ISSN: 2358-8829

RODAS DE LEITURA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA: MEDIAÇÃO LEITORA E FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE SERROLÂNDIA (CETIS) - BAHIA

Cinthia Guimarães dos Santos[1]
Jacqueline de Vasconcelos Dantas Martins[2]

INTRODUÇÃO

O currículo escolar não constitui uma seleção neutra de conhecimentos: ao definir autores, narrativas e formas legítimas de explicar o mundo, produz presenças, ausências e hierarquias. A crítica de Quijano (2005) evidencia que a colonialidade instituiu uma racionalidade eurocêntrica que inferiorizou outros modos de conhecer. No Brasil, Carneiro (2023) compreende o epistemicídio como dimensão do dispositivo de racialidade que desqualifica conhecimentos produzidos por pessoas negras e compromete seu reconhecimento como sujeitos de saber. Essa dinâmica ajuda a compreender a permanência de referências eurocêntricas na educação básica, apesar das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Este trabalho analisa rodas de leitura desenvolvidas entre 2024 e 2026 no Colégio Estadual de Tempo Integral de Serrolândia, Bahia. A experiência iniciou-se em uma Estação do Saber da 1ª série do Ensino Médio, sem material didático previamente definido, e articulou leitura, produção de conhecimento e educação para as relações étnico-raciais. O percurso começou com História preta das coisas, de Bárbara Carine Soares Pinheiro, e prosseguiu com obras de Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos e com o romance Torto Arado, de Itamar Vieira Junior.

O objetivo é compreender como rodas de leitura orientadas por perspectivas decoloniais e antirracista contribuíram para ampliar repertórios, favorecer posicionamentos críticos e aproximar literatura, memória e território. Sem pressupor

[1] Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discurso, Formação da Educação Básica e Superior (DIFEBA). E-mail: cinthiasemecmn@gmail.com.

[2] Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discurso, Formação da Educação Básica e Superior (DIFEBA). E-mail: jacvdantas@hotmail.com.

transformação homogênea, observam-se deslocamentos cotidianos: perguntas antes silenciadas, discordâncias argumentadas, reconhecimento de experiências familiares nos textos e maior possibilidade de discutir epistemologias historicamente estigmatizados.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, elaborado mediante leitura retrospectiva e interpretativa do percurso realizado entre 2024 e 2026. Participaram uma turma da 1ª série em 2024, três turmas da 2ª série em 2025 e duas turmas da 3ª série em 2026, conforme a organização escolar de cada ano. Parte dos estudantes foi acompanhada em diferentes momentos, permitindo observar continuidades, tensões e mudanças nas formas de participação.

A sistematização mobilizou registros docentes, sequência didática, indicações literárias, produções artísticas, fotografias e memórias das discussões. Considerados vestígios do processo formativo, e não instrumentos de mensuração de impacto, esses materiais foram lidos com sensibilidade cartográfica, atenta aos encontros, relações e deslocamentos produzidos na experiência (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

As ações articularam conhecimentos prévios, contextualização, leitura colaborativa, pausas interpretativas, rodas de conversa e produções posteriores: exposição científico-cultural, indicações literárias, programa de entrevista, júri simulado, produções artísticas e experimentação inspirada no a(r)teliê[3]. As falas são retomadas indiretamente, sem identificação, e os achados são tratados como indícios situados, sem pretensão de generalização.

Os registros fotográficos integram o acervo pedagógico da instituição, que dispõe de autorização para uso de imagem. Ainda assim, nas imagens destinadas à divulgação acadêmica, os rostos foram descaracterizados e não se empregaram nomes ou elementos de identificação individual.

[3] Um dispositivo de **produção dos dados** e também **dispositivo formativo e in(ter)ventivo** que se auto organiza como espaços colaborativos dialógicos e horizontais, em que docentes, discentes, distintas pessoas que deles participam, refletem acerca das práticas pedagógicas realizadas. Ver: https://docs.google.com/presentation/d/1LY3ZiroKp4eolJa8VrkpFKINwJc7qekIzCtqRFBjVg/edit#slide=id.g144714838e9_0_215 . Acesso em: 22.09.2026

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva decolonial não se restringe à substituição de autores nem à inclusão pontual de conteúdos ausentes. Conforme Rios (2023), em diálogo com Catherine Walsh, pedagogias decoloniais produzem outras epistemes e tensionam o pensamento hegemônico moderno-colonial por práticas de resistência, insurgência, afirmação e reexistência. Nessa direção, as rodas de leitura buscaram produzir fissuras no repertório curricular, reconhecendo autores negros, indígenas e quilombolas como produtores de pensamento e fazendo circular outros modos de conhecer, existir e relacionar-se com o território.

A organização apoiou-se também na leitura como processo ativo de produção de sentidos. Para Solé (1998), a compreensão decorre da interação entre leitor, conhecimentos prévios, objetivos e estratégias mobilizadas antes, durante e depois da leitura. Antecipar sentidos, formular perguntas, rever hipóteses, esclarecer dúvidas e sintetizar são ações ensináveis. No percurso, levantamentos prévios, apresentação dos autores, pausas para discussão, seleção de trechos e produções posteriores constituíram momentos articulados da prática leitora.

A roda tornou compartilhado um processo muitas vezes invisível. Ao explicar compreensões, ouvir interpretações e justificar concordâncias ou discordâncias, os estudantes confrontaram hipóteses e produziram sentidos coletivamente. A mediação docente consistiu em propor questões, contextualizar conceitos e sustentar o diálogo sem eliminar tensões, favorecendo uma comunidade de leitores na qual a experiência estudantil também participava da elaboração do texto.

Krenak (2019; 2022) contesta a separação entre humanidade e natureza e problematiza o progresso fundado na exploração da terra. Santos (2023), pela contracolonização, apresenta conhecimentos quilombolas como modos vivos de produzir existência e relações. Torto Arado (VIEIRA JUNIOR, 2019), por sua vez, aproxima literatura, território, trabalho, desigualdade, religiosidade e resistência em uma comunidade rural negra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2024, a leitura de História preta das coisas provocou surpresa diante da participação de pessoas negras e sociedades africanas na produção de conhecimentos e tecnologias, tensionando a imagem da ciência como empreendimento exclusivamente europeu e branco. Na pesquisa em grupos e na exposição científico-cultural, os estudantes selecionaram informações, organizaram explicações e comunicaram ao público a história das invenções estudadas. Assim, ciência e educação antirracista foram trabalhadas de forma articulada.

Em 2025, a leitura integral de Ideias para adiar o fim do mundo e de capítulos de Futuro ancestral intensificou debates sobre progresso, consumo, aceleração da vida e crise ambiental. Alguns estudantes aproximaram as ideias de Krenak de preocupações com as gerações futuras; outros as consideraram utópicas e questionaram como alterar modos de vida em uma sociedade capitalista. As objeções mostraram que a roda não exigia adesão reverente à obra e permitiram discutir como o capitalismo organiza desejos, expectativas de sucesso e concepções de futuro.

Nas indicações literárias, os estudantes relacionaram humanidade e natureza, formularam perguntas e avaliaram a complexidade do texto. Uma produção não recomendava o livro a quem buscasse leitura tranquila, mas o indicava a quem desejasse aprofundar o tema. A escrita articulou compreensão, apreciação crítica e interlocução, sem exigir concordância automática com o autor.

Em 2026, a relação entre leitura, memória e território ganhou centralidade. Antes de apresentar Nêgo Bispo, perguntou-se como as turmas imaginavam uma pessoa intelectual. Predominaram descrições de um homem branco de terno e gravata; a imagem de um homem negro, idoso e com chapéu de palha provocou estranhamento. Sem autorizar a afirmação de que o estereótipo tenha sido desconstruído, a atividade tornou essa representação discutível e apresentou oralidade, experiência comunitária e conhecimentos da terra como dimensões do trabalho intelectual.

Na leitura de A terra dá, a terra quer, referências à roça, ao chão batido, ao terreiro, ao quintal e ao compartilhamento ressoaram nas vivências locais. Um estudante relacionou a casa descrita à moradia da avó; outros reconheceram expressões familiares e modos de organizar a vida. A obra mediou a narração, a comparação e a elaboração conceitual de experiências frequentemente consideradas pouco escolares.

A cocada de licuri produzida pela avó de uma estudante e oferecida em uma aula integrou esse movimento. Ao ocupar o lugar usual de um produto industrializado, o

alimento aproximou trabalho feminino, conhecimento familiar, produção local, afeto e território, materializando a discussão sobre pertencimento e saberes transmitidos entre gerações. O episódio mostra que a mediação leitora pode envolver corpo, memória e experiência.

A escolha de Torto Arado pelas duas turmas, entre diferentes obras, acrescentou participação ao planejamento. A maioria justificou-a pelo contato com comentários nas redes sociais e pela presença do romance no processo seletivo da UNEB. A leitura da primeira parte mobilizou discussões sobre o acidente entre as irmãs, exploração do trabalho, disputas fundiárias, promessas políticas e ausência da escola. O jarê despertou curiosidade e foi relacionado a práticas locais de cura e vivências de terreiro.

As religiosidades afro-indígenas evidenciaram outro deslocamento. Em 2024, uma menção ao candomblé ou à umbanda provocou rejeição explícita de uma estudante, levando à intervenção docente contra a naturalização do preconceito. Em 2026, as discussões sobre o jarê e experiências de terreiro ocorreram com maior abertura; em uma roda, uma estudante apresentou-se como pertencente a uma religião de matriz africana. A comparação sugere mudança gradual nas condições de diálogo, sem permitir afirmar que o racismo religioso tenha sido superado ou que todas as posições se modificaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso mostra que rodas de leitura podem constituir prática decolonial e antirracista no Ensino Médio quando articulam seleção crítica de obras, escuta, contextualização, dissenso e produção autoral. Sua continuidade permitiu transitar do apagamento da ciência negra às críticas indígenas da separação entre humanidade e natureza e, posteriormente, às relações entre pensamento quilombola, território, religiosidade e luta pela terra.

Os registros apontam ampliação de repertórios, aproximação entre literatura e memórias familiares e maior possibilidade de discutir experiências afro-indígenas. São indícios situados, não provas de transformação uniforme: não houve instrumentos sistemáticos de comparação e as turmas variaram ao longo dos três anos. Ainda assim, produções e situações observadas evidenciam deslocamentos nas formas de ler, argumentar, narrar o território e reconhecer diferentes sujeitos como produtores de conhecimento.

A experiência reafirma que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 requerem práticas contínuas no cotidiano curricular, ampliação do acesso a obras negras e indígenas e formação docente para mediar conflitos, preconceitos e dissensos. Sua continuidade poderá aprofundar a documentação e a circulação das produções, preservando a leitura como encontro entre textos, sujeitos, memórias e territórios.

Palavras-chave: Rodas de leitura; Educação antirracista; Decolonialidade; Ensino Médio; Território.

REFERÊNCIAS

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, 10 jan. 2003.

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, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Pedagogia decolonial. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina; SILVA, Obdália Santana Ferraz (org.). Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) diversidade. Salvador: Jornal Editora Alecrim, 2023. p. 410-412.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. Torto Arado. São Paulo: Todavia, 2019.