico. A figura a seguir ilustra uma das rotas do império português para transporte do ouro:

Figura 2 – Mapa da Estrada Real: Caminho do Sabarabuçu



Fonte: Instituto Estrada Real [200-?].

⁸ Este trabalho apoia-se no conceito de patrimônio cultural como conjunto de valores culturais para uma comunidade (Paiva; Souza, 2018, p. 18).

Historicamente, no fim do século XVII, as descobertas do ouro nas imediações de Sabará e Ouro Preto provocaram um grande deslocamento de pessoas para a região central de Minas Gerais. Colonos e imigrantes de vários lugares começaram a povoar as terras que, em pouco tempo, transformaram-se em arraiais, freguesias e vilas. Conforme o Dossiê elaborado pela Prefeitura Municipal de Itabirito (2010), no século XVIII a região, então conhecida como Itabira do Campo, recebe um grande contingente de africanos escravizados, que passam a desempenhar papel fundamental na exploração do ouro local. Todavia, o uso da mão de obra escravizada não se restringia à mineração, os cativos eram igualmente submetidos a atividades agrícolas, criação de animais, construção de casas e capelas e expansão do comércio ambulante de alimentos pelas vilas, freguesias e arraiais.

A formação da cidade de Itabirito está diretamente ligada ao processo de ocupação do Rio das Velhas, impulsionado pelas concessões de sesmarias e pela atuação das bandeiras paulistas no final do século XVII. Nesse período, Manoel Garcia descobriu ouro nas vertentes do Rio Tripuí e na região denominada de Passa Dez, nos contrafortes do Pico do Itacolomi, ponto norteador para bandeirantes. Outros nomes, como o de Capitão Luiz de Figueiredo Monterroio e Francisco Homem Del Rey, também aparecem associados à exploração aurífera na região, favorecendo a origem do povoado de Nossa Senhora da Boa Viagem da Itaubyra – denominação atribuída até 1752. A devoção à santa, trazida por Del Rey, reforçou a religiosidade⁹ que acompanhava os primeiros povoadores e mineradores.

Desde então, o povoamento cresceu rapidamente com a descoberta de minas nos arredores, como Córrego Seco e Cata Branca do Aredes. O Pico do Itabirito, ponto de destaque na paisagem, passou a servir como referência geográfica para viajantes e caravanas, consolidando o arraial não apenas como núcleo minerador, mas também como ponto de apoio aos tropeiros que percorriam o trajeto entre Sabará e Ouro Preto. A importância econômica da região leva a Coroa a reorganizar a administração colonial, situando Itabirito dentro da Comarca de Vila Rica, mas estrategicamente próximo também às de Sabará e São João del-Rei.

O desenvolvimento da localidade foi sustentado pela instalação de fazendas de abastecimento, que combinavam atividades agropecuárias e de mineração, quase sempre dependentes da mão de obra escravizada. Diversos sesmeiros fixaram-se na região no início do século XVIII, entre eles Francisco Duarte de Meireles, genro de Borba Gato, Antônio Rodrigues

⁹ Em Itabirito, a devoção a Nossa Senhora do Rosário, vinculada às irmandades negras, manifesta-se em importantes templos: a Capela N. S. do Rosário, na sede (1740), e a Igreja de Santa Efigênia, na sede (1959); a Capela N. S. do Rosário em Acuruí (1751); e a Capela N. S. do Rosário em São Gonçalo do Baçõ (1901), evidenciando a continuidade dessa religiosidade afrodescendente no município.

de Souza e Domingos Rodrigues, todos proprietários de terras e de escravizados. Essas sesmarias consolidaram a ocupação e possibilitaram a formação de povoados que, com o tempo, foram estruturados em torno de templos, sinalizando a crescente organização religiosa e social.

Com o período aurífero na cidade, a contratação de africanos vindos de Angola, Moçambique, Guiné, Cabinda, Mandinga e Congo é motivada, sendo o braço escravizado de fundamental importância na extração de metais, especialmente do ouro.

No século XIX, as Minas Gerais eram a província mais populosa do Império, com grande presença de africanos e descendentes. Segundo Godoy e Paiva (2010), no ano de 1831 houve um censo importante por ter documentado a estrutura social de Minas num momento decisivo – a proibição do tráfico negreiro –, revelando a complexa composição entre livres, libertos e escravizados e se tornando fonte indispensável para estudos sobre escravidão, liberdade e identidade no Brasil do século XIX.

Também no ano de 1831, houve o censo na sede da Freguesia de Itabira do Campo¹⁰, cujo levantamento permite compreender aspectos da configuração social do povoado por sexo e cor naquele período. Os registros apontam que a freguesia tinha 1.155 habitantes, dos quais 604 eram mulheres (52%) e 551 homens (48%). Em relação à classificação étnico-social, 203 indivíduos são identificados como brancos (17,5%), 648 como livres ou libertos (56,4%), 2 como indígenas (0,1%) e 302 como escravizados (26%). Dessa forma, naquele contexto, observa-se que aproximadamente 64% da população era composta por pessoas livres ou alforriadas.

O Erro! Fonte de referência não encontrada., disponibilizado pelo IBGE, refere-se à quantidade populacional de Itabirito em relação ao Brasil, destacando o recorte étnico-racial. Esses dados são do último censo, ano de 2022.

Quadro 2 – Dados da cidade de Itabirito

Tabela 9605 - População residente, por cor ou raça, nos Censos Demográficos						
Variável - População residente (Pessoas)						
	Ano x Cor ou raça					
	2022					
Brasil e Município	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Brasil	203080756	88252121	20656458	850130	92083286	1227642
Itabirito (MG)	53365	20214	6643	54	26425	29

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Fonte: IBGE (2022).

¹⁰ Segundo Silva (1996) e Fiorillo (1996, *apud* Baeta; Piló, 2016, p. 103): “o Arraial de Itaubira, devido à amplitude do seu território e ao aumento de sua população, foi desmembrado de Cachoeira do Campo e elevado à categoria de freguesia em 1745. Mudou não apenas de *status*, mas também de denominação, passando a ser conhecido como Freguesia de Itabira do Campo.”.

Esses dados englobam todo o município de Itabirito e seus distritos: São Gonçalo do Bação, São Gonçalo do Monte e Acuruí, além das comunidades de Barrinha, Bonsucesso, Bota Cabral, Cachoeirinha, Calado, Capanema, Córrego do Bação, Grota da Mina, Jaguará, Macedo, Mata, Medeiros, Palmital, Perobas, Pico, Ribeirão do Eixo, Saboeiro e Teixeiras.

Essa diversidade espacial e, conseqüentemente, cultural que permeia a cidade reflete também as memórias, identidades e experiências que compõem o sujeito contemporâneo. Nesse processo, o sujeito se (re)inscreve e se reinventa ao reelaborar a voz do outro, apagando-se e, ao mesmo tempo, deixando sua marca. Esse movimento pode ser observado, por exemplo, quando alunos da educação básica respondem aos questionários sobre letramento étnico-racial, revelando respostas muitas vezes engessadas e moldadas pelos valores transmitidos ou pela lógica da sociedade branca. Trata-se, portanto, de um processo de presença e de ausência que sustenta a própria possibilidade de toda escritura (Coracini, 2005, p. 76).

A identidade, história e cultura de uma cidade pode ser percebida de diversas maneiras, inclusive por meio de seus símbolos; sendo assim, a bandeira, o brasão de armas e o hino expressam os valores, a origem e os elementos marcantes da localidade. Esses símbolos oficiais ajudam a fortalecer o sentimento de pertencimento da população, além de serem utilizados em eventos cívicos, documentos públicos e cerimônias, mantendo viva a memória e a tradição da cidade.

Dessa forma, neste capítulo, também se apresentam os três símbolos oficiais do município de Itabirito e as percepções, no intuito de verificar como tais representações expressam e silenciam aspectos da identidade local. Busca-se observar, sobretudo, a ausência de menções à presença e à contribuição africana na formação histórica, social e cultural da cidade, evidenciando como a memória oficial tende a privilegiar narrativas eurocêntricas e a invisibilizar a participação negra¹¹. Nesse sentido, Schwarcz (2019) afirma que a história brasileira foi marcada por um processo de “embranquecimento simbólico”, que moldou não apenas corpos, mas também memórias, apagando a diversidade que constitui o país.

¹¹ Durante décadas, a inscrição presente no brasão da cidade de Ouro Preto (MG) – *Præciosvm tamen nigrvm*, “Precioso embora negro” – gerou debates e críticas por expressar uma conotação racista e depreciativa. Em 2001, foi apresentada uma proposta para substituição da frase por *Præciosvm et nigrvm* (“Precioso e negro”), alterando a conjunção concessiva *embora* pela aditiva *e*, na tentativa de amenizar o conteúdo discriminatório. A proposta, contudo, não foi aprovada, uma vez que se entendeu que tal modificação não seria suficiente para eliminar o viés excludente implícito na expressão original. Apenas em 2005, no contexto das celebrações do Dia da Consciência Negra, a inscrição foi oficialmente reformulada para *Præciosvm aurum nigrvm* (“Precioso Ouro Negro”), com o intuito de ressignificar o símbolo e valorizar as raízes africanas presentes na história da cidade. Além disso, o ano indicado no brasão também foi alterado: a data de 1823, que fazia referência ao título de Cidade Imperial, foi substituída por 1789, em alusão ao movimento da Inconfidência Mineira.

O Hino de Itabirito, composto por José Bastos Bittencourt em 1959, exalta a beleza natural e a força cultural do município. Ao frisar o “progresso”, revela uma concepção de desenvolvimento centrada na ideia de produtividade herdada pela era da modernidade eurocêntrica. Ao enaltecer uma noção de pureza e elevação, a letra da canção pode propiciar a interpretação de um discurso que naturaliza hierarquias raciais e invisibiliza os avanços étnico-raciais contemporâneos, que deveriam ser reconhecidos como parte essencial do verdadeiro progresso social. Assim, o que se apresenta como exaltação cívica torna-se também um retrato de uma memória seletiva:

Quadro 3 – Hino de Itabirito

Entre bosques, colinas, outeiros
 Aos sussurros das águas das fontes
 Surge ativa esta terra famosa
 Engastada ao sopé destes montes.

Seu progresso é grandeza que eleva
 A pureza de seus ideais;
 É uma joia cravada no peito
 Desta terra que é Minas Gerais.

Itabirito, Itabirito
 Grande nome
 Que grande expressão! No progresso, no progresso
 Na grandeza de nossa nação!

No horizonte, das tardes de estio
 Refletindo a pureza, o amor.
 Suas águas traduzem beleza.
 De seu povo de nobre labor!

Vai crescendo o progresso é seu lema
 Grandes homens surgiram aqui
 É um emblema no peito na Pátria
 Desta terra que tanto sorri.

Letra e melodia: José Bastos Bittencourt.

Fonte: Brasil (2019).

O segundo símbolo é o Brasão de Armas da cidade, instituído pela Lei nº 716, de 30 de agosto de 1969. Composto por um escudo com uma coroa de oito cores de prata (argente), no meio há a representação do perfil do Pico de Itabirito, ouro (jalde) sombreada de preto (sable) e fundo em azul (blau). O escudo está ladeado por duas chaminés vermelhas fumegantes (gules), cuja representação está voltada para a economia do município, simbolizada pelas indústrias, notadamente a siderurgia¹². Na base do símbolo, há engrenagens de ouro e prata, uma bigorna

¹² Segundo Simões (2023, p. 24), o primeiro alto-forno da América Latina foi construído no município de Itabirito no ano de 1888, sob o nome de Usina Queiroz Júnior. A empresa sob o título “Siderúrgica Itabirito” foi pioneira na indústria metalúrgica e, até os dias de hoje, atua no mesmo mercado: fundidos de ferro-gusa.

e um martelo, tudo em prata, apoiados em uma faixa vermelha, contendo o nome “Itabirito” ladeado pelos anos de “1752”, da criação do distrito colonial de Itabira do Campo (primeiro nome do povoado, por Carta Régia de D. João V) e de “1923”, da Emancipação Política de Itabirito.

Figura 3 – Brasão de Itabirito



Fonte: Brasil (2019).

Conforme é informado no site da Prefeitura Municipal de Itabirito, a instituição da Bandeira também ocorreu no ano de 1969, por meio da Lei nº 717 e da interferência do prefeito Celso Matos. A flâmula é dividida em quatro partes por uma cruz, sendo os quartéis de cor azul, ornamentados com listras amarelas sobrepostas a faixas vermelhas, dispostas duas a duas nos sentidos horizontal e vertical. Essas faixas partem dos vértices de um losango central amarelo, no qual se encontra aplicado o brasão municipal. A cruz que organiza a bandeira remete, ainda, ao espírito cristão que marca a identidade do povo Itabiritense.

No centro, o brasão simboliza a autoridade do Governo Municipal, enquanto o losango em que está inserido representa a própria cidade, sede do município. As faixas irradiadas a partir da figura central, dividindo a bandeira em quatro partes, traduzem a expansão do poder municipal para todas as direções do território. Já os quartéis resultantes dessa divisão representam as propriedades rurais existentes na região.

Embora simbolize a força por meio de seus elementos industriais e geográficos, como o Pico de Itabirito e as chaminés alusivas à mineração, também silencia a presença e o legado dos descendentes africanos, que foram fundamentais na extração de ouro e na constituição econômica e cultural da cidade. Essa ausência reflete um processo histórico de apagamento da população negra nas representações oficiais, reafirmando uma visão de progresso associada à branquitude e à modernidade europeia. Munanga (2019) destaca que o apagamento da contribuição africana nas construções nacionais revela um racismo estrutural que se infiltra até mesmo nos símbolos oficiais, sustentando uma narrativa de poder que marginaliza o outro. Assim, o brasão de Itabirito expressa mais do que símbolos locais: ele evidencia a continuidade de um imaginário colonial que precisa ser revisitado à luz de uma memória social antirracista e inclusiva.

Figura 4 – Bandeira de Itabirito



Fonte: Brasil (2019).

Os africanos que atravessaram o Atlântico não o fizeram sozinhos nem isolados em sua dor, eles trouxeram consigo suas divindades, suas perspectivas de mundo, suas línguas, manifestações artísticas, identidades étnicas, conhecimentos técnicos, práticas religiosas e culturais. A cultura negra que influenciou os territórios das Américas revela, em sua formação e estrutura, um encontro entre as tradições e memórias orais africanas e os diversos sistemas simbólicos, escritos ou não, com os quais se depararam.

É nesse ponto de encontro, nessas encruzilhadas culturais, que se constrói a identidade afro-brasileira, sendo um processo dinâmico e em transformação. Essa identidade é tecida por memórias, cujas vozes e gestos herdados das tradições orais africanas se transformam e se renovam continuamente, dando origem a novas formas de linguagem e expressão, que encenam tanto a singularidade quanto as múltiplas formas de ser negro.

A presença africana no Brasil não se limitou à transmissão de práticas simbólicas e culturais, mas também se materializa nos espaços urbanos e nas expressões arquitetônicas que marcam a paisagem das cidades coloniais. As mãos negras que sustentaram a economia mineradora e a construção das vilas deixam registros concretos de sua atuação na formação do patrimônio material e espiritual brasileiro.

No decorrer do século XVIII, foram erguidas igrejas e capelas¹³ que se tornaram marcos da formação urbana, como a Matriz Nossa Senhora da Boa Viagem, a Capela Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e a Capela São Gonçalo do Monte. Esses templos, além de reforçarem a religiosidade, revelam a diversidade da população local e a presença significativa de afrodescendentes na vida comunitária.

Há uma discussão recorrente acerca da nomenclatura atribuída ao patrimônio religioso do Rosário de Itabirito, e parte da comunidade e de estudiosos da história local o designam como “igreja”, termo que, em geral, confere maior relevância institucional e simbólica ao templo. Outros, entretanto, usam a designação “capela”, argumento sustentado pelas características arquitetônicas da edificação, sobretudo a ausência de torre sineira, elemento frequentemente associado às igrejas de maior porte e status hierárquico dentro da organização eclesiástica. A designação “igreja” ou “capela” para o patrimônio religioso do Rosário convoca não apenas uma escolha terminológica, mas uma leitura de valores arquitetônicos, culturais e patrimoniais, especialmente da comunidade.

¹³ Segundo informações da Secretaria de Patrimônio, Cultura e Turismo, atualmente a cidade de Itabirito possui um total de 27 templos católicos edificadas na sede e nos distritos.

A título de ilustração, na cidade de Ouro Preto, as capelas de São João Batista do Morro do Ouro Fino (1698) e de Nossa Senhora do Rosário do Padre Faria (1723) sempre são designadas como “capelas” pela tradição local. Ambas apresentam campanário¹⁴ baixo e separado do corpo principal, característica comum às edificações religiosas de menor porte do período colonial. Todavia, sua relevância patrimonial é inquestionável: a primeira por constituir uma das construções religiosas mais antigas da cidade, representando o início da ocupação mineradora, e a segunda por abrigar expressivo conjunto de talha e pintura barroca, reconhecido como marco artístico e devocional da comunidade.

Cabe observar, contudo, que a discussão sobre a designação entre “capela” e “igreja” em torno do monumento Rosário parece ser uma questão muito particular da Itabirito, talvez merecedora de aprofundamento em outro momento, a partir de um debate mais amplo sobre tipologias e usos terminológicos no contexto do patrimônio religioso mineiro. Neste trabalho, opta-se por usar o termo “capela”.

Em se tratando do âmbito econômico, os habitantes de Itabirito dedicam-se à agricultura, à criação de gado, à produção de alimentos e até a atividades incipientes de siderurgia, configurando uma economia diversificada que garantiu a continuidade do povoamento mesmo após a decadência do ouro.

A Capela Nossa Senhora do Rosário¹⁵, que presume ter sido edificada antes de 1740, é monumento tombado em âmbito federal pelo IPHAN no ano de 1955. No entorno desse templo religioso, localizado no bairro Tombadouro¹⁶, observa-se o Conjunto Arquitetônico e Paisagístico da Rua do Rosário com a preservação do calçamento de pedras e com casario do século XVIII, cujas fachadas são trabalhadas com técnicas de cantaria.

A seguir, apresentam-se parte do patrimônio material afrodescendente da cidade de Itabirito, sendo utilizadas com a finalidade de complementar o conteúdo discutido. Elas não se configuram como objeto central de análise, mas como recurso visual, além de revelar a materialização da herança africana na cidade.

¹⁴ Conforme Pevsner (2000), campanário é a torre, geralmente de igrejas, onde se alojam os bronzes. Em Minas Gerais colonial, capelas menores costumavam apresentar campanários simples ou separados, enquanto as igrejas matrizes possuíam torres mais imponentes (cf. Moroni Filho, 2015; IPHAN, 2010).

¹⁵ Patrimônio inventariado: Capela Nossa Senhora do Rosário – Processo de tombamento nº516-T, inscrito sob o nº 428, folha 81, vol. I do Livro de Belas Artes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Ano de tombamento federal: 1955. Localização: Rua do Rosário, s.n. Bairro Tombadouro, Itabirito – MG.

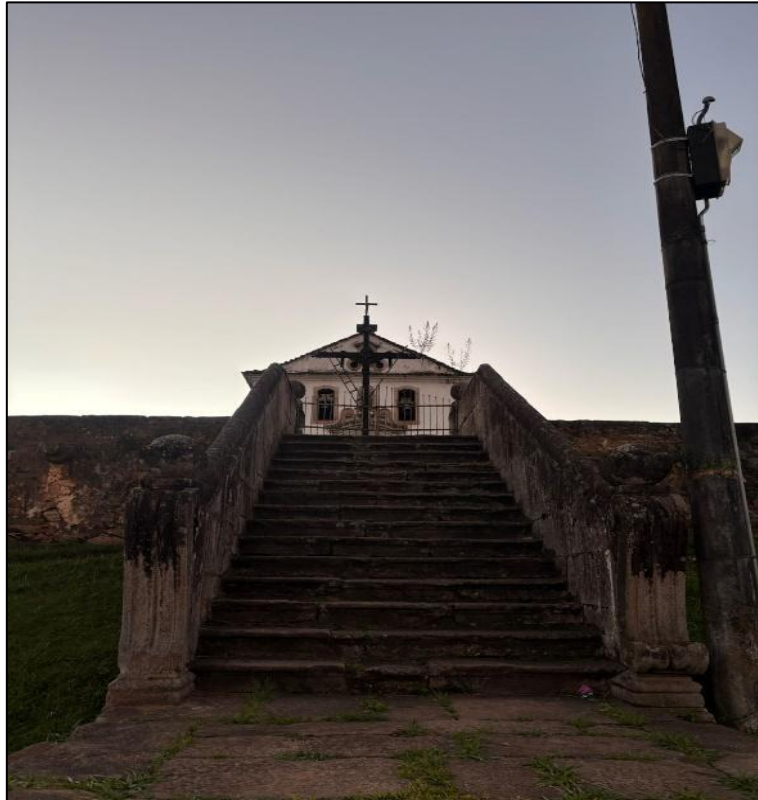
¹⁶ Segundo Simões (2023, p. 110), Tombadouro foi o primeiro bairro de Itabira do Campo: “naquele lugar, os escravos viravam seus embornais (bolsa típica da época) cheios de ouro. Ali, o metal era tombado no chão e recolhido pelos senhores.”.

Figura 5 – Capela Nossa Senhora do Rosário (século XVIII)



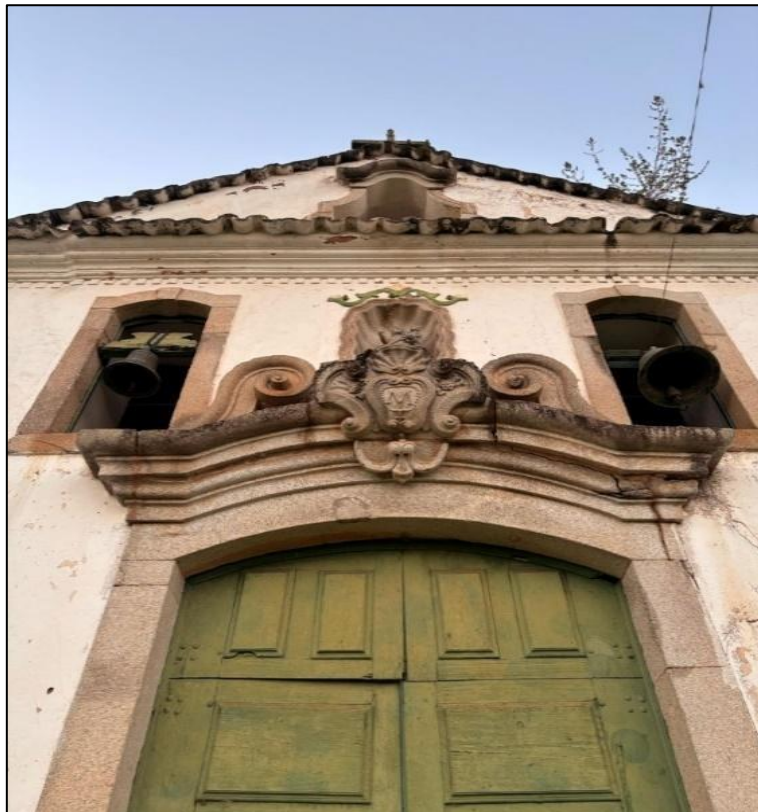
Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 6 – Escadaria acessível ao portão principal da Capela N. S. do Rosário



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 7 – As duas sineiras com sinos que compõem a fachada da Capela



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 8 – Brasão Mariano em cantaria da fachada da Capela



Fonte: acervo pessoal (2025).

Outros monumentos fazem referência à cultura afrodescendente, são eles: a escultura em chapa de ferro denominada Capoeira Patrimônio Imaterial da Humanidade, localizada na Praça Jardim São Cristóvão, bairro Capanema (autoria de José Carlos de Oliveira, 2018); o Largo dos Imigrantes, bairro centro, há um conjunto de sete colunas que faz menção aos países e continente de imigrantes, sendo uma delas referente à África.

É importante salientar que o Largo dos Imigrantes, em Itabirito, foi idealizado como um espaço de homenagem aos povos estrangeiros que contribuíram para a formação do município. Percebe-se que a proposta de reconhecer a presença de imigrantes oriundos da Itália, Espanha, Portugal, Inglaterra, Líbano e África reflete uma tentativa de valorizar a diversidade étnico-racial que compõe a cidade ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. No entanto, ao englobar em uma única coluna o continente africano, sem distinguir suas diferentes nações de origem, Angola, Moçambique, Guiné, Cabinda, Mandinga e Congo, o monumento acaba por reproduzir uma generalização reducionista e excludente, que contribui para o apagamento das identidades africanas e de suas histórias específicas.

Essa forma de representação revela um viés histórico de preconceito e invisibilização. Enquanto os imigrantes europeus são individualizados e reconhecidos por seus países de procedência, os africanos aparecem fundidos em um bloco único, como se compartilhassem uma identidade homogênea. Tal simplificação desconsidera a pluralidade linguística, cultural e religiosa das diferentes regiões da África, além de reforçar uma herança colonial que tende a tratar o continente de modo uniforme e subalternizado. Essa assimetria evidencia o quanto a memória coletiva brasileira ainda é marcada por hierarquias raciais, nas quais a experiência e o sofrimento dos povos africanos escravizados são constantemente diluídos sob classificações simplificadoras.

Reconhecer esse agrupamento é um passo essencial para promover uma revisão crítica da história local e das formas como o patrimônio é representado no espaço público. Ao nomear adequadamente as nações africanas que contribuíram para a construção da cidade, reafirma-se o princípio de igualdade e respeito à diversidade étnico-racial, valorizando a multiplicidade de origens e a importância dos povos africanos na formação cultural brasileira. Dessa maneira, o Largo dos Imigrantes deixa de ser apenas um símbolo de homenagem genérica e se transforma em um espaço de reparação histórica e reconhecimento efetivo da ancestralidade africana que moldou a identidade da cidade.

Retornando ao bairro Tombadouro, outro registro é o Monumento das Virtudes¹⁷, (autoria de José Carlos de Oliveira) que presta homenagem à vinte famílias afrodescendentes do município. Já na Praça Padre Francisco Xavier (popularmente conhecida como Ponte da Açucena) bairro Boa Viagem, encontra-se a escultura da afrodescendente Sá Carolina (escultor José Carlos de Oliveira) que cuidadosamente cumpria a rotina de florear os altares da Matriz Nossa Senhora da Boa Viagem.

A seguir, observam-se figuras dos outros monumentos religiosos que compõem o acervo da cidade de Itabirito:

¹⁷ Patrimônio inventariado: Monumento Virtudes – Projeto Arte e Memória. Ano de aprovação: Lei Municipal de Incentivo à Cultura nº 042/2014.

Figura 9 – Monumento das Virtudes: perspectiva *contra-plongée*, para efeito de sensação de respeito e admiração



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 10 – Fachada da Igreja Nossa Senhora do Rosário (Acuruí, 1751)



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 11 – Perspectiva posterior da Igreja N. S. do Rosário (Acuruí, 1751)



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 12 – Capela Nossa Senhora do Rosário (São Gonçalo do Bação, 1901)



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 13 – Fachada Igreja Santa Efigênia, bairro Santa Efigênia (sede, 1959)



Fonte: acervo pessoal (2025).

Figura 14 – Escadaria acessível ao portão principal da Igreja Santa Efigênia, bairro Santa Efigênia (sede, 1959)



Fonte: acervo pessoal (2025).

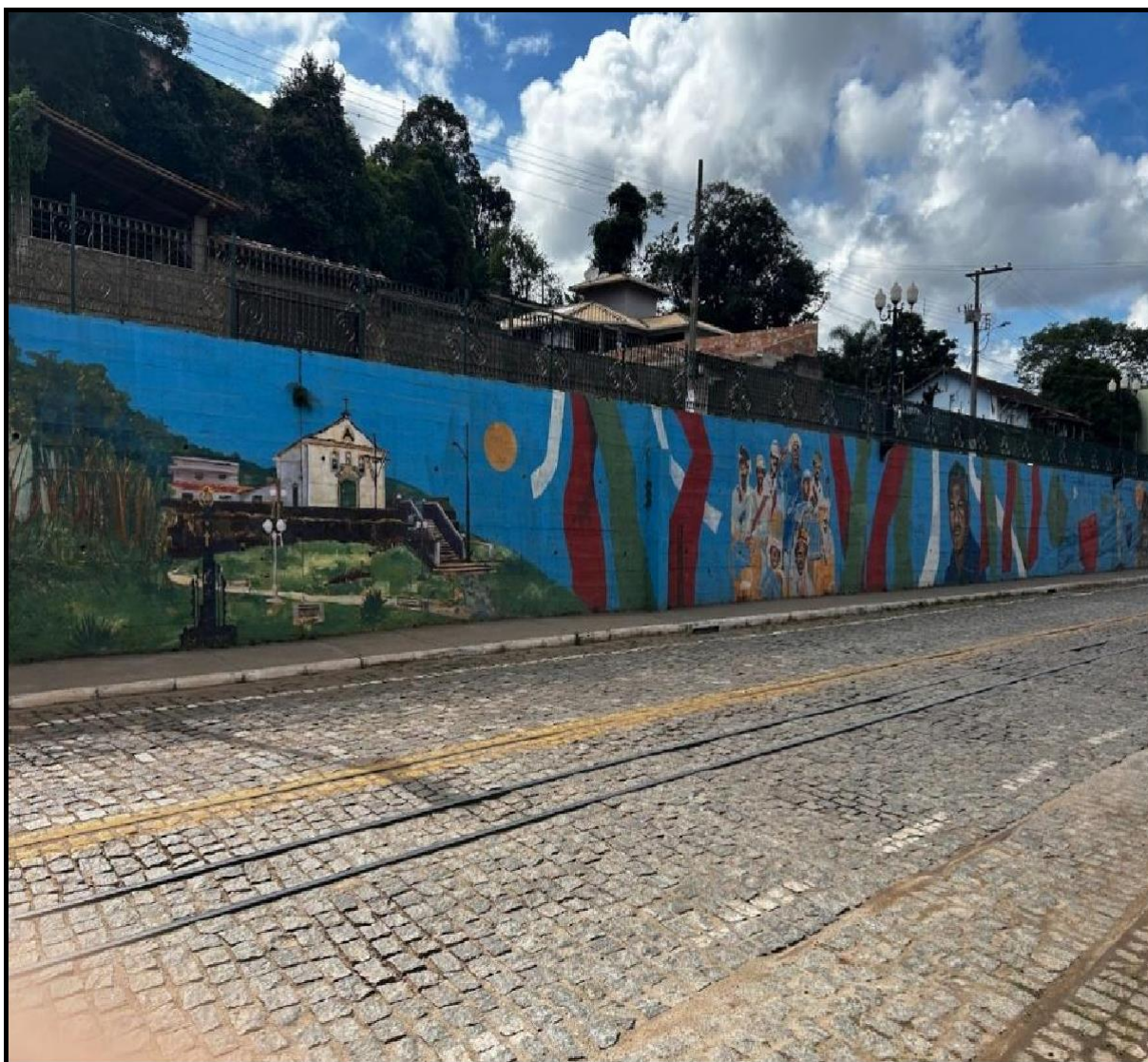
Também fundada no bairro Tombadouro, a Guarda de Congado de Nossa Senhora do Rosário¹⁸ tinha como sede a residência do Sr. João Paschoal, local onde cerca de trinta congadeiros se reuniam e entoavam cantos de autoria do próprio Sr. Paschoal (1927-1998).

¹⁸ Segundo familiares, entrevistados informalmente para a construção dessa pesquisa e inventariação, o grupo familiar encontrou constantes dificuldades na administração enquanto personalidade jurídica. Obstáculos impostos pelo poder público e a falta de apoio são motivos para a descontinuidade da tradição. Apesar de relatarmos a transferência do Congado para outra instituição, nossa hipótese é que apenas os bens patrimoniais foram transferidos para a dissolução administrativa do CNPJ vinculado ao Congado. Essa hipótese ainda carece de maior investigação e escuta da então Capitã da Guarda, filha do Sr. João Paschoal e demais integrantes do grupo.

Considerado o Rei do Rojão Mineiro (estilo musical) devido a centenas de composições musicais, Sr. Paschoal e a congada prestigiaram e abrilhantaram muitos momentos da cidade de Itabirito, inclusive o Círculo do Rosário, que se iniciava no princípio do mês de agosto até a Festa do Rosário, no dia 7 de outubro, dia da padroeira.

A atuação do Congado estendeu-se até a primeira década dos anos 2000, com cânticos que louvavam Nossa Senhora do Rosário e integram a paisagem do complexo das sonoridades e saberes negros.

Figura 15 – Grafite realizado na Praça da Estação



Fonte: cedida gentilmente por Felipe Nolasco (2025).

Nota: em destaque no primeiro plano, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário; logo em sequência, o Congado e o Sr. João Pascoal, em Itabirito.

Figura 16 – Painel em grafite, Praça da Estação, em homenagem ao Sr. João Pascoal



Fonte: cedida gentilmente por Felipe Nolasco (2025).

Outro aspecto que revela a herança africana é a culinária local com o Modo de Fazer Pastel de Angu¹⁹, que no ano de 2010 foi considerado patrimônio imaterial, sendo símbolo de resistência cultural e de preservação de tradições africanas na cidade. Abaixo, segue o cartaz de divulgação da festa anual do Pastel de Angu:

¹⁹ Desde 2010, a Prefeitura vem investindo esforços para valorizar e preservar a memória da culinária do Pastel de Angu por meio da festa que ocorre todo o mês de setembro.

Figura 17 – Cartaz Festa do Pastel de Angu



Fonte: Brasil (2019).

Diante do exposto, percebe-se que a história de Itabirito não pode ser dissociada da contribuição africana e afrodescendente, cujas marcas se expressam no patrimônio arquitetônico, nas manifestações religiosas e culturais, na culinária e nas memórias coletivas. Ainda que muitas vezes invisibilizada pelas narrativas oficiais, essa herança constitui um eixo fundamental para a compreensão da identidade social e histórica da cidade. Reconhecer e valorizar tais legados não se limita a um exercício de resgate do passado, mas representa também um compromisso ético e pedagógico com a preservação da diversidade e com a promoção de práticas educativas antirracistas. Nesse sentido, a memória afrodescendente nessa cidade configura-se como patrimônio vivo, capaz de sustentar reflexões críticas e de inspirar novas formas de pertencimento e cidadania.

Ao compreender a formação histórica de Itabirito e reconhecer a presença significativa da população afrodescendente na constituição de suas práticas culturais, sociais e econômicas, torna-se necessário articular essa memória com os referenciais teóricos que fundamentam o debate contemporâneo sobre letramento étnico-racial, sobretudo em sala de aula, espaço propício para discutir como as identidades são construídas, tensionadas e ressignificadas

4 LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO

Esta monografia transita por quatro caminhos: inicialmente, sob a ótica da memória – porque há uma ênfase acerca da linguagem como espaço de construção identitária, patrimônio imaterial e coletivo –, apoiando-se em autores²⁰ como Pierre Nora (1993), Mikhail Bakhtin (1997), Paul Ricouer (2007) e Maurice Halbwachs (2006), cujas ideias articulam-se em torno do reconhecimento da memória como um fenômeno não puramente individual, mas constituído em um processo social, histórico e simbólico, vinculado à linguagem e às práticas coletivas. Em seguida, explicita-se a legislação pertinente e discorre-se acerca dos conceitos sobre letramento étnico-racial, baseando-se nas perspectivas das pesquisadoras do campo da Linguística Magda Soares (1998; 2003), Roxane Rojo (2009; 2010) e Simone Silva (2011), bem como da socióloga France Twine (2004) e do Glossário Antidiscriminatório (2022). Por fim, são descritos os dados coletados a partir da aplicação do questionário semiestruturado.

Dessa forma, a presente investigação adota como etapa inicial a análise da linguagem em sua dimensão constitutiva de memória e identidade, condição indispensável para, em seguida, serem abordadas as definições de letramento étnico-racial a partir dos autores selecionados. Ancorado no diálogo entre diferentes saberes, acredita-se produzir uma narrativa que contribua para o letramento étnico-racial na (para a) escola, já que discutir a ideia de memória e preservação de história de povos não brancos é uma prática que possibilita uma educação emancipadora que só pode ocorrer por meio desse contato multifacetado.

Sabe-se que as práticas sociais e culturais de um sujeito estão profundamente vinculadas às experiências compartilhadas em sua comunidade linguística, constituindo-se em marcas que se projetam em seus modos de falar e de significar o mundo. Nesse sentido, a linguagem não se limita a um simples instrumento de comunicação, mas se apresenta como espaço de interação, memória e de formação identitária; conforme assevera Bakhtin (1997): todo enunciado é atravessado pela voz do outro e pela historicidade das práticas discursivas.

A memória, por sua vez, deve ser compreendida como um *fenômeno coletivo*, ancorado nos grupos sociais que lhe conferem sentido, e também como *espaço simbólico* de construção e reconstrução de identidades.

A memória é parte importante do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo na medida em que ela também é parte essencial dos sentimentos de pertencimento e de continuidade de um indivíduo ou de um grupo em relação a seu espaço e sua história (Halbwachs, 2006, p. 43).

²⁰ Salienta-se que os autores supracitados são apresentados em ordem cronológica ou de ocorrência, mas organizados segundo eixos temáticos que possibilitam uma análise mais coerente do objeto em estudo.

Ao mesmo tempo, a noção de patrimônio imaterial, como sugere Nora (1993), revela a importância dos lugares e práticas de memória na manutenção dos vínculos identitários e culturais de uma coletividade.

De modo distinto, Ricoeur (2000, p. 406) reflete sobre a articulação entre memória e História sob uma ótica temporal, destacando que “[...] a memória é uma reinterpretação do passado em função das expectativas do presente”. Nesse sentido, a memória não se reduz a um simples registro de acontecimentos, mas constitui-se como um processo dinâmico de reconstrução, marcado pelas circunstâncias históricas atuais e pelas narrativas que conferem significado tanto às vivências individuais quanto às coletivas.

Assim, a memória não se limita ao ato de reconhecer elementos do passado, mas se configura como um reviver que resgata e atualiza experiências anteriores. Ela é constantemente alimentada pelas vivências do grupo social, sendo reinterpretada e ressignificada no presente.

Inicialmente concebida como atributo estritamente individual, ou seja, como fenômeno subjetivo e íntimo, a memória passa a ser mais bem compreendida, a partir dos trabalhos do sociólogo Halbwachs (2006), como um fenômeno essencialmente coletivo. Nesse sentido, as lembranças individuais, quando reunidas, formam um quadro mais amplo que dá origem à chamada memória coletiva, base para a constituição de uma memória histórica e cultural.

Assim, relacionar memória e letramento étnico-racial no contexto da escola, significa, a princípio, compreender a instituição escolar como espaço privilegiado de reconstrução de identidades, de enfrentamento das desigualdades históricas e a preservação da história local.

É nesse cenário que a legislação educacional ganha centralidade, pois as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem-se como instrumentos que reconhecem a importância de se inserir o tópico étnico-racial no currículo, promovendo não apenas o ensino da história afro-brasileira e indígena, mas também a legitimação de vozes e saberes historicamente silenciados

5 LETRAMENTO RACIAL: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

A principal fonte legal do país, a Constituição Federal de 1988, já em seu primeiro artigo, dispõe o direito à educação, onde se lê:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

Outra diretriz é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/98, cujo objetivo é normatizar a educação no Brasil, sendo esta a principal lei quando necessário se referir a qualquer etapa da educação. Ainda nesse contexto, as Leis nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do ensino fundamental e médio, públicas e particulares, e nº 11.645/2008, que ampliou a obrigatoriedade para incluir também o estudo da história e cultura dos povos indígenas, surgem como complementos fundamentais, expandindo o escopo do direito à educação ao tornarem obrigatória a inclusão da história e cultura afro e indígena nos currículos escolares.

Essas normativas materializam a luta de movimentos sociais por reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, reforçando que a prática pedagógica deve ir além da universalidade abstrata prevista na Constituição, abrindo espaço aos sujeitos historicamente silenciados na construção da cidadania e da identidade nacional do Brasil, um país tão plural.

Com o resultado de políticas educacionais inclusivas, a Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, colaborou para a existência de reflexões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, impulsionadas pelas lutas históricas do movimento negro. Todavia, apesar dos avanços, persiste uma indagação recorrente: *como começar?*

Enquanto professora de língua portuguesa, esta autora nota que os materiais²¹ didáticos e paradidáticos da rede pública avançaram em termos metodológicos e na abordagem das temáticas relacionadas à história afro-brasileira e às culturas dos povos originários, sendo selecionados e adquiridos com mais frequência. Contudo, permanecem desafios importantes, especialmente no que diz respeito à forma como educadores conduzem essas discussões no cotidiano da sala de aula, sobretudo, na educação básica.

²¹ No CEMI, local de investigação deste trabalho, utiliza-se a coleção *Português Linguagens* de William Cereja e Carolina Dias Vianna, 11 ed., 2012 como material didático nas séries finais da educação básica e integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Lá o material paradidático foi selecionado conforme a disponibilidade de exemplares, mas contemplando aspectos étnico-raciais e visando a ampliar a representatividade, as práticas de letramento étnico-racial e a valorização da diversidade cultural no espaço escolar.

Diante desse panorama legal, urge avançar na formação crítica dos sujeitos para reconhecer, problematizar e enfrentar as desigualdades raciais ainda presentes na sociedade onde se inserem, a começar pela sala de aula. Assim, ao articular memória, identidade e linguagem, o letramento étnico-racial constitui-se como instrumento indispensável para refletir a sala de aula em espaço de pluralidade, de valorização das culturas historicamente marginalizadas e de construção de uma educação emancipadora.

Nas pesquisas sobre linguagem, o termo *letramento* recebe maior evidência em relação ao uso de *alfabetização*. Silva (2011) explica que “letramento” surgiu na década de 1970, impulsionado por educadoras(es) que se inspiraram nas concepções de Paulo Freire, entendendo-o como prática social, e não apenas como alfabetização. Para a autora, “a perspectiva de ‘iletrado’ como o sujeito a quem foram negadas a justiça social e as mais altas posições nas relações de poder, fez surgir o termo letramento com uma perspectiva social” (Silva, 2011, p. 109). No cenário brasileiro, as discussões sobre alfabetização e letramento ganham corpo no século XX, com contribuições de autoras como Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Posteriormente, com a intensificação do uso da leitura e da escrita promovidas pelas tecnologias da informação e comunicação, os estudos sobre letramento passam a ter maior visibilidade e aprofundamento (Silva, 2011).

Nesse processo, Soares (2003) aponta que o conceito de letramento se consolida nas Ciências Linguísticas e na Educação a partir da década de 1980. Para a autora, letramento se define como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2003, p. 17-18). Tal condição altera dimensões sociais, cognitivas, culturais, políticas, econômicas, psíquicas e linguísticas, configurando-se, portanto, como elemento de transformação social. Já a alfabetização, refere-se apenas ao processo de aprender a ler e a escrever, não garantindo que o indivíduo “adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (Soares, 2003, p. 19).

É importante destacar que não existe apenas um tipo de letramento, mas uma diversidade deles, já que um único modelo não é suficiente para abarcar todos os saberes que podem e devem ser trabalhados nos espaços educativos. Nesse sentido, Rojo (2010, p. 27) observa que:

Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: “deixamos de falar em ‘letramento’ e passamos a falar em ‘letramentos’”.

Promover o letramento, portanto, é uma maneira de garantir condições para que os sujeitos atuem criticamente na sociedade em que vivem. Dentro dessa perspectiva, apresentam-se alguns conceitos para que o caminho seja ampliado em se tratando de letramento étnico-racial.

De acordo com o *Glossário Antidiscriminatório* (2022, p. 49-50), o letramento voltado para a educação das relações étnico-raciais precisa ser estimulado desde a educação infantil, fase crucial em que as crianças desenvolvem habilidades e competências indispensáveis ao percurso escolar e acadêmico. Nesse período ocorre a primeira experiência de socialização fora do núcleo familiar, momento em que se inicia o contato com a diversidade. Sendo assim, por se configurar como um espaço de convivência e aprendizado, a escola apresenta-lhes noções de cidadania, de cultura e, sobretudo, de valorização da pluralidade de sujeitos, práticas e crenças.

Ao contrário do dicionário, voltado para o léxico de uma língua, ou da gramática, que verifica as estruturas, o glossário apresenta um recorte temático e especializado da língua e, conforme observa Auroux (1992, p. 69-70), esses instrumentos linguísticos não apenas auxiliam o falante em situações específicas, mas também transformam as próprias práticas linguísticas ao sistematizar usos e sentidos. Nessa perspectiva, o *Glossário Antidiscriminatório* insere-se como instrumento linguístico que busca organizar e dar visibilidade a termos como “letramento étnico-racial”, constituindo-se como referência conceitual indispensável para compreender a linguagem enquanto espaço de disputa simbólica e de construção de identidades.

[...] letramento racial diz respeito à desconstrução de formas de pensar e agir pautadas pelo racismo e na construção de práticas pedagógicas antirracistas. O conceito foi criado pela socióloga americana France Winddance Twine em 2003, e a primeira tradução para o português é atribuída à psicóloga Lia Vaine Schucman. Nesse contexto, a socióloga Neide de Almeida pauta que a escola é um dos espaços mais importantes para colocar em prática o letramento racial, uma vez que, nas grades curriculares brasileiras, há o ensino hegemônico da história eurocêntrica a partir de autores majoritariamente europeus. A partir disso, a socióloga propõe alguns pontos a serem seguidos no combate ao racismo nas escolas, sendo um deles o comprometimento com a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a 11.645/2008, abordando a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas grades curriculares, além da atualização das bibliotecas escolares, ofertando livros de autores(as) negros(as) (Brasil, Ministério Público de Minas Gerais, 2022, p. 49-50).

Ainda nessa seara, não se trata de perceber o letramento étnico-racial como um conceito abstrato, mas como um conjunto de ações basilares para que os indivíduos se percebam e se posicionem:

O letramento racial é caracterizado como um conjunto de práticas que pode ser entendido como uma ‘prática de leitura’, uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social. Esse processo ‘pedagógico’ inclui: 1) o reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; 2) a definição do racismo como um problema social atual; 3) o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas como um resultado de práticas sociais. E, ainda: 4) a posse de uma gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo; 5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de uma determinada sociedade e; 6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Twine, 2004, p. 344, *apud* Schucman, 2018, p. 130-131).

Mais do que uma ferramenta conceitual, o processo de letramento pode ser entendido como um exercício contínuo de reconhecimento e intervenção na realidade do indivíduo, sobretudo no ambiente escolar, o que possibilita não apenas identificar as estruturas de opressão, mas também agir de forma transformadora nos diferentes espaços de convivência.

No âmbito dos estudos linguísticos, o letramento é compreendido como uma etapa que sucede a alfabetização. Conforme destaca Soares (1998, p. 47): “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”.

Importante destacar que, ao conceituar o letramento como um resultado da apropriação da escrita, Soares (2003) enfatiza, em primeiro lugar, o caráter coletivo desse processo, atribuindo ao grupo social a primazia sobre o indivíduo. Essa perspectiva desloca o foco da simples competência individual para a compreensão de que a escrita adquire sentido sobretudo com as práticas sociais, culturais e históricas em que está inserida. Assim, o letramento vai além da capacidade de decodificar signos, trata-se de uma condição construída nas interações, em que os sujeitos (com)partilham modos de uso e de circulação das diversas linguagens.

Essa abordagem amplia o entendimento da alfabetização, situando-a não apenas como aquisição técnica, mas como prática social que molda identidades e redefine a posição do indivíduo dentro de sua comunidade. Trata-se de uma relação dialética, na qual o produtor de realidades torna-se também produto de aprendizagem. Em outras palavras, o sujeito transforma o meio e, simultaneamente, é transformado por ele.

Essa perspectiva aproxima-se da noção de letramento étnico-racial no âmbito escolar, pois evidencia que alunos e professores não apenas reproduzem práticas sociais, mas também as ressignificam no contato com discursos e memórias historicamente marginalizados. Com frequência, quando o aspecto étnico-racial não é considerado, o letramento acaba por invisibilizar sujeitos e experiências; afinal, até mesmo a forma como concebemos nossa própria existência está diretamente vinculada ao letramento étnico-racial.

Em síntese, os estudos sobre letramento, quando ampliados para essa perspectiva, revelam-se como práticas sociais indispensáveis para a desconstrução do racismo e para a valorização da diversidade cultural e histórica. Como afirmam Twine (2004), Soares (1998; 2003), Rojo (2009; 2010) e Silva (2011), o letramento não pode ser reduzido a um conceito abstrato ou ao simples domínio técnico da leitura e da escrita, mas deve ser compreendido como um conjunto de ações que incidem sobre a vida social, cultural e política dos sujeitos, ressignificando suas experiências e identidades.

Essa compreensão é ainda mais urgente diante do fato de que a história da linguagem está marcada por silenciamentos e injustiças, cabendo, portanto, à classe docente o compromisso de ampliar as oportunidades educacionais das crianças. Para tanto, o ensino encapsulado na leitura e na escrita, ao privilegiar apenas funções lúdicas, estéticas e afins, precisa ceder espaço para práticas pedagógicas contextualizadas, nas quais o social e o cultural estejam integrados à língua, garantindo espaço para a diversidade e para vozes historicamente marginalizadas.

Nesse horizonte, o letramento étnico-racial, entendido como prática transformadora, constitui-se enquanto ferramenta essencial para repensar a escola como espaço de memória, identidade e resistência. Tal perspectiva orienta o próximo capítulo, no qual serão analisados os dados coletados por meio dos questionários semiestruturados respondidos pelos alunos dos 7º e 9º anos, a fim de compreender como percebem e vivenciam o letramento étnico-racial em seu processo formativo

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são empreendidos esforços para compreender os registros discursivos da primeira pergunta que compõe o questionário semiestruturado, conforme se lê:

Quadro 4 – Q01 do questionário semiestruturado

Questão 1: Como você se declara quanto à cor de sua pele? Assinale a alternativa.

a) branca;

b) preta;

c) parda;

d) amarela;

e) indígena;

f) _____ .

Justifique sua autodeclaração.

_____.

Ressalta-se que a pesquisa foi realizada durante o período de 31 dias, no mês de maio de 2025, com o objetivo de compreender como estudantes se posicionam diante das questões étnico-raciais no ambiente escolar e em seu cotidiano.

Os 185 alunos envolvidos na pesquisa correspondem aos 7º e 9º anos do ensino fundamental II, turmas regulares, turnos da manhã e vespertino. A idade dos alunos participantes varia entre 12 a 16 anos. As turmas foram selecionadas por serem aquelas em que esta autora atua como docente, o que possibilitou maior proximidade com os estudantes e viabilizou a aplicação da pesquisa. Os questionários semiestruturados com perguntas de múltipla escolha e discursivas, conforme documento anexo, foram respondidos de forma individual e voluntária.

A participação dos alunos foi bem diversificada, a maior parte se empenhou em ler, responder e tirar dúvidas. Muitos demonstraram surpresa e ausência de conhecimento quando questionados sobre o afro-patrimônio da cidade de Itabirito (MG).

O quadro abaixo sistematiza os resultados obtidos a partir da primeira questão do questionário semiestruturado e de suas justificativas, permitindo a categorização²² das respostas em sete critérios:

Quadro 5 – Distribuição dos critérios de autodeclaração étnico-racial por turma

	<i>Critérios</i>	<i>Turmas</i>								<i>Total por Critérios</i>
		7º B	7º C	7º D	7º E	9º A	9º B	9º C	9º D	
1	Ausência de letramento étnico-racial	-	-	-	-	4	-	1	-	5
2	Autodeclaração	-	1	-	8	11	9	3	4	36
3	Fenotípi	1	-	1	-	-	1	2	-	5
4	Genotípi	20	19	28	14	6	3	18	15	123
5	Heteroidentificação	-	-	-	-	1	2	-	-	3
6	Racismo	-	1	1	1	1	1	-	3	8
7	Silenciamento	-	-	-	-	1	3	-	1	5
	Total	21	21	30	23	24	19	24	23	185

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Esses critérios, ancorados em referenciais teóricos como Bakhtin (1997), Hall (2003), Guimarães (2003), Twine (2004), Gomes (2005; 2007; 2012; 2019; 2023); Fanon (2008); e Munanga (2019) oferecem um quadro interpretativo capaz de articular dimensões subjetivas, sociais e discursivas do pertencimento étnico-racial. A utilização desse conjunto conceitual permitiu compreender não apenas as escolhas individuais dos alunos, mas também os limites e as possibilidades do letramento étnico-racial em contexto escolar, evidenciando como diferentes estratégias de identificação, reconhecimento e silêncio articulam-se no processo formativo. Assim, o agrupamento dos dados por meio desses critérios justifica-se pela sua consistência teórica e pela sua pertinência em revelar nuances significativas da construção identitária e das experiências relacionadas às relações étnico-raciais no ambiente educativo.

²² Vale ressaltar que as categorias adotadas não operam como classificações estanques. Embora tenha havido uma tentativa de agrupamento das respostas para fins de organização e ilustração dos dados, compreende-se que tais categorias são de natureza fluida, de modo que uma mesma resposta pode mobilizar simultaneamente elementos associados a mais de um critério analítico. Para efeito desta análise, apenas considerou-se o aspecto que se sobressaiu em cada resposta, o qual foi tomado como referência para a sistematização dos resultados.

Portanto, conforme o QUADRO 4, o primeiro critério, *Ausência de letramento étnico-racial*, é tomado como sendo um discurso que apresenta certa dificuldade ou incapacidade de reconhecer e nomear práticas racistas, bem como de compreender a própria identidade étnico-racial. Para Twine (2004, p. 9), o letramento étnico-racial implica um “conjunto de práticas cognitivas e discursivas que permitem identificar, interpretar e resistir ao racismo”. Portanto, a ausência desse repertório crítico traduz-se em lacunas formativas que fragilizam a capacidade dos sujeitos de interpretar suas próprias experiências sociais.

O segundo critério, *Autodeclaração*, refere-se ao processo pelo qual o indivíduo reconhece e afirma publicamente sua própria identidade étnico-racial, assumindo-a como parte constitutiva de sua trajetória social e histórica. Entende-se como sendo um ato de autorreferência que ultrapassa a dimensão individual, pois envolve implicações políticas, sociais e simbólicas. Nesse sentido, a autodeclaração pode ser compreendida como um exercício de consciência identitária e de enfrentamento de estigmas historicamente produzidos, ao mesmo tempo em que reafirma vínculos de pertencimento coletivo. No contexto escolar, esse critério adquire especial importância por tornar visíveis os processos de autoafirmação e de reconhecimento da própria identidade no espaço educativo.

Por sua vez, o terceiro critério, *Fenotipia*, refere-se ao reconhecimento da identidade étnico-racial a partir de características físicas visíveis, como cor da pele, tipo de cabelo ou traços faciais. Hall (2003, p. 89) aponta que o fenótipo funciona como marcador simbólico nas relações sociais, frequentemente associado à construção de hierarquias raciais. No campo pedagógico, o recurso à fenotipia mostra como os estudantes ainda vinculam a identidade étnico-racial a parâmetros corporais imediatos.

Na sequência, o quarto critério, *Genotipia*, é a associação da identidade étnico-racial à ascendência ou origem familiar. Conforme Guimarães (2003, p. 52), no Brasil essa dimensão identitária muitas vezes se ancora no “discurso da herança e da mestiçagem”, em que a origem genealógica se torna parâmetro para a definição do pertencimento. Na escola, esse critério demonstra a influência das narrativas familiares na autopercepção étnico-racial dos estudantes.

Já o quinto, *Heteroidentificação*, ocorre quando a identidade étnico-racial é definida pelo olhar do outro, ou seja, pela forma como o sujeito é classificado socialmente. Gomes (2005, p. 77) ressalta que a identidade étnico-racial é sempre relacional e construída também “na interação com a alteridade, a partir de reconhecimento e atribuição externos”. Esse critério, ainda que pouco frequente, mostra a presença do julgamento social na formação identitária dos alunos.

O sexto, *Racismo*, refere-se ao reconhecimento ou à vivência de situações discriminatórias de caráter étnico-racial. Fanon (2008, p. 92) já observava que o racismo

estrutura experiências subjetivas, produzindo sentimentos de exclusão e inferioridade. No âmbito do letramento étnico-racial, nomear o racismo é um ato político de denúncia e de resistência, pois “rompe-se o silêncio e constrói-se um espaço de conscientização crítica no cotidiano escolar” (Gomes, 2012, p. 102).

Por último, o sétimo critério, *Silenciamento*, consiste na omissão, consciente ou não, diante de questões raciais, seja pela falta de repertório, seja pela tentativa de evitar conflitos. Bakhtin (1997, p. 110) já destacava que o silêncio também é enunciado, carregado de significados sociais. Na perspectiva da pedagogia crítica, esse critério revela tanto estratégias de autopreservação dos estudantes quanto lacunas na formação discursiva sobre raça (Gomes, 2019, p. 59).

Posto isso, antes de iniciar a análise dos sete parâmetros, ressalta-se que as justificativas apresentadas pelos estudantes foram mantidas em sua forma original, uma vez que expressam aspectos singulares de suas experiências e contribuem para preservar a identidade e a autenticidade das percepções individuais. Para garantir o respeito à privacidade dos participantes, os nomes foram substituídos por iniciais, mantendo, contudo, a distinção de gênero por meio da adjetivação utilizada nas falas. Essa escolha metodológica assegura a confidencialidade das informações, ao mesmo tempo que preserva o caráter representativo das vozes dos alunos e alunas no processo de autodeclaração étnico-racial.

Assim, conforme o QUADRO 4, a *Ausência de letramento étnico-racial* foi pouco expressiva no conjunto das turmas, totalizando apenas 5 ocorrências, especialmente nas turmas do 9º anos. As justificativas dos estudantes demonstram como o processo de autodeclaração envolve dimensões subjetivas e afetivas ligadas à memória e à identidade. Essas percepções ganham contornos mais concretos quando observadas nas respostas dos próprios alunos, que revelam, em suas palavras, como compreendem e nomeiam sua cor e origem étnico-racial. Exemplos dessas declarações incluem alunos das turmas do 9º A e C, respectivamente:

9º A:

- I) “Branco” e justificou: “Sou como leite.” J.M.F.S.;
- II) “Parda” e justificou: “Pois tenho a cor marronzinha.” J.B.D.S.;
- III) “Parda” e justificou: “Pois eu tenho características miscigenadas.” G.M.G.T.;
- IV) “Preta e Pálida” e justificou: “Eu era bem pretinha (morena), mas com o tempo passando e eu tomando menos sol, comecei a ‘perder a cor’ e agora sou bem pálida.” G.V.B.M.

9º C:

- I) “Branco” e justificou: “Porque Deus quis.” M.S.F.

A partir do segundo parâmetro e para fins de análise e clareza expositiva, são apresentados apenas três exemplos de justificativas entre as coletadas, escolhidos por representarem de forma significativa a diversidade de percepções sobre identidade e

autodeclaração étnico-racial observada no conjunto dos participantes. A seleção busca evidenciar diferentes formas de compreensão e expressão acerca da cor, do pertencimento e das experiências individuais, sem perder o caráter geral das demais respostas. Essa opção metodológica visa garantir uma leitura mais objetiva e analítica, preservando, contudo, a essência das vozes que compõem o universo investigado.

Portanto, a *Autodeclaração* apresentou 36 registros, tendo a maior concentração nas turmas do 9º ano, revelando certo engajamento em se identificar racialmente. Já no 7º ano, a presença é bem limitada, o que sugere certa insegurança ou pouca familiaridade com a prática da autodeclaração.

7º C:

I) “Preto” e justificou “Eu me identifico assim, pois meu pai é negro.” A.J.S.;

7º E:

II) “Parda” e justificou: “Eu não sou tão preta e nem tão branca, então me considero parda.” M.C.G.O.;

9º B:

III) “Pardo” e justificou: “Pelo que vejo da minha pele.” J.S.C.

Para o terceiro critério, *Fenotipia*, foram registrados apenas 5 casos. Esses dados demonstram que a associação da identidade étnico-racial a características físicas visíveis não foi uma prática recorrente entre os estudantes. Isso pode apontar para a dificuldade de reconhecimento do fenótipo como marcador étnico-racial, especialmente nas turmas mais jovens.

7º B:

I) “Pardo” e justificou: “Acho que sou pardo pela cor de pele.” J.V.F.V.;

7º D:

II) “Preto” e justificou: “Por causa do meu tom de pele, eu tenho lábios grossos e nariz largo.” R.R.D.;

9º B:

III) “Preto” e justificou: “Me considero preto devido a minha cor de pele e meu cabelo crespo.” F.S.O.

No quarto parâmetro, *Genotipia*, observou-se o maior número de ocorrências, chegando a 123 registros. Nota-se que, em todas as turmas, esse foi o critério mais recorrente, revelando forte tendência dos estudantes a associar a identidade étnico-racial à ascendência ou origem familiar.

7º E:

I) “Parda” e justificou: “Porque minha família por parte de mãe é e por parte de pai são pardos.” S.R.S.S.;

9º B:

II) “Preto” e justificou: “Pelo meu tom de pele e pelos meus antepassados.” C.E.O.S.;

9º D:

III) “Indígena” e justificou: “Porque meu bisavô e avô são índios.” R.S.S.J.

Em relação à *Heteroidentificação*, registraram-se apenas 3 ocorrências, distribuídas entre 9º A (1) e 9º B (2). A baixa frequência mostra que os alunos raramente recorrem ao olhar do outro para se identificar racialmente. O fato de surgir apenas no 9º ano sugere que essa prática aparece de modo pontual e mais amadurecido, quando há maior consciência do julgamento social.

9º A:

I) “Parda” e justificou: “Porque as pessoas dizem que me veem assim.” T.C.M.S.;

9º B:

II) “Amarelo” e justificou: “Minha mãe diz que sou amarelo por causa da minha pele ser meio clara, então, por isso marquei aquela resposta.” G.H.V.F.;

9º B:

III) “Branca” e justificou: “Falam que sou branca, e na minha identidade está lá como “Branca.”. L.S.P.

No penúltimo parâmetro, *Racismo*, foram observadas 8 menções, sendo a maior concentração no 9º B, o que demonstra sensibilidade acentuada dessa turma para reconhecer o racismo em sua experiência. A distribuição relativamente equilibrada entre o 7º e o 9º anos confirma que o tema já atravessa o cotidiano escolar em diferentes idades, embora seja nomeado de maneiras distintas.

7º C:

I) “Marrom” e ele justificou: “Porque o meu pai e minha mãe são marrons também.” M.V.M.F.;

7º D:

II) “Branca” e justificou: “Porque minha pele é mais clara.” T.C.S.S.R.;

9º D:

III) “Pardo” e justificou: “Porque eu não sou tão escuro e nem tão claro, sou meio a meio. (pardo marrom claro).” J.L.M.L.

Por fim, o sétimo critério, *Silenciamento*, manifestou-se em 5 casos nas séries finais, e nenhum foi identificado nas turmas dos 7º anos. Essa diferença pode sugerir que os alunos mais novos tendem a responder, enquanto os mais velhos, diante da complexidade das questões raciais, podem optar pelo silêncio como estratégia de proteção de face ou até mesmo falta de repertório.

9º A:

I) “Branco” e sem justificativa. B.M.P.;

9º B:

II) “Parda” e sem justificativa. S.M.S.;

9º D:

III) “Parda” e justificou: “Eu não sei como explicar.” G.A.S.

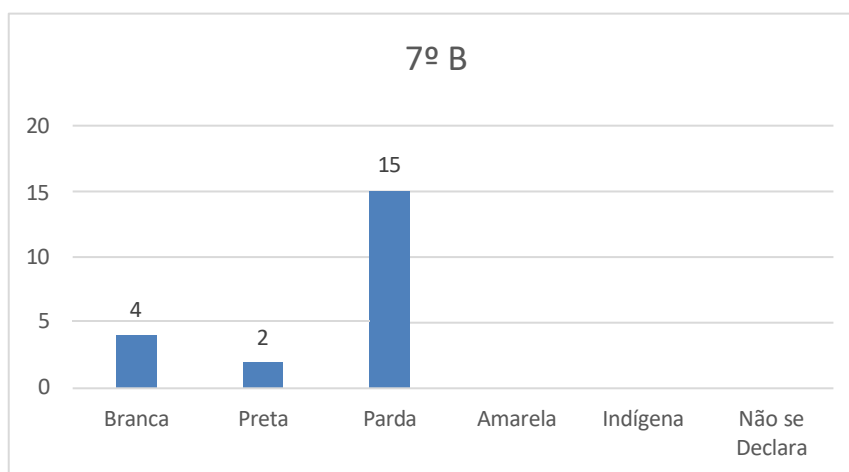
Em resumo, os dados revelam que categorizar as justificativas como genotipia foi o critério predominante em todas as turmas, seguido pela autodeclaração. Já critérios como heteroidentificação, fenotipia e silenciamento foram pouco frequentes. A presença de registros

de racismo e ausência de letramento étnico-racial, ainda que em menor número, evidencia a importância de aprofundar ações educativas voltadas à conscientização crítica sobre relações étnico-raciais.

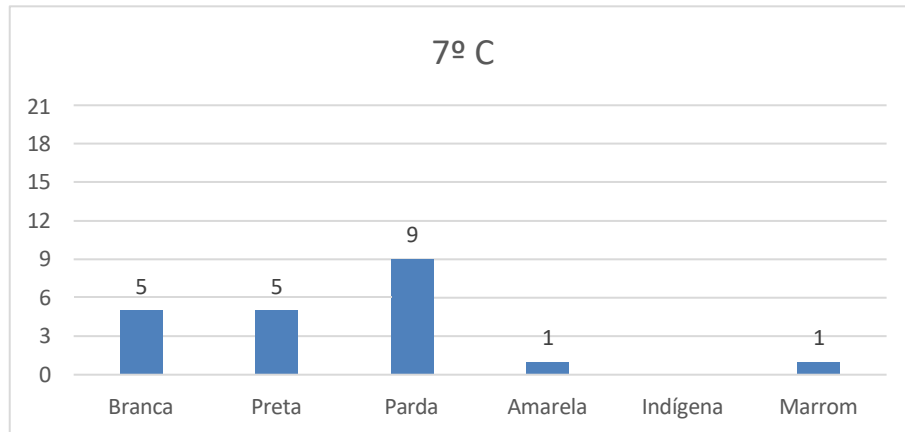
Compreender os alcances e as limitações de um julgamento é fundamental para avançar nas discussões sobre racismo e construir práticas voltadas à efetivação da cidadania plena. Tratar o racismo como se não existisse, adotar o silêncio como forma de enfrentamento ou utilizar de outras estratégias evasivas significa desrespeitar o próprio sentido da democracia, que exige da sociedade e da escola uma postura clara e responsável diante dessa temática. Nesse contexto, a superação do preconceito étnico-racial passa por múltiplos caminhos, e a escola, enquanto instituição formadora, tem a responsabilidade de atuar como espaço democrático de conscientização e transformação social.

A seguir, apresentam-se os gráficos referentes à autodeclaração de cor/raça dos estudantes participantes da pesquisa. Esses dados permitem visualizar de forma quantitativa como os discentes das diferentes turmas dos 7º e 9º anos se identificam racialmente, evidenciando tanto a predominância de determinadas categorias quanto a ausência em outras, o que contribui para a compreensão das percepções sobre a própria identidade étnico-racial:

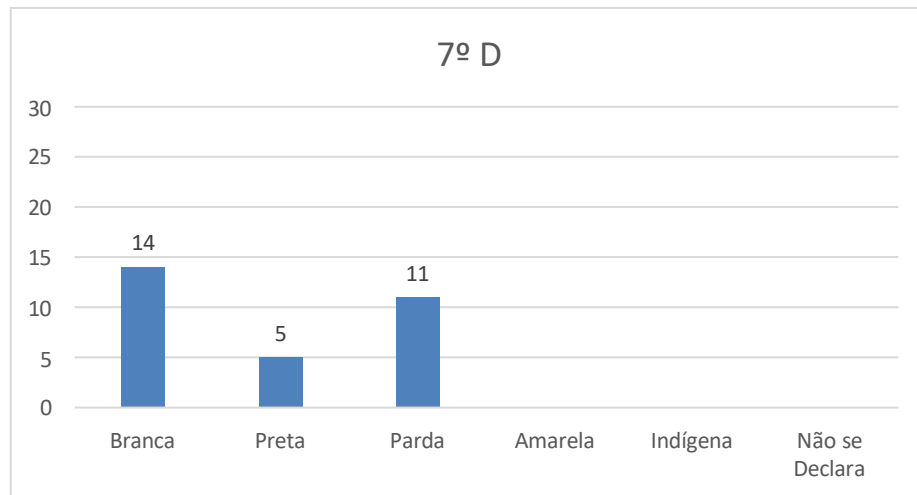
Gráfico 1 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º B)



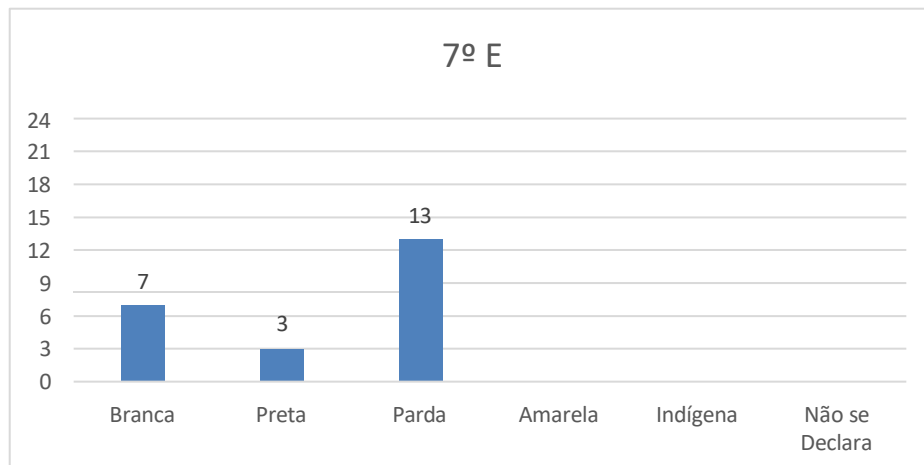
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Gráfico 2 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º C)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Gráfico 3 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º D)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Gráfico 4 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (7º E)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

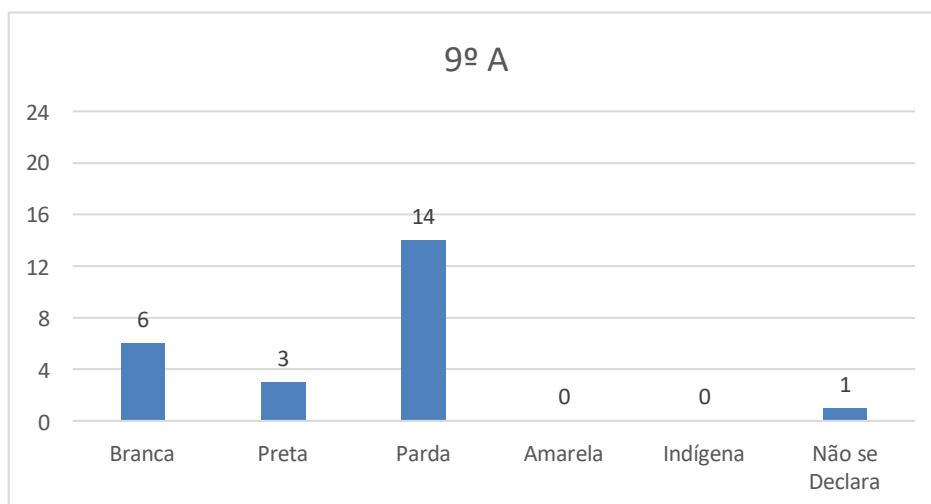
A análise dos gráficos referentes às turmas dos 7º anos evidencia que a maioria dos estudantes se autodeclarou pardo, destacando-se o 7º B com 15 alunos, o 7º E com 13 e o 7º D com 11, enquanto o 7º C apresentou 9 registros nessa categoria. A cor branca aparece em segundo lugar, com maior concentração no 7º D (14), seguido pelo 7º E (7), 7º C (5) e 7º B (4). Já a autodeclaração preta foi menos frequente, ainda que presente em todas as turmas, variando entre 2 e 5 estudantes.

As categorias amarela e marrom surgem apenas no 7º C, com um registro cada, enquanto a identidade indígena não foi mencionada por nenhum aluno. Esses resultados sugerem que a predominância da autodeclaração parda reflete o caráter miscigenado da população brasileira, mas também revelam o peso social das classificações raciais intermediárias, frequentemente utilizadas como forma de suavizar a identificação com a negritude.

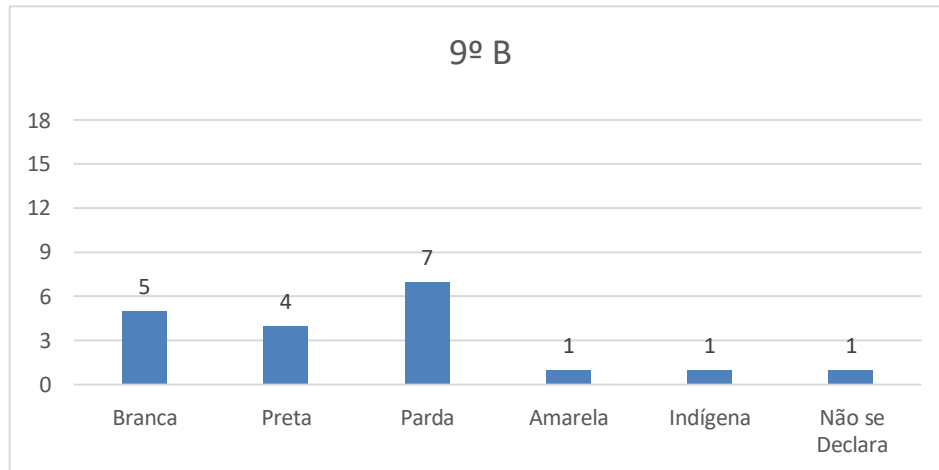
Além disso, a baixa autodeclaração preta e a ausência de indígenas podem indicar tanto invisibilidade social desses grupos quanto limitações de reconhecimento por parte dos próprios estudantes, o que reforça a importância da escola como espaço de debate e valorização da diversidade étnico-racial.

Após a caracterização inicial do perfil étnico-racial das turmas do 7º ano por meio dos gráficos, a análise se volta agora para as respostas obtidas nos questionários aplicados aos estudantes dos 9º anos. Esse movimento permite aprofundar a compreensão de como os alunos percebem e expressam questões relacionadas a sua própria identidade, ampliando o olhar para além dos dados quantitativos e integrando dimensões qualitativas fundamentais para a reflexão crítica.

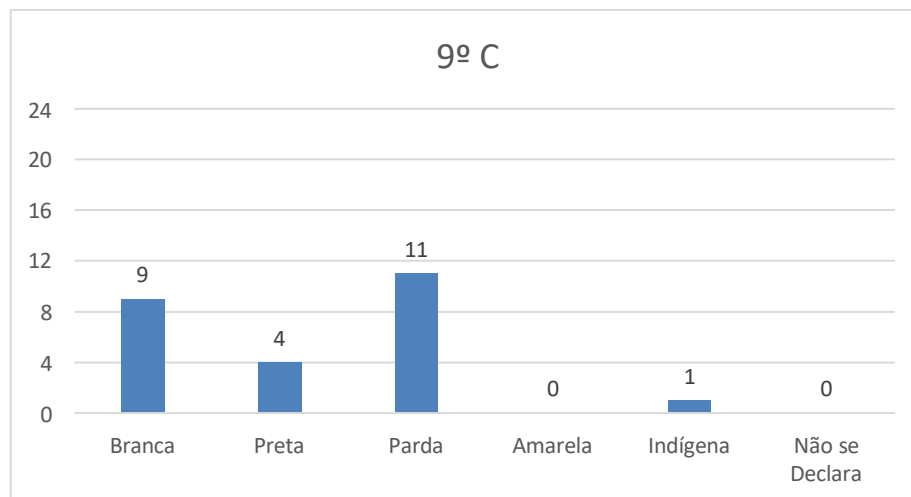
Gráfico 5 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º A)



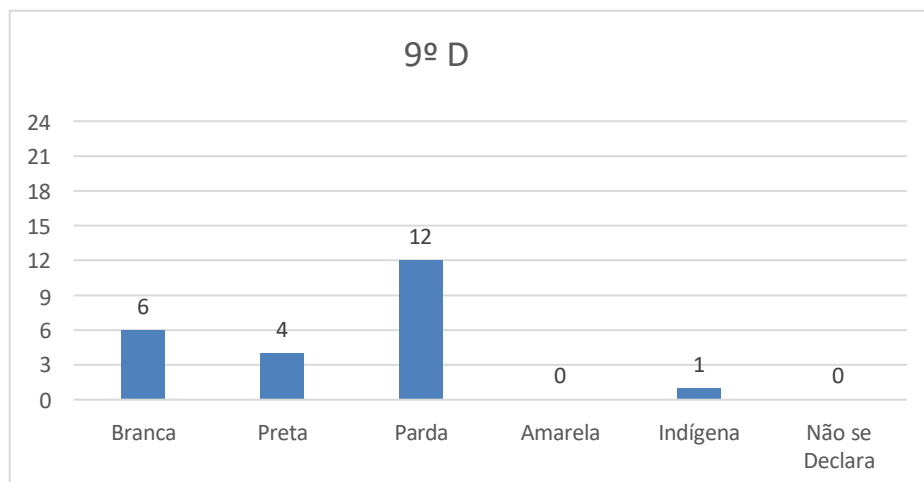
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Gráfico 6 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º B)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Gráfico 7 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º C)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Gráfico 8 – Distribuição da autodeclaração de cor/raça dos estudantes (9º D)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

No 9º A, observa-se predominância de estudantes que se autodeclararam pardos (14), seguidos por brancos (6) e pretos (3). Não houve registros de alunos indígenas ou amarelos, e apenas 1 não se declarou. Esses dados revelam que a turma apresenta maior diversidade entre pardos e brancos, mas uma presença muito reduzida da categoria preta, o que reforça a necessidade de discutir a visibilidade e representatividade desse grupo dentro do espaço escolar.

Já no 9º B, a distribuição mostra equilíbrio um pouco maior entre as categorias: pardos (7), brancos (5) e pretos (4). Além disso, aparecem registros de alunos que se identificam como amarelo (1) e indígena (1), bem como 1 estudante que não declarou sua cor/raça. Esse quadro indica maior pluralidade, se comparado ao anterior, com a presença de grupos menos expressivos no restante das turmas, o que aponta para uma configuração mais heterogênea.

Na turma do 9º C, os pardos (11) voltam a representar a maioria, seguidos por brancos (9) e pretos (4). Além disso, há 1 estudante indígena e ausência de registros de alunos amarelos ou não declarados. A composição dessa turma sugere uma distribuição mais equilibrada entre pardos e brancos, mas ainda assim com predominância da categoria parda, alinhando-se a uma tendência observada nas demais turmas.

A série 9º D também apresenta concentração de alunos pardos (12), enquanto brancos (6) e pretos (4) ocupam posições secundárias. A turma conta ainda com 1 estudante indígena, mas não registra alunos amarelos nem não declarados. Essa configuração reafirma a presença significativa de estudantes pardos no conjunto das turmas analisadas, ao mesmo tempo em que evidencia a baixa representatividade de outras categorias raciais.

De modo geral, a análise comparativa das quatro turmas do 9º ano revela um padrão de predominância de estudantes que se autodeclararam pardos, seguidos por brancos e, em menor número, pretos. Embora em algumas turmas haja registros de estudantes indígenas, amarelos e não declarados, esses grupos aparecem de forma pontual e pouco expressiva. Esse cenário revela a predominância da categoria parda e a pouca presença das demais, destacando a necessidade de refletir criticamente sobre identidade, diversidade e equidade na escola, assegurando maior valorização e visibilidade a todos os grupos.

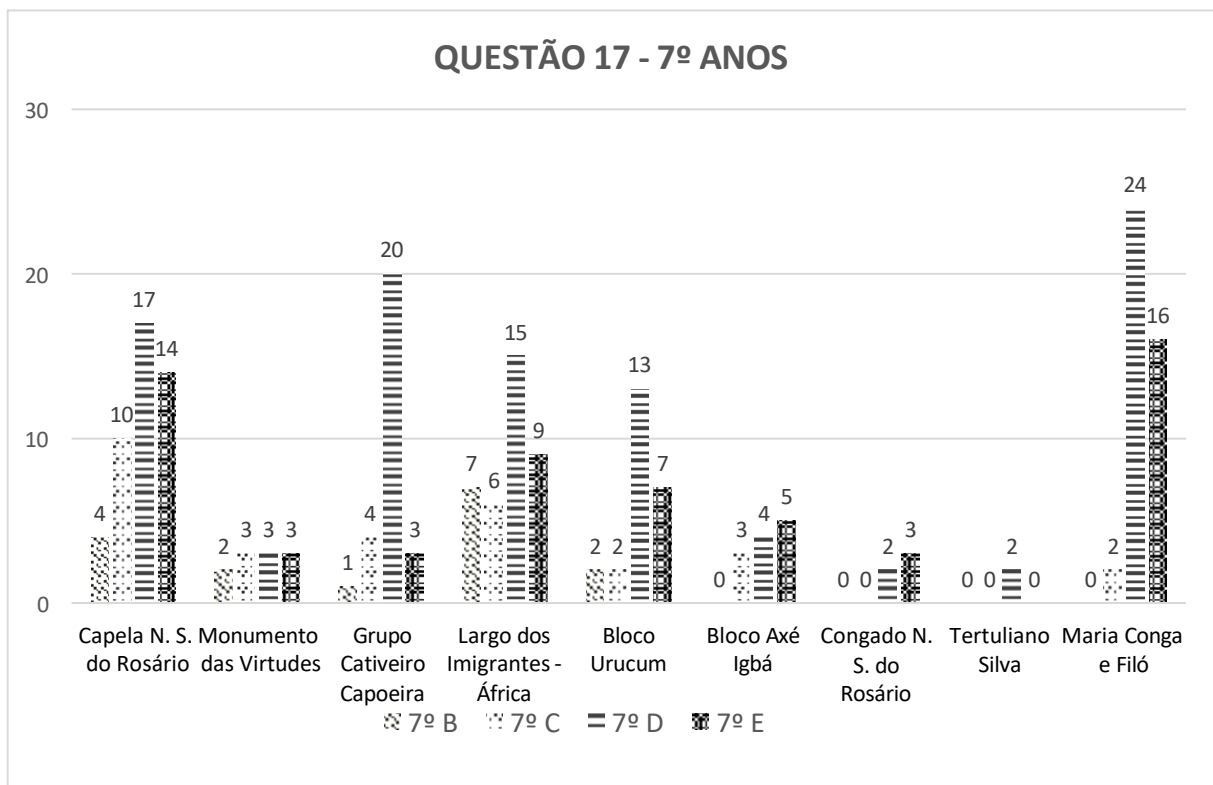
A investigação dos dados conduz a uma compreensão de que a autodeclaração parda foi predominante entre os estudantes, tanto nos 7º quanto nos 9º anos, configurando-se como a principal categoria de identificação étnico-racial. Essa centralidade reflete não apenas o perfil miscigenado característico da população brasileira, mas também a influência das classificações intermediárias como estratégia de suavização da negritude. Em contrapartida, as categorias preta, indígena e amarela apresentaram baixa frequência, revelando invisibilidade social e dificuldades de reconhecimento que ainda persistem no espaço escolar. Esses resultados

apontam para a necessidade de ampliar os debates sobre diversidade étnico-racial e de fortalecer a construção de identidades positivas e plurais entre os alunos.

Além disso, os critérios analisados revelam diferentes formas de percepção identitária. A forte presença da *Genotipia* demonstra a tendência de associar a identidade à ascendência familiar, enquanto a baixa incidência de *Fenotipia* e *Heteroidentificação* sugere que a compreensão do pertencimento étnico-racial ainda não se sustenta em elementos visíveis ou no olhar do outro. As menções ao *Racismo* e os casos de *Silenciamento*, embora menos frequentes, reforçam a urgência de práticas pedagógicas que promovam consciência crítica, participação ativa e valorização das diferenças. Nesse sentido, a escola se confirma como espaço democrático e formador, capaz de enfrentar o racismo e contribuir para a construção de uma cidadania plena e equitativa.

Em resposta à questão: “Você conhece esses monumentos da cidade de Itabirito (MG) ou já ouviu falar sobre pessoas negras de destaque de Itabirito (MG)? Se sim, justifique sua resposta.”, os gráficos seguintes exemplificam o grau de letramento étnico-racial dos alunos em relação aos registros afrodescendentes da cidade:

Gráfico 9 – Registro afrodescendente (Q17: 7º ANOS)



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Em termos qualitativos, os dados sugerem que as figuras de Maria Conga e Filó, consideradas as criadoras da receita do pastel de angu²³, constituem o principal referencial de identidade afrodescendente entre os alunos do 7º ano, aparecendo como o patrimônio mais lembrado em todas as turmas. Essa recorrência indica o papel central da personagem na memória coletiva e na transmissão de valores ligados à resistência e à ancestralidade negra.

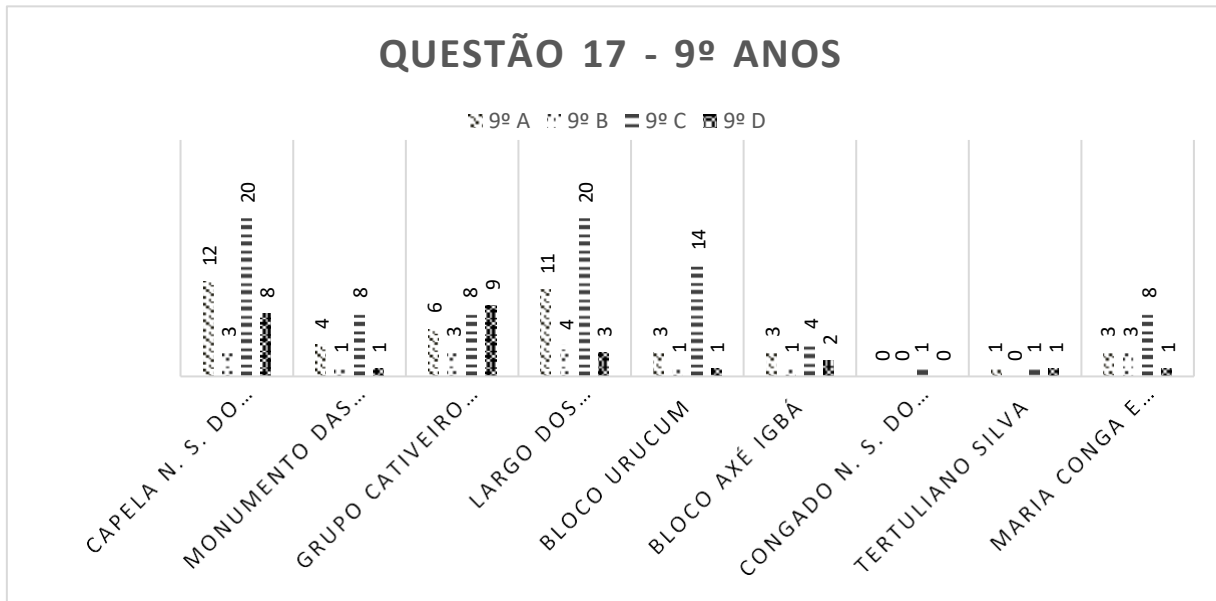
A Capela de Nossa Senhora do Rosário também aparece de forma expressiva, reforçando o elo entre religiosidade e identidade afro-brasileira. Tal presença é relevante, pois evidencia que os estudantes reconhecem a importância dos espaços religiosos como locais de preservação cultural e histórica.

Além disso, as menções a grupos e blocos como Bloco Urucum, Bloco Axé Igbá e Grupo Cativoiro Capoeira revelam que as práticas culturais contemporâneas, especialmente aquelas associadas à música, dança e capoeira, são percebidas como extensões vivas da herança africana, conectando o passado às manifestações culturais do presente.

De modo geral, o gráfico demonstra que o patrimônio afrodescendente mais recorrente nas respostas dos alunos é Maria Conga e Filó, seguida pela Capela Nossa Senhora do Rosário e pelo Largo dos Imigrantes, com a coluna dedicada à África. Esses resultados indicam uma valorização de figuras históricas e espaços simbólicos que representam a resistência, a fé e a contribuição da população negra para a formação cultural de Itabirito. Tal reconhecimento reforça a necessidade de manter e ampliar práticas pedagógicas voltadas ao letramento étnico-racial e à educação patrimonial, fortalecendo o vínculo dos estudantes com sua herança cultural e comunitária.

O gráfico a seguir apresenta as respostas dos alunos do 9º ano referentes à mesma questão, evidenciando os patrimônios afrodescendentes mais lembrados por cada turma. A análise busca compreender como os estudantes reconhecem e valorizam manifestações culturais e espaços ligados à memória e identidade negra no contexto local de Itabirito:

²³ O modo de fazer do Pastel de Angu de Itabirito foi registrado como Patrimônio Cultural Imaterial pelo Decreto Nº 9.125, de 10 de dezembro de 2010.

Gráfico 10 – Registro afrodescendente (Q17: 9º ANOS)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise dos dados demonstra que, no conjunto das turmas, os patrimônios afrodescendentes mais reconhecidos pelos alunos dos 9º anos são o Bloco Urucum, o Largo dos Imigrantes/África e a Capela Nossa Senhora do Rosário. Tais referências articulam dimensões históricas, religiosas e culturais, refletindo uma percepção mais abrangente da presença negra no território itabiritense.

O Bloco Urucum e o Bloco Axé Igbá representam a continuidade das tradições afro-brasileiras em contextos contemporâneos, traduzindo o sentimento de resistência e de celebração da ancestralidade. Já a Capela do Rosário simboliza a espiritualidade e a força das irmandades negras no período colonial, enquanto a Praça dos Imigrantes/África se destaca como um espaço de memória que, embora generalize o continente africano em um único termo, ainda funciona como referência simbólica da contribuição africana na formação social da cidade.

Os resultados revelam que os estudantes reconhecem e valorizam a herança afrodescendente tanto em monumentos históricos quanto em manifestações culturais vivas, indicando uma consciência ampliada sobre o papel da população negra na história local. Contudo, a persistência de representações genéricas, como a designação de “África” sem distinção de suas nações, aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico mais aprofundado sobre identidade e diversidade cultural, de modo a promover um letramento étnico-racial crítico e fundamentado na pluralidade das origens africanas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se, aqui, o percurso teórico e metodológico trilhado, refletindo sobre as descobertas que emergiram do diálogo entre memória, identidade e educação. As análises realizadas permitiram afirmar que o estudo atingiu seu propósito de compreender o letramento étnico-racial como instrumento de formação crítica e de valorização da diversidade no contexto escolar itabiritense. A pesquisa revelou que, embora persistam lacunas no reconhecimento das matrizes africanas e afro-brasileiras, os alunos demonstram crescente sensibilidade para identificar e valorizar os elementos constitutivos da cultura negra presentes na cidade e em seu cotidiano.

O letramento étnico-racial, no contexto desta investigação, mostrou-se como uma ferramenta fundamental para a preservação da memória e a promoção de um senso de pertencimento. Ao permitir que os estudantes reconheçam suas próprias histórias e valorizem a herança cultural afro-brasileira, o processo contribui não apenas para a reconstrução da identidade coletiva, mas também para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a diversidade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se consolidam como espaço de resistência e de afirmação de vozes historicamente silenciadas.

No decorrer da pesquisa, a pergunta sobre a autodeclaração étnico-racial evidenciou a relevância de estimular reflexões no ambiente escolar. As justificativas apresentadas pelos alunos revelaram não apenas escolhas individuais, mas também o impacto de fatores sociais e históricos na construção identitária. A análise das respostas demonstrou que a autodeclaração vai além de um simples dado estatístico: ela constitui um gesto político e simbólico de reconhecimento, que reafirma pertencimentos e desafia estigmas ainda presentes na sociedade.

Para sistematizar os dados, as justificativas foram organizadas em sete categorias: *Ausência de letramento étnico-racial*, *Autodeclaração*, *Fenotipia*, *Genotipia*, *Heteroidentificação*, *Racismo* e *Silenciamento*. Essas categorizações possibilitaram não apenas a compreensão das diferentes formas de percepção da identidade étnico-racial, mas também a identificação de lacunas e potencialidades no processo educativo. Assim, foi possível mapear as principais estratégias discursivas e reconhecer como o letramento étnico-racial se manifesta, ou se ausenta, nas práticas escolares.

Os resultados obtidos indicaram que a *Genotipia* foi o critério mais recorrente, demonstrando a forte tendência dos estudantes em associar sua identidade à ascendência familiar. Por outro lado, a baixa incidência de *Fenotipia* e de *Heteroidentificação* revela que o pertencimento étnico-racial ainda não se sustenta de forma robusta em traços físicos ou no olhar do outro. As referências ao critério de *Racismo* e de *Silenciamento*, embora menos expressivos

numericamente, reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a consciência crítica, a participação ativa e a valorização das diferenças, ampliando o repertório de leitura e interpretação das desigualdades raciais.

A análise das respostas evidencia que a memória linguística e cultural dos alunos está diretamente conectada às narrativas familiares e ao contexto social em que vivem. Contudo, a ausência de maior destaque para a *Fenotipia* e a *Heteroidentificação* sugere que ainda há desafios a serem enfrentados no que se refere à construção de uma identidade étnico-racial pautada em elementos visíveis e coletivamente reconhecidos. Esse dado reforça o papel da escola como espaço privilegiado para promover discussões abertas e fundamentadas sobre raça, racismo e pertencimento, contribuindo para superar silenciamentos históricos.

Ressalta-se que o estudo atingiu plenamente seu objetivo ao descrever o estágio de letramento étnico-racial dos alunos da rede pública de Itabirito (MG). As respostas aos questionários e a análise dos gráficos revelaram que os estudantes reconhecem, ainda que de modo desigual, os espaços, as personagens e as manifestações culturais afrodescendentes do município. Tal constatação confirma que o letramento étnico-racial vem se consolidando como uma prática pedagógica relevante, fortalecendo o reconhecimento das heranças africanas e o sentimento de pertencimento identitário entre os discentes.

Além disso, os objetivos específicos também foram alcançados, pois os alunos demonstraram crescente consciência das desigualdades raciais e identificaram expressões culturais afro-brasileiras, como a Capela do Rosário, o Monumento das Virtudes e o Bloco Urucum, como símbolos de resistência e memória na cidade de Itabirito. Contudo, a generalização de referências, como a coluna “África” no Largo dos Imigrantes, evidencia a necessidade de ampliar o debate sobre o apagamento histórico e a pluralidade dos povos africanos. Em síntese, o estudo reafirma o papel transformador da escola na construção de uma educação antirracista e na consolidação de práticas de letramento étnico-racial que promovam o respeito, a representatividade e a valorização das identidades culturais.

Por fim, este estudo reitera que o letramento étnico-racial deve ser compreendido como um processo contínuo e transformador. As constatações aqui apresentadas, embora significativas, não encerram o debate, mas abrem caminhos para novas pesquisas e práticas pedagógicas. A expectativa é que futuros estudos ampliem o escopo desta investigação, incluindo outras escolas e contextos da própria cidade de Itabirito (MG), a fim de aprofundar o entendimento sobre a formação identitária e sobre os desafios da educação antirracista. Assim, reafirma-se o compromisso de que a escola, ao reconhecer e valorizar as diferenças, possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BAETA, Alenice; PILÓ Henrique (org.) **Aredes: recuperação ambiental e valorização de um sítio histórico-arqueológico**. Belo Horizonte: Orange Editorial, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: Eduff, 2016. p. 19-70.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: jul. 2025.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A escrita de si e a identidade do professor numa realidade brasileira. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 7., 2005, Rhode Island. **Atas do VII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas.** Porto Alegre: AIL, 2005. [s.p.] CD-ROM.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro.** São Paulo: Saraiva, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Marcelo Magalhães; PAIVA, Clotilde Andrade. Um estudo da qualidade da informação censitária em listas nominativas e uma aproximação da estrutura ocupacional da província de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 161-191, jan./jun. 2010. Disponível em: https://rebep.org.br/revista/article/view/124/pdf_118. Acesso em: ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022: população residente por situação do domicílio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: ago. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Barroco e rococó nas igrejas de Ouro Preto e Mariana**. Brasília: IPHAN, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/7adb4b1a-1151-4908-9471-2554432a57ec>. Acesso em: 2 ago. 2025.

INSTITUTO ESTRADA REAL. **Caminho do Sabarabuçu**. Belo Horizonte: Estrada Real, [200-?]. Disponível em: <https://institutoestradaareal.com.br/roteiros-planilhados/caminho-do-sabarabucu/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

ITABIRITO. Prefeitura Municipal. **Itabirito educativo**. 1. ed. Itabirito: Editora Formato2, 2023.

ITABIRITO. Prefeitura Municipal de Itabirito. Secretaria de Patrimônio, Cultura e Turismo. **Patrimônio Cultural de Itabirito**. Textos de José Carlos Oliveira, Mariza Barros Tassar de Almeida, Thaís Lanna Junqueira. Itabirito: PMI/SEMCULT, 2019. Disponível em: https://bpi.phlnet.com.br/phl83/pdf/Patrimonio_Cultural_de_Itabirito.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

LINS, Thelmo. **Itabirito, uma história**. Itabirito: Prefeitura Municipal; Secretaria de Patrimônio, Cultura e Turismo, 2025.

MELILLO, Natália Donada Costa. Ontem e hoje. In: MARTINS, Zaira Melillo (org.). **Cidade Encanto: Antologia Poética**. Itabirito, [199-?]. p. 34.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. **Glossário antidiscriminatório: raça e etnia**. v. 3. Belo Horizonte: Assessoria de Comunicação Integrada, 2022. Disponível em: https://memoriadigital.mpmg.mp.br/wp-content/uploads/tainacan-items/4829/81355/13_Glossario-Antidiscriminatorio_vol.-3_-Raca-e-Etnia.pdf. Acesso em: ago. 2025.

MORONI FILHO, Elio. Notas para o estudo de capelas do ciclo do ouro em Minas Gerais. **Revista Fórum Patrimônio: Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/forumpatrimo/article/view/34059>. Acesso em: 10 set. 2025.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **As igrejas setecentistas de Minas**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOLASCO, Emílio. **Itabirito em revista**. Itabirito: Editora FAPI Ltda., 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Jurema (org.). **Africanidades e brasilidades: culturas e territorialidades**. v. 36. Vitória: EDUFES, 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Editora Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 203-212.

PAIVA, Carlos Magno de Souza; SOUZA, Andre Henrique Macieira (org.). **Manual para quem vive em casas tombadas**. Ouro Preto: Livraria & Editora Graphar, 2018.

PEVSNER, Nikolaus; FLEMING, John; HONOUR, Hugh. **Dicionário enciclopédico de arquitetura**. São Paulo: Artenova, 1977.

PEVSNER, Nikolaus. **Dicionário de arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editoria Unicamp, 2007.

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

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 15-36.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, Marcelle Rodrigues; CARMO, Carlos Alberto Antunes do; RIBEIRO, Luan Barbosa. Projeto Conhecendo Itabirito: Turismo Educacional para a Educação Patrimonial. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS, [S. l.]**, v. 33, n. 1, p. 351-382, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/55172>. Acesso em: ago. 2025.

SILVA, Simone B. da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. 2011. 243f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/pt-br.php>. Acesso em: set. 2025.

SIMÕES, Ivacy. **Eternamente Itabirito – volume 1**. 1. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2018.

SIMÕES, Ivacy. **Itabirito: um século de encanto**. Belo Horizonte: O Lutador, 2023.

SISTEMA SYENS. **Sistema de gestão escolar da instituição**. Itabirito, 2025. Disponível em: <https://acesso-profissional-itabirito.sistemasyens.com.br/users/sign_in>. Acesso em: ago. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis; Ação Educativa; Ceafro; Ceert, 2007.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei nº 10.639/2003**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TWINE, France Winddance. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

VINÍCIUS FONSECA, Marcus. A educação das relações raciais em uma perspectiva histórica. **Araucaria, [S. l.]**, v. 24, n. 51, 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/21362>. Acesso em: set. 2025.

YATES, Frances A. **The art of memory**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário semiestruturado sobre o Estágio de Letramento Étnico-Racial dos Alunos do Ensino Básico da Rede Pública:

QUESTIONÁRIO

Prezado participante, este questionário tem como objetivo avaliar o seu estágio de letramento étnico-racial. Este documento está estruturado em: dez questões objetivas, portanto, basta assinalar a opção mais adequada para você; e dez subjetivas, ou seja, para que possa escrever, de forma breve, sua resposta.

Saiba que sua participação é muito importante para o êxito desta pesquisa. As respostas serão utilizadas para compreender melhor a percepção dos alunos sobre questões raciais na escola. Por favor, responda às perguntas abaixo com comprometimento e sinceridade. As questões objetivas podem ser respondidas com a marcação de um “x”, e as questões subjetivas com uma breve resposta.

CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL DE ITABIRITO PROFESSOR ALCIDES RODRIGUES PEREIRA – CEMI

Componente curricular: Língua Portuguesa/Literatura.

Professora: Maria de Fátima Barreto Lisboa

QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____ Turma: _____

1) Como você se declara quanto à cor de sua pele? Assinale a alternativa.

a) branca b) preta c) parda d) amarela e) indígena f) _____

Justifique sua autodeclaração.

2) Você se considera:

- a) Amigo de todos, independentemente da cor ou raça, condição social ou religião.
 - b) Diferente de todos, porque cada um tem sua característica.
 - c) Superior aos outros, já que tenho tudo que quero.
 - d) Vítima de preconceito por não ser igual aos outros.
-

3) Como podemos entender o que é o preconceito?

- a) Quando uma pessoa se considera superior às demais.
 - b) Trata-se de uma ideia formada antecipadamente, que costuma se manifestar em atitudes discriminatórias diante de pessoas, culturas ou costumes considerados diferentes ou estranhos.
 - c) É agir pensando apenas em si mesmo, de forma egoísta.
 - d) É acreditar que todos devem ser tratados de forma igual pela lei.
-

4) Sobre o racismo, qual dessas afirmações mais se aproxima do que você pensa?

- a) Acredito que todas as pessoas são tratadas de forma igual, por isso o racismo não existe.
 - b) Tenho certeza de que as desigualdades raciais acontecem frequentemente, tanto na escola quanto fora dela.
 - c) Percebo uma situação preocupante: o crescimento dos conflitos e agressões por questões raciais e étnicas.
 - d) Confesso que não tenho conhecimento suficiente sobre esse assunto.
-

5) Você conhece atletas negros? Se sim, cite-o (s).

6) Você conhece autores negros de livros? Se sim, cite até três nomes.

7) Você conhece artistas negros de televisão? Se sim, cite até três nomes.

8) Você conhece artistas negros do cinema? Se sim, cite até três nomes.

9) Você conhece artistas negros do Instagram? Se sim, cite até três nomes.

10) Você conhece cantores negros? Se sim, cite até três nomes.

11) Você conhece personalidades negras (políticos, figuras religiosas, compositores musicais, líderes de cultura popular, radialistas) inclusive da sua cidade? Se sim, cite-o (s).

- 12) Você tem algum colega negro? Se sim, cite os nomes?
- 13) Para você, existe diferença entre “pessoa negra” e “pessoa preta”? Explique.
- 14) A escola onde você estuda possui movimentos de conscientização racial? Se sim, qual(is)?
- 15) O que significa ter respeito pela identidade racial de uma pessoa?
- 16) Na sua cidade, você participa de alguma manifestação (cultural, religiosa e social) de raízes africanas? Por exemplo, Roda de Capoeira, Congado, grupos de Axé etc.? Qual(ais)?
- 17) Você conhece esses monumentos da cidade de Itabirito ou já ouviu falar sobre pessoas negras de destaque de Itabirito? Se sim, justifique sua resposta.



a)



b)

c) Grupo Cativoiro de Capoeira



- d)** Praça dos Imigrantes (especialmente a coluna dedicada à África)
- e)** Urucum, bloco de carnaval
- f)** Axé Igbá, bloco afro
- g)** Grupo de Congado (Sr. João Pachoal)
- h)** Tertuliano Silva, compositor negro
- i)** Maria Conga e Filó (pastel de angu)