

# **CONHECER PARA RECONHECER-SE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

**ACKNOWLEDGING TO KNOW YOURSELF: SHIFTS AND PERPETUITIES ON THE DISCOURSES AND PRACTICES OF A GROUP OF CHILDREN FROM AN ELEMENTARY SCHOOL THROUGH AN ANTIRACIST EDUCATION**

 **Juliana Matias Faust**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-0962>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [jmffaust@gmail.com](mailto:jmffaust@gmail.com)

 **Helenor de Sousa Paz**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7837-746X>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [helenaspaz@gmail.com](mailto:helenaspaz@gmail.com)

 **Manuella Sant Ana Juttel de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0943-3594>

UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Contato: [manuellajuttel@gmail.com](mailto:manuellajuttel@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo tem como propósito relatar a experiência de estudantes do curso de Pedagogia no estágio curricular supervisionado realizado em uma turma de quarto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da compreensão do estágio como espaço privilegiado de co-formação, de observação, de diálogo entre teoria e prática e de contribuição para questões fundamentais na escola, o projeto de estágio desenvolvido centrou-se na educação das relações étnico-raciais, valorizando a representação de identidades negras em áreas como a arte e a produção histórica de conhecimento científico matemático. Buscou-se investigar nas falas e produções escritas das crianças possíveis mudanças e/ou permanências nos discursos destas quanto ao pertencimento e valorização de pessoas negras nos campos artísticos e científicos, bem como identificar, discutir e avaliar os aprendizados adquiridos pelas crianças do grupo. As práticas realizadas ao longo do estágio demonstraram a ampliação de repertórios artísticos, de práticas de resoluções de operações matemáticas e, sobretudo, revelaram que evidenciar aprendizagens que destacam pessoas negras como grandes produtoras de cultura e conhecimento, refletem de maneira positiva na autoafirmação de crianças negras enquanto sujeitos pertencentes ao universo da escola e nas suas relações com os saberes socializados no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; Identidade Negra; Anos Iniciais; Ensino Fundamental.

**Abstract:** This article intends to share the experiences of pedagogy graduation students through a supervised internship that happened in an elementary school with a class of 4th grade students. Based on the comprehension of the internship as a privileged space for co-formation, observation, dialogue between theory and practice and of contribution to fundamental subjects concerning the school field, the current project was centered on the education for ethnic-racial relations. With the goal of appreciating and representing black identity on the scientific research area like Mathematics and History and on the artistic field. It planned on investigating, through the children's oral speeches and writing productions, possible shifts and/or perpetuities on their discourses and practices to the subject of the belonging and worth of black people in the artistic and scientific field, also to identify, discuss and evaluate the knowledge acquired by the group of children. The practices realized throughout the internship period had demonstrated a growth in the children's artistic repertoire and on the learning of basic mathematical operations and, overall, revealed that pointing out learning methods that enhance black people as culture and knowledge creators has a positive comeback on black kids identities and their participation on both sharing and producing school knowledge.

**Keywords:** Education for ethnic-racial relations; Black identity; Primary Education.

## Introdução

Enquanto discentes, ao adentrar os cursos de licenciatura, comumente nos deparamos com o senso de que o Estágio Curricular obrigatório é um mero espaço de prática das teorias e saberes adquiridos ao longo da graduação, colocando a instituição campo de estágio como um receptor passivo de práticas e projetos trazidos pela universidade. Autores como Souza e Martins Filho (2020) problematizam essa questão ao apresentarem o campo de estágio como um espaço de extensão da formação de futuros docentes com a valorização dos saberes produzidos pelo/a professor/a da educação básica e pelas oportunidades de construção de conhecimento trazidas no cotidiano da instituição campo de estágio. Bazzo, Souto-Maior e Souza (2020) compreendem a instituição campo de estágio como um espaço de pesquisa, ensino e extensão, onde futuros/as professores/as podem estreitar seu sentimento de pertencimento com o universo científico e profissional da educação. O estágio é visto como um espaço privilegiado para a co-formação, que pode ser definida pela relação dialética entre os saberes produzidos pelos/as professores/as orientadores/as da universidade, os/as professores/as da educação básica e os/as estagiários/as, com o trabalho de observação e diálogo entre prática e teoria, resultando em projetos que sejam significativos tanto para o/a estagiário/a quanto para a instituição campo de estágio (Bazzo; Souto-Maior; Souza, 2020). Em conjunto, Souza e Martins Filho (2020) defendem o papel do/a professor/a supervisor/a como uma referência essencial aos/às estagiários/as no que diz respeito ao funcionamento do cotidiano da escola básica, bem como o papel dos/as professores/as orientadores/as no diálogo teórico com as observações participantes e no auxílio para a formulação de projetos. Segundo os autores:

É nesse ponto de fusão, quando a tríade estagiário, professor/a orientador/a e professor/a supervisor/a se integram, interagem na discussão do projeto de docência e dos planos de aula e, na sequência, na realização, acompanhamento e avaliação da prática docente, que a formação colaborativa é construída. (Souza; Martins Filho, 2020, p. 34)

Diante de tais conceitos, compreendemos que o projeto apresentado neste artigo e as práticas pedagógicas realizadas ao longo do período de estágio compõem alguns dos pilares essenciais à nossa formação acadêmica. São estes resultantes do diálogo entre a instituição campo de estágio, a professora regente/supervisora do estágio, a professora orientadora e as estagiárias. Isso, em conjunto com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino, da pesquisa bibliográfica de teóricos da educação e sobretudo da observação e problematização de questões sociais, políticas e de aprendizagem que surgiram através da observação participante do grupo escolhido para a realização do estágio.

A instituição escolhida como campo foi a Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, localizada no bairro João Paulo no município de Florianópolis - SC. As ações da unidade são regidas pelo PPP de 2023, que toma como fundamentação a concepção da Pedagogia Histórico-crítica, entendendo o sujeito como a síntese das múltiplas determinações sociais, situado em seu movimento histórico, que é produto e produtor da história e atravessado por suas condições de gênero, raça e classe social (Florianópolis, 2023). O grupo escolhido foi uma turma do 4º ano matutino do ensino fundamental, com 27 crianças em diferentes níveis de aprendizagem, sendo 11 meninas e 16 meninos. Considerando a temática do projeto desenvolvido, observa-se importante informar que a professora regente/supervisora do estágio é uma pessoa negra, a professora orientadora, uma pessoa branca e as duas estagiárias pessoas brancas.

Durante o período de observação foi percebido que algumas crianças apresentaram dificuldades com a apropriação dos sistemas de leitura e escrita, enquanto outras demonstraram domínio nas mesmas áreas. Tanto em suas falas, quanto através da leitura de alguns registros produzidos pelas crianças, foi possível perceber que a turma como um todo possuía um interesse ampliado na área de matemática. Em uma roda de conversa frases como “quero aprender conta de vezes” e “quero aprender a dividir com dois números” apareceram nos relatos das crianças.

Com as observações participativas da prática docente e interlocuções com a professora regente/supervisora do estágio, compreendemos que as práticas de leitura e escrita e o desenvolvimento do domínio das operações matemáticas eram eixos estruturantes no processo de ensino-aprendizagem da turma. Uma vez que algumas crianças ainda se encontravam em processo de alfabetização, a Língua Portuguesa e a Matemática eram entendidos como instrumentos fundantes da organização do ensino para que as crianças conseguissem se apropriar de outros saberes. Ao acompanhar a professora regente/supervisora do estágio, pudemos observar uma prática que nos apresentou indícios de uma sólida fundamentação teórica, um exercício docente que

pontuava com clareza para a turma os objetivos de cada aula e os caminhos que os estudantes percorreriam para cumpri-los. Prática esta que, de acordo com Mello, Mendonça e Miller (2010) apresenta uma perspectiva Vygotskyana de ensino-aprendizagem: adequando-se ao nível de desenvolvimento proximal de cada criança. É importante destacar que o interesse pelo aprendizado é movido pelo desejo do educando, relacionado com sua própria realidade, ou seja, que tenha significado para a vida do sujeito (Freire; Davini; Camargo; Martins, 1997). A rigor de exemplo, no caso da disciplina de língua portuguesa, ao conversar com a professora regente/supervisora do estágio sobre a sistematização das ações no planejamento, a mesma relatou considerar de altíssima importância que as propostas de produção textual sejam precedidas por situações que envolvam contextos sociais: uma brincadeira, uma narrativa de história, um personagem vivendo uma situação, etc. Uma vez que o método fônico não se encerra em si mesmo, mas serve para representar significados na vida do sujeito, jamais separado da realidade. Paulo Freire dialoga com tal perspectiva quando escreve que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1980). A partir disso, consideramos que a sistematização de situações desencadeadoras no planejamento docente seja imprescindível para o aprendizado das crianças.

Quanto ao tema do projeto, durante a observação participante foi percebido que algumas crianças negras da turma demonstraram dificuldades em se reconhecer como sujeitos capazes de aprender e de ocupar lugares sociais marcados pelo acesso aos estudos acadêmicos. Em conversa com as estagiárias, uma das crianças trouxe falas que demonstraram que a mesma não se identificava com o ambiente escolar e via pouco sentido em permanecer estudando. Ademais, por ora se identificava como pessoa negra, ora como pessoa branca, demonstrando não ter certeza quanto sua identificação étnico-racial. Em diálogos com a professora regente/supervisora, também foi comentado que outras crianças negras apresentavam problemas de autoestima relacionados à racialização e que tais problemas atravessavam diretamente suas constituições enquanto sujeitos e suas relações com o universo dos saberes. Autores como Gomes (2002) defendem que a educação e a construção da identidade negra são ambos processos que se cruzam na relação entre o individual e o coletivo. A escola é, portanto, um dentre vários espaços de influência na elaboração da identidade negra de um sujeito (Gomes, 2002). Percebeu-se, diante de tais fatores, a necessidade da construção de um projeto que tivesse como centralidade a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Diante de todas as situações supracitadas e, após pesquisa e revisão bibliográfica aprofundada, surgiu o projeto intitulado “*Conhecer para reconhecer-se: aprendendo sobre arte, ciências e matemática negra com Gladys West*” que envolveu uma série de ações pedagógicas praticadas num período de docência de duas semanas. A situação desencadeadora se deu através da produção de uma carta fictícia assinada por Gladys

West.<sup>1</sup>: mulher negra, doutora, cientista e matemática estadunidense. A carta fictícia deu abertura à variadas atividades a serem realizadas com as crianças: uma pesquisa sobre a história de diversos cientistas negros e suas contribuições para a área da ciência, a produção de releituras das obras da artista Janice Mascarenhas,<sup>2</sup> a produção de autorretratos inspirados pelas obras do artista Dalton Paula,<sup>3</sup> o ensino e aprendizagem da operação de divisão numérica através de métodos desenvolvidos e utilizados no Antigo Egito (Santos; Freire; Pereira, 2021) e a produção escrita de diários de aprendizagem, que posteriormente resultaram em uma carta escrita por cada criança e endereçada à doutora Gladys West, onde lhe contam o que aprenderam ao longo das duas semanas.

Este artigo seleciona como recorte de análise aprofundada duas das ações pedagógicas que foram desenvolvidas durante o projeto: 1) A produção de autorretratos inspirados pela obra de Dalton Paula; 2) O ensino da operação de divisão pelo método egípcio. Tem o objetivo de identificar, discutir e avaliar os aprendizados adquiridos pelas crianças do grupo, bem como perceber através das falas e dos conteúdos apresentados nas cartas, possíveis mudanças e/ou permanências no discurso dos estudantes quanto ao pertencimento de pessoas negras nos campos acadêmicos, intelectuais, artísticos e científicos como um todo.

## **Propostas e desdobramentos das práticas pedagógicas no estágio**

### *As experiências com os autorretratos inspirados pela vida e obra de Dalton Paula*

A atividade analisada consistiu em um exercício artístico no qual as crianças deveriam autorretratar seus rostos através de pinturas, inspiradas nas obras da série *Retratos Brasileiros* do artista Dalton Paula.<sup>4</sup> Dalton é um artista visual negro nascido em Brasília - DF, que pesquisa sobre identidades negras importantes para a história brasileira, como Zeferina, João de Deus Nascimento e Chica da Silva, com o intuito de dar rosto às mesmas, através da pintura. Em entrevista concedida ao Museu de Artes de São Paulo, o artista esclarece que devido à ausência de representações visuais de tais figuras históricas, ao realizar sua pesquisa bibliográfica se deparou com uma falta de coesão nas narrativas e informações encontradas, além da dificuldade de acessar fotografias que servissem como referência para a confecção das obras (MASP, 2022).

---

<sup>1</sup> Bacharel em Matemática pela Virginia State University, Mestre em Matemática pela Virginia State University, Mestre em Administração Pública pela Universidade de Oklahoma, Doutora em Administração Pública pela Virginia Tech. Seus estudos contribuíram para o desenvolvimento do Sistema de Posicionamento Global.

<sup>2</sup> Artista visual e trancista brasileira. Informações sobre seu trabalho podem ser encontradas em matéria da revista Vogue Brasil. Disponível em: <https://vogue.globo.com/beleza/noticia/2021/10/conheca-janice-mascarenhas-trancista-que-encantou-o-mundo-com-suas-trancas-esculturais.html>. Acesso em: 20 set. 2024

<sup>3</sup> Artista visual brasileiro. Portfólio profissional do artista disponível em: <https://daltonpaula.com/> . Acesso em: 25 set. 2024.

<sup>4</sup> Disponível no portfólio profissional do artista em: <https://daltonpaula.com/portfolio/retratos/> . Acesso em: 25 set. 2024.

Entendendo que o olhar lançado sobre as identidades e a cultura negra, “(...) no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (Gomes, 2002, p.39), compreendemos que a construção de representações positivas sobre a identidade negra deve ser pensada perpassando-se pela ampliação de repertórios artísticos e culturais das crianças na escola, que permitam que elas reconheçam traços, corpos e cores parecidos com os seus em obras de arte e personalidades históricas que circulam no espaço escolar.

Fundamentados nessa compreensão, planejamos a atividade de produção de autorretratos inspirados nas obras de Dalton Paula privilegiando nossa atenção em observar como as crianças estavam se representando, especialmente as crianças negras, pois em interlocuções anteriores com a professora regente/supervisora do estágio somadas as nossas observações em campo, constatamos que algumas crianças negras da turma se representavam enquanto brancas, escolhendo cores como o bege e o rosa claro para se representar. Pestana (2020) aponta que o apagamento da identidade negra do brasileiro, através da exaltação de termos como “moreno” e “pardo”, defendido pelo mito da democracia racial, reflete na tentativa de crianças negras em mascarar traços fenotípicos, seja através de procedimentos estéticos simples, como alisar e pintar os cabelos, como também através da escolha da cor do lápis na hora de confeccionar um desenho. A autora analisa que a exaltação da mestiçagem emerge de práticas que buscam ocultar ou apagar referências culturais e físicas da população negra, favorecendo socialmente sujeitos de pele mais clara e com traços menos associados à negritude, frequentemente valorizados como mais belos, especialmente nas representações imagéticas presentes na literatura. Ademais, a pesquisadora destaca que a escola exerce um papel fundamental na constituição do sujeito e, em muitos casos, na reprodução da ausência de pertencimento étnico-racial. Tal questão é evidenciada no texto ao analisar práticas aparentemente naturalizadas no cotidiano escolar, como o uso do chamado “lápis cor de pele”, conforme aponta:

Esta questão do lápis cor de pele, que na verdade é um lápis rosa claro, permeia várias salas de aula em todo o país. O uso do lápis rosa como sendo o mais indicado para colorir a pele das pessoas está no imaginário coletivo adulto e acaba influenciando o imaginário infantil também, pois nenhuma criança inventou isso, com certeza é algo que lhes foi ensinado por um adulto. (Pestana, 2020, p. 239).

A reflexão proposta por Pestana (2020) e a experiência vivida em sala de aula, evidencia a função do adulto como mediador dos significados atribuídos às práticas cotidianas. Assim como a noção de "cor de pele" é socialmente transmitida às crianças, a carta da cientista Gladys West assumiu, no contexto do estágio docente, a possibilidade da construção de novos olhares sobre representações, identidades e conhecimentos. A carta, para além de ser uma situação desencadeadora, foi também um fio condutor de todas as ações realizadas durante a docência, de forma que delineou antecipadamente às crianças as atividades que realizaríamos ao longo de todo o percurso do nosso estágio docente.

Portanto, quando iniciamos a proposta de produção dos autorretratos inspirados nas obras de Dalton Paula as crianças já sabiam quem era o artista, demarcando nos diálogos em sala compreensões importantes para a intencionalidade da referida atividade. Para incentivar ainda mais o interesse do grupo, explicamos que quando vamos a um museu, nos deparamos com trabalhos artísticos que contam sobre um passado e sobre pessoas de um tempo e que, portanto, era muito importante que pessoas negras também estivessem representadas nesses espaços, como forma de registrar e valorizar a história e a existência desses sujeitos, tal qual fazia Dalton Paula. Falamos então que elas experimentariam a forma que Dalton representava essas identidades, pintando o autorretrato de pessoas também muito importantes para a história: as próprias crianças da turma.

Oferecemos para o grupo tintas em diversas tonalidades para que elas conseguissem representar seus retratos da forma mais fidedigna, e conversamos no início da atividade para repararem bem seus traços, o cabelo, o tom de pele, o sorriso. Além de fotos individuais anexadas na folha da atividade, dois espelhos circulavam nas mesas para que elas pudessem observar os detalhes do rosto mais de perto. Também dispomos em cada grupo um retrato pintado por Dalton Paula para que utilizassem de referência. No decorrer da atividade observamos a preocupação das crianças em representar seus traços e cores da maneira mais realista que conseguiam. Acompanhamos momentos em que as crianças observavam atentamente seus traços no espelho, comparavam cuidadosamente o tom de pele do braço com o tom da tinta que mais se aproximava de sua cor. Esse foi um movimento altamente satisfatório, pois observamos que até mesmo aquelas crianças que, de acordo com os relatos da professora regente/supervisora do estágio, antes se representavam de maneira distorcida e embranquecida, estavam preocupadas em valorizar nos autorretratos suas reais identidades. Refletimos que este movimento seja reflexo de uma prática docente fundamentada em referenciais negros, em literaturas sobre personalidades negras e na promoção de debates sobre temáticas antirracistas, ou seja, em uma práxis pedagógica de valorização da identidade negra que foi constituída durante o ano letivo com a professora regente/supervisora do estágio e continuada nas reflexões e intencionalidades do projeto de estágio docente que propomos.

Um episódio decorrido dessa atividade nos chamou a atenção, e será o foco da nossa análise nos parágrafos seguintes. Enquanto observávamos o processo artístico de autorrepresentação do grupo, reparamos que uma estudante estava ainda em uma etapa muito inicial do desenho, enquanto grande parte da turma já se encaminhava para finalizar seus autorretratos, parecendo descontente com seu trabalho. Uma das professoras em formação se aproximou dela e observou que o papel estava marcado por várias tentativas apagadas de representar seus traços, enquanto ela esboçava uma expressão de frustração. Perguntou se ela precisava de alguma ajuda e a criança respondeu que não gostava de sua aparência na fotografia de referência, não querendo se representar da forma que via. A docente pegou o espelho e sugeriu que a menina então observasse seus traços utilizando o mesmo como referência. Ao se olhar no espelho, a criança franziu seu

semelhante e repetiu que estava “muito feia”. A professora se agachou próximo a ela de maneira que conseguisse também enxergar a imagem refletida no espelho e numa tentativa de acalmá-la, brincou que ela precisava observar-se com mais atenção, pois haviam muitos traços lindos em seu rosto que ela não estava enxergando. Enquanto observavam juntas o espelho, foi descrevendo traços da criança que poderiam ser representados no autorretrato como o sorriso, o nariz, o formato dos olhos, etc., enfatizando sua beleza. Reparamos também que ela usava tranças no cabelo semelhantes a representação contida na imagem da pintura *Chica da Silva* de Dalton Paula, que estava sobre a mesa. Então a professora em formação sugeriu que ela usasse a obra como referência para desenhar suas tranças também. Depois do diálogo ela deu um sorriso tímido e decidiu que tentaria.

É importante evidenciar que a criança em questão é uma menina negra, e, segundo relato da professora regente/supervisora do estágio, já demonstrou algumas vezes questões de desvalorização da sua autoimagem e dificuldades em gostar de seu cabelo crespo. Vale comentar que a criança tem acesso e contato costumeiro a plataformas como o Tik Tok.<sup>5</sup> Constatamos este fato observando assuntos e referências socializadas em conversas na sala de aula. Compreendemos que pensar a construção da identidade de meninas negras é um exercício que deve analisar a realidade tensionada por diversos fatores históricos, sociais e políticos, sem simplificá-los. Ainda assim, reconhecemos esse contexto vivenciado no campo de estágio como relevante e expressivo para apontar a compreensão de uma possível barreira que uma menina negra atravessa na constituição de sua autoestima e identidade. Concordamos que “(...) as mídias sociais assumem um espaço de poder na contemporaneidade, criando bases sólidas de influência na identidade dos indivíduos” (Santos, 2024, p. 58) e que estas acabam por interferir de maneira pouco saudável na constituição da autoimagem e autoidentificação de crianças e adolescentes, sendo ainda mais nocivo quando nos referimos a crianças negras, visto que os conteúdos que circulam nessas plataformas são pautados em uma indústria cultural que mercantiliza um padrão de beleza branco e que carece de diversidade no que diz respeito às identidades raciais e étnicas (Santos, 2024). A identidade branca torna-se o ideal a ser perseguido por aqueles que querem se sentir parte (mesmo que inconscientemente) da grande massa da cultura digital, e o que foge desse padrão é muitas vezes visto como estereótipos negativos, algo a ser negado. Por fim, permitimos à menina que concluísse sua pintura em casa, além de realizar um novo registro fotográfico para anexar a pintura, de forma a deixá-la o mais confortável possível com a produção da atividade. No dia seguinte a criança nos trouxe a pintura pronta e informou que estava satisfeita com o resultado.

Uma das ações que as crianças deviam cumprir ao final de toda manhã era o registro em diário do que haviam aprendido naquele dia. A instrução era que escrevessem sobre as ações realizadas durante as aulas e o que havia ficado de mais significativo das práticas desenvolvidas com o grupo. Outros desdobramentos da proposta com as pinturas

<sup>5</sup> Rede social em formato de plataforma de vídeos, criado pelo engenheiro de software Zhang Yiming e pertencente à ByteDance Technology Co. Ltd.

apareceram de maneira significativa nos registros escritos nos diários. Selecionamos alguns daqueles que consideramos mais relevantes para ilustrar a compreensão que elas tiveram a respeito da atividade do autorretrato e que possibilitam o desenvolvimento de reflexões. Podemos perceber o aprendizado e apropriação dos conceitos estudados através de alguns trechos como: “Aprendemos sobre o Dalton Paula que ele fazia essas artes porque quando ele era pequeno quando ele via desenho só aparecia pessoas brancas daí ele começou a fazer essas artes”. (Lúcia, 4º ano);<sup>6</sup> “Hoje agente [a gente] aprendeu a ser artista porque eu aprendi a me desenhar e também [também] porque agente [a gente] leu uma carta da Gladys West e ela pediu pra ver agente [a gente] por isso agente [a gente] vez [fez] nosso porta retrato”. (Mateus, 4º ano); e por fim “Hoje eu aprendi a se [ser] um artista profissional eu me desenhei eu mesmo e pintei. Por que [porque] eu li uma carta da Gladys West e na carta tinha um artista Dalton Paula” (José, 4º ano).

Ademais, percebe-se que a contextualização da história do artista foi essencial não somente no estabelecimento de significado da ação pedagógica para as crianças, mas também para o entendimento da necessidade de expansão do acesso à arte e da importância de representar figuras históricas negras em todos os contextos de cultura e produção de conhecimento. Através do registro em formato de carta direcionada à Gladys West surgiu o seguinte relato: “Eu fiz [fiz] uma arti [arte] demin [de mim] se você quizer [quiser] eu faso [faço] uma art [arte] de você e dos outros artistas” (Fernando, 4ª ano). Nessa fala, percebemos o reconhecimento da doutora como uma figura importante para a história da humanidade e que assim como muitos outros, merece ter sua imagem eternizada através da arte. Assim, as crianças demonstraram compreender os contextos envolvidos na ausência de representatividade negra na arte e se mobilizaram para representar suas imagens com dedicação, reconhecendo e valorizando suas identidades como históricas, diversas e seus traços relevantes de representações artísticas.

### *A experiência com o ensino e a aprendizagem do método de divisão egípcio*

A matemática, como já dito anteriormente, era um campo que provocava o interesse da turma. Quando adentramos o grupo para as semanas de observação participante, as crianças estavam aprendendo sobre multiplicação e divisão e expressaram o desejo pelo aprendizado de matemática em frases como: “quero aprender conta de vezes” e “quero aprender divisão com dois números”, que apareceram no conteúdo escrito de cartas que elas nos entregaram. Esses interesses, somados à centralidade no trabalho das relações étnico-raciais e às necessidades expressadas pela professora regente/supervisora do estágio, serviu-nos como indícios fundamentais para uma pesquisa empenhada para o planejamento da atividade. Buscamos estratégias de ensino-aprendizagem para operacionalizar com contas de multiplicação e divisão, pautadas em um método nascido na África, corroborando com a importância de se evidenciar diversas gênese de produção de

<sup>6</sup> Os nomes de todas as crianças foram alterados a fim de preservar sua verdadeira identidade.

conhecimento. Reconhecemos que um contexto de produção do conhecimento matemático que evidencia uma matriz africana possibilita aos estudantes vivenciar formas de estudo que ressaltam a participação dos negros na constituição social e humana como um todo. Além disso, tal abordagem favorece, especialmente aos estudantes negros, o sentimento de pertencimento à produção histórica do conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para que todos os estudantes superem a alienação decorrente da exaltação exclusiva da cultura europeia e ampliem seu contato com uma diversidade de repertórios e métodos matemáticos (Santos; Virgens, 2020). Somos formados por uma tradição que valoriza a cultura europeia como clássica e duradoura, invisibilizando os conhecimentos de povos não europeus, como os egípcios — povo negro cujas produções estão na origem da filosofia e das ciências —, o que leva à confusão entre cultura e ilustração e à associação da civilização ao hemisfério norte (Silva, 2006). Com essa compreensão, convergimos para o que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004, p. 16)

A referência para a construção da proposta pedagógica surgiu da leitura de um estudo realizado por Santos, Freire e Pereira (2021). Através do artigo intitulado *Explorando as operações aritméticas no antigo Egito por meio da história da Matemática*, as autoras explicam e exemplificam um método de divisão que usa a duplicação do divisor como base para alcançar resultados de operações de divisão tanto exatas quanto não exatas e também oportuniza o aprendizado sobre o conceito de frações (Santos; Freire; Pereira, 2021). No planejamento aqui descrito optamos por nos ater exclusivamente à prática de divisões exatas, respeitando o processo de aprendizado que a turma se encontrava no dado momento de docência. O método é explicado pelas autoras da seguinte maneira:

Para realizar a operação  $c \div d$  (em que  $c$ ,  $d$  são números naturais e  $c$  é o dividendo e  $d$  é o divisor), deve-se duplicar o divisor ( $d$ ) até um valor mais próximo ou igual ao dividendo ( $c$ ). Por conseguinte, observamos, nos múltiplos de  $d$ , os números que somados têm valor igual a  $c$ , para saber o quociente dessa divisão, basta somar os seus respectivos. (Santos; Freire; Pereira, 2021, p. 8)

Assim sendo, a forma de esquematização das etapas de ensino que serão aqui descritas foram inspiradas diretamente pelo estudo supracitado.

Em sala, retomamos com as crianças a carta de Gladys West utilizada como situação desencadeadora dessa atividade, para relembrar o que ela contava no seguinte trecho: “Durante a faculdade, aprendi que a matemática nasceu na África, no antigo Egito! Muito

*legal, não é mesmo? Aprendi também que eles inventaram outra maneira de fazer contas de divisão de números. Pedi às suas professoras que ensinem a vocês essa nova forma de dividir. Depois me contem se acharam mais fácil desse jeito!*". A partir desse trecho lido pelas crianças, iniciamos uma conversa norteada pelas seguintes perguntas feitas para a turma: "Qual o método vocês usam para realizar a divisão?", "Você们 conhecem alguma outra forma de dividir?" e "Você们 sabem onde fica o Egito?". Mostramos aos estudantes uma imagem do mapa do Egito e do Continente Africano. Explicamos que ao contrário do que algumas pessoas acreditam, o Egito não pertence à Ásia, mas sim ao Continente Africano. Contamos que por conta das questões geográficas da região, a matemática surgiu no Antigo Egito como forma de solucionar problemas e desenvolver melhoramentos para a vida coletiva naquele espaço (Santos; Freire; Pereira, 2021). Explicamos que já naquela época os povos egípcios desenvolveram uma maneira de realizar contas de divisão que é bastante diferente do método de chave utilizado atualmente nas escolas ocidentais.

Para ensinar este novo método resolvemos em conjunto a divisão numérica  $120 \div 5$  como exemplificação. Realizando a explicação, foram desenhadas no quadro duas colunas divididas em dez linhas. Explicamos que a primeira coluna sempre é iniciada com o número 1 na primeira linha e que, nas linhas seguintes, é colocado sempre o dobro do número anterior. As crianças muito rapidamente foram completando a coluna em voz alta com os números 2, 4, 8, 16, 32, 64, etc. mostrando que, em sua maioria, já possuíam um conhecimento aprofundado do conceito de dobro numérico e que conseguiam realizar mentalmente a conta partindo do número 1. Explicamos que a segunda coluna deveria ser iniciada na primeira linha com o número divisor da conta que se deseja realizar - no caso do exemplo escolhido, o número 5 - e que, assim como na primeira coluna, as linhas subsequentes deveriam ser preenchidas com o dobro do número anterior. Novamente a maioria dos estudantes com muita facilidade foi completando verbalmente com os números 10, 20, 40, 80, até que chegasse em 160. Neste momento realizamos uma pausa na contagem e pedimos que se atentassem ao fato de que o número 160 ultrapassa o dividendo da conta (120). Explicamos que este número seria então descartado do cálculo e demos sequência à segunda parte do processo. Esclarecemos que quando não fosse possível chegar ao resultado exato através da duplicação do divisor, deveríamos identificar na segunda coluna os numerais que somados atingissem o resultado do dividendo e, consequentemente, a soma dos numerais equivalentes na primeira coluna daria o resultado da divisão. No artigo das autoras Santos, Freire e Pereira, (2021, p.8) é utilizado como exemplo a divisão  $450 \div 25$  e somam os numerais 400 e 50, resultantes da duplicação consecutiva do divisor 25 e, posteriormente, atingem o resultado 18 ao somarem os números equivalentes da coluna à esquerda: 2 e 16.

Quando finalizamos a resolução do cálculo, foi possível perceber as expressões de surpresa da turma e ouvir falas positivas em relação à esquematização do método. O entendimento da operacionalização do método descrito se deu em um ritmo muito mais rápido do que esperávamos. Em sequência à explicação no quadro, foi oferecido uma série

de cálculos possíveis para serem realizados individualmente e a maioria das crianças demonstrou ter compreendido as etapas da resolução, necessitando de alguma mediação. Alguns apresentaram maior dificuldade na realização dos cálculos, por ainda estarem em uma fase inicial de apropriação de conceitos de dobro e de adição, requisitos necessários para compreender o cálculo do método egípcio. Para essas crianças foi percebida a necessidade de oferecer operações menos complexas e com o auxílio da professora regente/supervisora nos sentamos ao lado das mesmas para realizar operações mais simples, utilizando o material dourado como apoio.

Quando consultamos os registros escritos das crianças sobre a referida atividade, encontramos um material rico para nossas reflexões. Trazemos aqui alguns trechos selecionados dos diários de aprendizagem dos estudantes: [...] “*sua forma de fazer matemática é legal e muito a forma da matematica [matemática] naseu [nasceu] no antigo egito [esse] tipo de conta é lendaria [lendária] e muito mais facio to [fácil do] que as normais*” (Juliana, 4<sup>a</sup> ano); “*esse novo jeito de fazer conta de divisão é mais fácil*”; e ainda: “*a gente aprendeu uma conta diferente e legal e eu gostei da aula*” (Mariana, 4<sup>a</sup> ano); “*eu achei mais fácil a matemática do Egito*” (Luis, 4<sup>º</sup> ano); “*eu aprendi a fazer conta nova meio difícil*” (Lívia, 4<sup>º</sup> ano); “*hoje eu aprendi o método [método] antigo lá da áfrica [África] no país do egito [Egito] que é muito legal de divisão e difícil se a conta não for exata*” (Caíque, 4<sup>º</sup> ano); “*esse dia foi muito legal e incrível. Aprendi a conta do Egito e as contas foram fáceis de fazer*” (Joana, 4<sup>º</sup> ano).

Tais registros demonstram um significativo interesse das crianças em aprender diferentes possibilidades de resolução de um dado problema. Percebe-se que para além de terem considerado o método fácil ou difícil, o aprendizado foi importante no sentido em que possibilitou a ampliação de repertórios de resoluções de cálculos matemáticos e o exercício de operar com vários conceitos em uma única conta, como: multiplicação, dobro, adição, estimativa e divisão, trazendo vantagens para a aprendizagem dos estudantes a respeito da disciplina de matemática. Os registros, ao evidenciarem a origem do método aprendido, demonstram também o entendimento das crianças de que a matemática não possui um modelo único - como tradicionalmente aprendemos - mas se configura como um conhecimento com origens diversas, inclusive não europeias, que teve contribuições significativas de diversos povos (Santos; Virgens, 2020).

Dentre as produções escritas entregues pelas crianças, optamos por dar destaque e aprofundar a análise acerca do seguinte registro: “*Eu aprendi a matemática de preto do Egito eu sou preto eachei legal eu fui bem*” (Leonardo, 4<sup>º</sup> ano). Esse trecho pode parecer, em princípio, uma fala trivial. No entanto, quando contextualizado, tais palavras carregam um significado revelador. O autor do registro é uma criança que por diversas vezes apresentou dificuldades em se reconhecer como pessoa negra e encontrar uma identidade que fosse própria de si mesmo, o que aparetava agir sobre suas possibilidades de conexão com o universo da escola. Demonstrava em algumas falas já estar decidido que a escola não tinha significado para “alguém como eu”.

Reconhecemos nesse registro, portanto, a expressão do que intencionamos ao propor nosso projeto de estágio: possibilitar que todas as crianças reconheçam suas identidades representadas nos saberes aprendidos na escola, para que se sintam parte desse lugar e se valorizem como construtoras de conhecimento. Nos apoiamos em Gomes (2002) ao frisar a importância de uma intencionalidade pedagógica que permita a valorização da identidade negra, uma vez que o conceito de identidade não se constrói no vazio, mas nas diversas relações que o sujeito estabelece em sua trajetória de vida. Gomes (2002) afirma que a identidade de um indivíduo é construída de forma relacional, mediada pelo reconhecimento dos outros e constantemente negociada ao longo da vida. Nesse sentido, a escola constitui um espaço fundamental na construção da identidade negra, pois a maneira como o negro e sua cultura são percebidos no ambiente escolar pode tanto fortalecer e valorizar identidades e diferenças quanto reforçar processos de estigmatização, discriminação e negação.

Avaliamos que a proposta pedagógica possibilitou uma relação positiva na construção da identidade da criança negra. No registro analisado, a criança em questão contextualiza a matemática como um conhecimento produzido pelos negros em África quando escreve “*Eu aprendi a matemática de preto do Egito.*” e, ao fazer essa contextualização, reconhece sua identidade na constituição desse conhecimento e valoriza seu processo de aprendizagem quando escreve “*eu sou preto e achei legal eu fui bem*”.

## Considerações finais

Sabemos que o período de algumas semanas de observação e prática docente é curto diante das demandas e desafios apresentados pelos/as estudantes/as da educação básica aos/as professores/as estagiários/as ao longo de sua trajetória de vida e experiência escolar. Durante o período de estágio, foi possível perceber o quanto diversos desafios e desdobramentos podem ser imprevisíveis, mesmo após períodos privilegiados de observação e registros de um determinado grupo escolar. É necessário o reconhecimento de que a formação docente não se encerra no estágio, muito menos entre as paredes das universidades, o que caracteriza o trabalho do professor como um trabalho constante de pesquisa, ou seja, o ato de ensinar e o de produzir conhecimento caminham de mãos dadas. É o que reforçam autores como Souza e Martins Filho (2020) quando defendem a escola básica como um espaço de produção de conhecimento, onde o professor simultaneamente realiza e compartilha sua pesquisa com a comunidade escolar. Reconhecemos as habilidades de autocritica, autoanálise e autoavaliação constantes como qualidade necessária ao/a professor/a estagiário/a, além das ações de replanejamento e reorganização dos projetos de docência, a partir do aparecimento de novas necessidades e demandas apresentadas pelos sujeitos à quem direcionamos nossas práticas: as crianças.

Tendo todos estes fatores em vista, é possível destacar nas experiências relatadas o quanto a sistematização de um planejamento e a construção de uma intencionalidade

pedagógica específica pode agir de maneira positiva ou negativa sobre a forma que os estudantes aprendem e incorporam conceitos de natureza política, social, cultural e emocional em suas narrativas. Mais uma vez recorremos a Gomes (2002) ao ressaltar a educação como um processo que coloca o campo do individual e do coletivo em diálogo. Através de práticas pedagógicas que evidenciam o conhecimento histórico produzido por intelectuais negros/as, identificamos mudanças nos discursos e diálogos vivenciados pelas crianças do grupo de realização do estágio. No decorrer dos dias, a naturalização de uma produção científica afrocentrada enquanto parte constituinte do universo dos saberes da escola e da sociedade foi sendo cada vez mais enaltecida tanto pelas crianças negras quanto pelas crianças brancas. Ademais, identificamos na estrutura do projeto de docência aqui descrito, um processo de desnaturalização e superação de um currículo escolar tradicionalista, que menciona a existência do negro apenas no que diz respeito a estereótipos relacionados à escravidão ou à marginalidade (Gomes, 2020). As práticas realizadas ao longo do estágio demonstram a importância de evidenciar outras narrativas que coloquem pessoas negras como grandes produtoras de cultura e conhecimento.

Destacar o papel político e histórico da arte, para além de sua função estética, obteve poder importante na construção da identidade das crianças, que puderam se reconhecer enquanto sujeitos diversos. Ademais, o enaltecimento e representatividade das características físicas de pessoas negras na arte contribuiu com o reconhecimento e valorização de seus próprios traços, influenciando em sua autoestima e autoidentificação (Pestana, 2020). A contextualização histórica e política do surgimento da matemática enquanto um conhecimento de origem africana, por sua vez, permitiu aos estudantes desenvolver um sentimento de pertencimento ao universo dos saberes da escola, objetivo que foi repetidamente demarcado durante a produção do projeto de docência.

Por fim, é inegável o papel do estágio curricular obrigatório enquanto um espaço de co-formação de futuros docentes, que além de contribuir para o aprendizado dos/das estagiários/as, permite o compartilhamento de experiências e saberes que são significativos tanto para a universidade quanto para as instituições campo de estágio (Bazzo; Souto-Maior; Souza, 2020). Finalizamos o presente artigo reforçando o papel do professor da educação básica enquanto um pesquisador da educação, reconhecendo o caráter permanente no processo de formação docente. Dessa forma, deixamos o estágio curricular obrigatório munidos de novos conhecimentos e, ao defender uma formação contínua, infinitas novas perguntas, a serem respondidas em práticas e estudos futuros.

## Referências

BAZZO, Jilvana L.S. SOUTO-MAIOR, Lara Duarte. SOUSA, Alba Regina Battisti. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC.** Belém/PA: Revista Cocar. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.580-598.

**BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, SECAD, 2004.

**FLORIANÓPOLIS. Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica José do Valle.** Florianópolis, Santa Catarina. 2023.

FREIRE, Madalena. DAVINI, Juliana. CAMARGO, Fátima. MARTINS, Mirian C. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. **Instrumentos Pedagógicos II**. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo, Editora Moraes, 1980.

GOMES, Nilma. L. (2002). Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, 9, 38–47.

MASP (São Paulo). **Dalton Paula**: retratos brasileiros. Retratos Brasileiros. 2022. Disponível em: <https://www.masp.org.br/exposicoes/dalton-paula>. Acesso em: 30 set. 2024.

MELLO, Suely. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, Sueli. G. de L. e MILLER, Stela. (Orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2<sup>a</sup> edição.

PESTANA, Cristiane V. A. Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil. **Revista Científica da Faculdade Santa Marcelina**, Muriaé - Mg, v. 19, p. 238-251, 2020.

SANTOS, Andressa G. dos; FREIRE, Dianara F.; PEREIRA, Ana Carolina C. Explorando as operações aritméticas no antigo Egito por meio da história da Matemática. **Research, Society And Development**, v. 10, n. 3, p. 1-14, 4 mar. 2021.

SANTOS, Joana B. G.. “**Eu sinto na pele**”: uma análise da discriminação percebida, identidade racial, autoestima e autoimagem corporal de adolescentes negras.

Disponível em:  
[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/20364/2/JOANE\\_BISPO\\_GOMES\\_SANTOS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/20364/2/JOANE_BISPO_GOMES_SANTOS.pdf). Acesso em: 14 nov. 2024.

SANTOS, Luana Cristina da S.; VIRGENS, Wellington P. das. A Matemática é Negra: aspectos da identidade africana na origem do conhecimento matemático. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco - Ac, v. 3, n. 3, p. 122-138, dez. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489–506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SOUZA, Alba Regina B. de; MARTINS FILHO, Lourival José. Estágio em docência nos anos iniciais: entre caminhos, parcerias e desafios. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de (org.); et al. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estágio Curricular Supervisionado e Formação Docente**. 1ed. Florianópolis, SC: Editora Insular: 2020. p. 23-40.

## NOTAS DE AUTORIA

Juliana Matias Faust é Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora colaboradora no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação na Universidade Estadual de Santa Catarina.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-0962>  
UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.  
Contato: [jmffaust@gmail.com](mailto:jmffaust@gmail.com)

Helenor de Sousa Paz é estudante de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7837-746X>  
UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.  
Contato: [helenaspaz@gmail.com](mailto:helenaspaz@gmail.com)

Manuella Sant Ana Juttel de Souza é estudante de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0943-3594>  
UDESC, Departamento de Pedagogia, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.  
Contato: [manuellajuttel@gmail.com](mailto:manuellajuttel@gmail.com)

## Agradecimentos

Expressamos nossos sinceros agradecimentos à Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, pela acolhida aos estagiários; à professora regente/supervisora do estágio, pelo preparo e organização em nos receber em sala de aula. Suas orientações e empenho em nos auxiliar nesse processo de formação foram fundamentais para nosso desenvolvimento no estágio e demonstraram uma postura séria, reflexiva e comprometida com a aprendizagem das crianças e com a educação pública; e às crianças do quarto ano que, com a mediação da professora, desde nossa acolhida demonstraram-se participativos e interessados na relação mútua de aprendizado entre educador e educando que o estágio proporciona. Os diversos momentos em que se dedicaram a nos ensinar a maneira como aprendiam foram valiosos para o processo de nos constituir docentes.

## Financiamento

Não se aplica.

## **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

## **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

## **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 02/10/2025

Aprovado em: 08/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

