

## EM DIREÇÃO À CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO PANDÊMICO: ANÁLISE DE UM PROJETO INTEGRADOR

IN THE DIRECTION OF CONSTRUCTION OF AN ANTI-RACIST CURRICULUM IN A  
PANDEMIC CONTEXT: ANALYSIS OF AN INTEGRATIVE PROJECT

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO ANTIRRACISTA EN EL CONTEXTO  
PANDÉMICO: ANÁLISIS DE UN PROYECTO INTEGRADOR

Luciano Nascimento Corsino<sup>1</sup>

Ana Paula Cecato de Oliveira<sup>2</sup>

Bibiana Cardoso da Silva<sup>3</sup>

Taise Tatiana Quadros da Silva<sup>4</sup>

Bruna Dahm dos Santos<sup>5</sup>

Melissa Osterlund Ferreira<sup>6</sup>

Daniel Santana de Souza<sup>7</sup>

**Manuscrito recebido em:** 08 de julho de 2021.

**Aprovado em:** 12 de dezembro de 2021.

**Publicado em:** 20 de janeiro de 2022.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2591-5472> Contato: [luciano.corsino@hormail.com](mailto:luciano.corsino@hormail.com)

<sup>2</sup> Mestra em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7618-0739> Contato: [ana.oliveira@rolante.ifrs.edu.br](mailto:ana.oliveira@rolante.ifrs.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-4874> Contato: [bibiana.silva@rolante.ifrs.edu.br](mailto:bibiana.silva@rolante.ifrs.edu.br)

<sup>4</sup> Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0922-0099> Contato: [taise.silva@rolante.ifrs.edu.br](mailto:taise.silva@rolante.ifrs.edu.br)

<sup>5</sup> Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Estácio do Rio Grande do Sul. Professora autônoma. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3908-5852> Contato: [brunad.santos@gmail.com](mailto:brunad.santos@gmail.com)

<sup>6</sup> Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5216-9145> Contato: [meslissa.ferreira@rolante.ifrs.edu.br](mailto:meslissa.ferreira@rolante.ifrs.edu.br)

<sup>7</sup> Mestre em Química analítica pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6350-0809> Contato: [daniel.souza@rolante.ifrs.edu.br](mailto:daniel.souza@rolante.ifrs.edu.br)

### Resumo

O objetivo do presente trabalho é evidenciar como a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena pode ser trabalhada à luz do currículo do ensino médio integrado em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A partir de sequências didáticas desenvolvidas em um projeto que integrou componentes da área de Linguagens e o componente curricular História, foi elaborada uma série de atividades que evidenciam as trajetórias de vida e de luta por justiça social de homens e mulheres negros/as e indígenas. Nesse aspecto, a construção didática permitiu a exploração de biografias, que traziam, na sua complexidade, elementos para abordagem dos conteúdos programáticos das disciplinas envolvidas. Como projeto integrador, questões como racismo, diversidade étnico-racial e interseccionalidade foram abordadas de forma articulada. Neste trabalho, analisaremos as séries didáticas propostas no Projeto Integrador Linguagens e História para a turma do primeiro ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Informática, realizado no segundo semestre de 2020, como atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) implementadas pelo IFRS no Campus Rolante em formato online, devido ao contexto da pandemia da covid-19. A partir de sua efetivação, conclui-se que o projeto sinaliza para a construção de um currículo integrado que seja capaz de dialogar com as culturas consideradas subalternas e promover uma reflexão crítica sobre os processos políticos e sociais no ensino médio.

**Palavras-chaves:** Educação Profissional; Currículo Integrado; Educação Antirracista; Ensino Remoto Emergencial.

### Abstract

The goal of this work is to show how the implementation of Afro-Brazilian and indigenous history and culture can be carried out in the light of the curriculum of the high school integrated in a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (FIRS). Starting from didactic sequences developed in a project that integrates components of the Linguagens area and History curricular component, a series of activities was elaborated that evidence life and struggle trajectories for the social justice of black and indigenous people and women. In this aspect, the didactic construction allows the exploration of biographies, which trace, in their complexity, elements to approach two programmatic contents of the disciplines involved. As an integrating project, questions such as racism, ethnic-racial diversity and intersectionalism are addressed in an articulated way. In this work, we will analyze the didactic series proposed by the Integrating Project Linguagens and History for the first year of the Integrated Technical Course of the Middle School of Informatics, carried out in the second semester of 2020, as pedagogical activities not present (PANPs) implemented by FIRS not Campus Rolling in online format, due to the context of the covid-19 pandemic. From its efetivação, it is concluded that the project leads to the construction of a curriculum that is capable of dialoguing with cultures considered subaltern and promoting a critical reflection on political and social processes not ensino medio.

**Keywords:** Professional Education; Integrated Curriculum; Anti-racist Education; Emergency Remote Training.

### Resumen

El objetivo del presente trabajo es evidenciar como la implementación de la enseñanza de historia y cultura afrobrasileña e indígena puede trabajarse a la luz del currículo de la enseñanza media integrada, en un campus del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)*. A partir de secuencias didácticas desarrolladas en un proyecto que integró asignaturas del

área de Lenguajes y la asignatura de Historia, se elaboró una serie de actividades que evidencian las trayectorias de vida y de lucha por justicia social de hombres y mujeres negros/as e indígenas. Así, la construcción didáctica permitió la exploración de biografías, que traían, en su complejidad, elementos para el abordaje de los contenidos programáticos de las asignaturas involucradas. Como proyecto integrador, se abordaron cuestiones como racismo, diversidad étnico-racial e interseccionalidad de forma articulada. En este trabajo, analizaremos las series didácticas propuestas en el *Projeto Integrador Linguagens e História* para el grupo de primer año del Curso Técnico Integrado a la Enseñanza Media en Informática, realizado en el segundo semestre de 2020, en formato de *Atividades pedagógicas não presenciais (APNPs)*, que implementó el IFRS en el Campus Rolante em formato en línea, debido al contexto de pandemia por la Covid-19. A partir de su efectivación, se concluye que el proyecto apunta a la construcción de un currículo integrado que sea capaz de dialogar con las culturas consideradas subalternas y promover una reflexión crítica sobre los procesos políticos y sociales en la enseñanza media.

**Palabras clave:** Educación Profesional; Currículo Integrado; Educación Antirracista; Enseñanza Remota de Emergencia.

### A introdução como o primeiro passo...de dança

No início do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a chegada do novo vírus que em pouco tempo se tornou uma pandemia global e gerou muitas incertezas no âmbito das instituições e, sobretudo, na educação escolar em todo o mundo. As instituições de ensino precisaram repensar os processos de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico, que ampliou as desigualdades socioeconômicas nas famílias, acelerou a precarização do trabalho e comprometeu a saúde física e mental de famílias que perderam seus(suas) entes queridos(as).

Diante deste contexto de precarização, foram poucos, porém importantes, os movimentos de resistência e organização para reduzir os danos em grupos subalternos, como as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Associação das Mulheres de Paraisópolis, Mães da Favela, União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (UNEafro) e outras (LAUDA-RODRIGUEZ et. al., 2020).

Considerando, ainda, que determinados grupos sociais que já ocupavam os piores lugares nas estatísticas de analfabetismo, mortes por assassinato e prisão em massa, foram os que mais sofreram. A população negra, por exemplo, apesar de ser um grupo que foi menos hospitalizado do que a população branca, teve o maior número de mortes por COVID-19, o que revela o aprofundamento das desigualdades raciais devido à pandemia (SILVA; MORAIS; SANTOS, 2020).

Aos poucos, redes municipais, estaduais e a rede federal de ensino suspenderam as aulas presenciais, iniciando um processo de adaptação para o ensino remoto e educação a distância (EAD). À cada rede de ensino ficou a responsabilidade de se organizar para atender às necessidades e determinações das autoridades de sua região, levando em conta a lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), as atividades foram suspensas logo no início da pandemia, no dia 13 de março de 2020. De forma emergencial, no mês de setembro de 2020, iniciou-se um processo de ensino remoto para todos os cursos técnicos, de nível médio, superior e pós-graduação, processo este que foi chamado de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs).

O retorno das aulas de forma remota foi amplamente discutido no Conselho Superior (CONSUP), que envolve representantes discentes, docentes e técnicos(as) administrativos(as) de todos os 17 *campi* e a reitoria. Após longos estudos e debates, por meio da Resolução Consup nº 38/2020 (IFRS, 2020), chegou-se à construção de um regulamento para a implementação das APNPs.

Houve pouco tempo para que a instituição pudesse garantir o acesso universal e qualificado dos(as) estudantes ao direito social à educação, por meio de políticas públicas desenvolvidas pela mantenedora dos institutos federais, o Ministério da Educação. As iniciativas deveriam envolver a disponibilidade de equipamentos para conexão à internet e acesso a tecnologias para a manutenção dos estudos e o planejamento pedagógico, pensado, debatido e estudado para o ano letivo de 2020, teve que ser repensado por completo e de forma inédita.

Cada *campus* teve como papel fundamental compreender as dimensões da atual conjuntura, diante dos desafios alocados, e estabelecer espaços para discuti-la e incorporá-la em seu fazer pedagógico cotidiano, de forma remota. Foi neste contexto que surgiu o projeto Linguagens e História, um projeto integrador que foi desenvolvido durante o período de APNPs.

É importante ressaltar que não se trata de ensino ou educação a distância. O trabalho proposto no IFRS se fundamenta no Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE), em que o ensino se faz remoto, modalidade em que se procura manter a rotina de estudos em um ambiente virtual, devido ao fato de que professores(as) e alunos(as) estão impedidos(as) de frequentarem escolas (IFRS, 2020), evitando a disseminação do vírus e respeitando os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde.

Neste sentido, por meio de um estudo qualitativo que investigou registros dos(as) professores(as), documentos institucionais e gravações das atividades de planejamento, o objetivo do presente trabalho é evidenciar como a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira em intersecção com as questões de gênero e indígenas pode ser trabalhada à luz do projeto de linguagens e história em um currículo do ensino médio integrado num *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

### **Por um currículo integrado antirracista**

Conforme Bell Hooks, o discurso acadêmico, tanto escrito quanto falado, sobre raça e racismo, sobre gênero e feminismo, significou uma grande intervenção, ligando as lutas por justiça fora da academia a modos de conhecimento no interior dela (HOOKS, 2019). Nessa mesma perspectiva está situada a reflexão de Nilma Lino Gomes no artigo “O Movimento Negro e a intelectualidade negra: descolonizando os currículos”. Conforme Gomes (2018), o movimento de construção antirracista é fundado na experiência social da negritude e vem edificando as estratégias sociais e políticas para a superação da colonialidade inscrita em nossas práticas e discursos pedagógicos e curriculares, como ela destaca:

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação.

A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das adversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade. (GOMES, 2018, p. 253)

Em convergência com as críticas e propostas de Bell Hooks e Nilma Lino Gomes, consideramos que é por meio do diálogo com as mulheres e homens negros e por nos colocarmos ativamente como profissionais comprometidas(os) com a integralidade das ações de promoção da igualdade racial, fortalecimento das ações afirmativas, construção de políticas de reparação, que efetivamos uma docência e pedagogia antirracista que deve ainda promover um currículo crítico:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça; ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2018, p. 252)

Marcadamente, é necessário destacar que, com exceção do primeiro autor deste trabalho, o Projeto Linguagens e História foi pensado por um grupo de professoras majoritariamente brancas, em uma instituição onde ainda a maior parte das servidoras e servidoras e estudantes são brancas(os). No *campus* Rolante, nosso grupo de reflexões sobre as adequações necessárias que garantissem nossos objetivos pedagógicos com relação à educação antirracista, antissexista e anti-classista se formou inicialmente por iniciativa de um grupo de professoras da área de linguagens. A partir do mesmo, o professor de educação física, e as professoras das disciplinas de música e história, juntaram-se às demais professoras para a construção de um Projeto Integrador, abordagem que se tornava a mais adequada para dar continuidade aos estudos em formato remoto e ao mesmo tempo se aproximava da concepção de currículo integrado do IFRS. As inflexões do grupo docente articulavam debates sobre as transformações que passavam o ensino médio, nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a realidade de nossos(as) estudantes, que em grande parte iniciara a trabalhar.

Do lado de fora dos ecrãs de nossos computadores e celulares, a banalização diante de homicídios de crianças, população LGBTQI+, mulheres e homens negros das classes populares, fazia emergir mais um capítulo da história invisibilizada do extermínio da comunidade negra no Brasil. Nos Estados Unidos, o assassinado de George Floyd, levava a sociedade, mesmo diante da Pandemia, às ruas. Retomamos a revolução mencionada por Hooks (2019): poderia a escola não dialogar com os debates culturais que se estabeleciam desde as periferias até os espaços educacionais? Nesse sentido, a construção antirracista trazia a necessária presença de corpos e vozes de mulheres, homens e jovens negros e indígenas. A educação antirracista no Projeto Linguagens e História estava comprometida com o diálogo e sobretudo escuta dos movimentos sociais e culturais da população negra e indígena.

Como projeto de transformação, de fortalecimento da consciência crítica e autônoma de alunos e alunas e em consonância com a produção cultural de homens e mulheres negros, negras e indígenas, a equipe construiu um projeto onde, por meio do estudo e produção do gênero biografia, os(as) estudantes pudessem conhecer vozes e narrativas de artistas, escritoras, escritores que, por meio de seu trabalho conduzem à reflexão sobre raça, gênero e classe, numa perspectiva em que a interseccionalidade é tida como paradigma para a análise e compreensão dos fenômenos sociais (COLLINS, 1989; CRENSHAW, 1991; BRAH; PHOENIX, 2004; GILLBORN; MIRZA, 2009; HIRATA, 2014; AUAD; CORSINO, 2018; AKOTIRENE, 2019; COLLINS, 2020).

Além disso, o entendimento sobre o papel estético e político da cultura popular para a ruptura do paradigma curricular colonizado, foi onipresente diante das escolhas do repertório de elementos disparadores utilizados na construção das séries didáticas propostas para os(as) estudantes semana após semana. A proposta, sinalizava para a sensibilização social de estudantes que, em sua maioria branca, não podem ser aliados de seus entendimentos e compromisso ético diante da diversidade étnica e cultural, nas suas contradições e conflitos sociais e históricos, rompendo também com uma visão curricular que reiterasse o mito da democracia racial, a ideia do povo igualado pela miscigenação, sem conflitos raciais (MUNANGA, 1999).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos(as) (GONÇALVES E SILVA, 2007).

Abordar os processos de ensinar e aprender na sociedade brasileira, pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há de se ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (GONÇALVES E SILVA, 2007).

O tema aprender e ensinar em meio a relações étnico-raciais, portanto em contextos de sociedades multiculturais como a nossa, é amplo, vasto e permite muitas aproximações. A que aqui apresentamos considera a relação com o saber (CHARLOT, 2013; 2020) numa perspectiva que vai ao encontro de uma didática voltada para a justiça social (VENÂNCIO *et. al.*, 2021) feita a título de introdução à temática que deve ser tratada desde múltiplas perspectivas, coordenadas, encadeadas. No Brasil, temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos, sem medo das tensões, abertos(as) a nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, o superior (GONÇALVES E SILVA, 2007).



## Metodologia

O presente trabalho foi realizado no contexto situado de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o *campus* Rolante. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos metodológicos os registros das atividades desenvolvidas no projeto, as gravações das aulas síncronas e as atividades encaminhadas nas seis semanas de aula com uma turma de primeiro ano de ensino médio integrada ao técnico em informática.

O projeto foi desenvolvido com as turmas de informática, agropecuária, administração e comércio (educação de jovens e adultos). Porém, o critério para a escolha da turma de primeiro ano de informática se deu em razão de ser a primeira turma que vivenciou o projeto.

As atividades foram construídas coletivamente pelas professoras(es) do projeto em reuniões semanais com vistas a reestruturá-las para as próximas semanas. Da mesma forma, para a escrita deste artigo, fazíamos encontros semanais para discutir as atividades realizadas, bem como rememorar a construção do projeto e refletir sobre as atividades realizadas e a produção de seus dados.

Além disso, também foram importantes os encontros, leituras e debates realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA/IFRS), onde fizemos a leitura de livros como “Racismo Estrutural” escrito pelo professor Sílvio Almeida e do livro “Da relação com o saber às práticas educativas”, do pesquisador Bernard Charlot. Estas leituras foram fundamentais para discutirmos as relações entre os saberes abordados no projeto e os saberes discentes no contexto de ensino remoto na construção do projeto.

Os dados levantados foram analisados durante reuniões semanais com todos(as) os(as) autores(as) deste trabalho, que também foram os(as) professores(as) envolvidos no desenvolvimento do projeto durante as seis semanas de atividades síncronas e assíncronas.

Diante do cenário inusitado da Pandemia da Covid-19, nós, professores e professoras do *campus* do IFRS sediado no município de Rolante, no Rio Grande do Sul, vivenciamos um duplo desafio: construir uma práxis em que, por meio de um projeto integrador, componentes curriculares das Linguagens e História pudéssemos articular seqüências didáticas nas quais fossem contemplados conteúdos programáticos desenvolvidos em perspectiva remota e, ao mesmo tempo, tivéssemos condições de avançar ao proporcionar uma pedagogia orientada para o combate das diversas formas de desigualdade social e fortalecimento das culturas historicamente subalternizadas.

### **O projeto Linguagens e História e a oficina A(s) história(s) que a História não conta**

Antes de apresentarmos as atividades desenvolvidas e a reflexão sobre o currículo antirracista mobilizada pela prática, cabe-nos contextualizar a discussão de como o projeto integrador Linguagens e Histórias foi concebido e quais discussões foram realizadas para que se chegassem às práticas educativas realizadas.

O projeto Linguagens e História foi estruturado a partir do estudo de gêneros textuais e de temáticas para cada um dos quatro anos do Ensino Médio Integrado regular, dos cursos técnicos de Administração, Agropecuária e Informática, e para os três anos do Ensino Médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do curso técnico em Comércio. Após quase três meses de reuniões semanais para a construção do projeto, iniciado por uma discussão das docentes da área das Letras e depois ampliado para os outros docentes envolvidos dos componentes curriculares de Artes, Música, Educação Física e História, foram definidos os seguintes gêneros e temáticas, conforme quadro a seguir:

<b>Técnico Integrado ao Ensino Médio Regular</b>			
<b>1º ano (3 turmas)</b>	<b>2º ano (3 turmas)</b>	<b>3º ano (3 turmas)</b>	<b>4º ano (2 turmas)</b>
<b>Temática</b> Trajetórias de vida	<b>Temática</b> A constituição da brasilidade	<b>Temática</b> Corpo, saúde e sociedade	<b>Temática</b> O futuro da educação
<b>Nome da oficina</b> A(s) história(s) que a História não conta	<b>Nome da oficina</b> Brasil, mostra a tua cara	<b>Nome da oficina</b> A tua carne não te define, você é seu próprio lar	<b>Nome da oficina</b> Eu vejo o futuro repetir o passado

<b>Gênero textual</b> Biografia	<b>Gênero textual</b> Resenha	<b>Gênero textual</b> Resenha	<b>Gênero textual</b> Redação de Enem e vestibulares
<b>Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>8</sup></b>			
1º ano		2º ano	
<b>Temática</b> Trajetórias de vida			
<b>Nome da oficina</b> A(s) história(s) que a História não conta			
<b>Gênero textual</b> Biografia			

**Fonte:** Elaborado pelos(as) autores(as)

Neste artigo, focaremos nossa análise na sequência didática realizada na oficina “A(s) história(s) que a História não conta”, realizada nos primeiros anos do ensino médio regular, cujo gênero textual estruturante foram as narrativas autobiográficas e as trajetórias de vida foram sua temática. Dadas algumas especificidades de carga horária e de componentes curriculares para cada uma das turmas do primeiro ano, definimos trazer aqui as atividades da turma de primeiro ano do curso técnico de Informática, que envolveram os componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura I, Inglês Instrumental I, Educação Física I, História I e Música.

A oficina "A(s) história(s) que a História não conta" mobilizou conhecimentos dos componentes curriculares envolvidos, de forma articulada, com o objetivo de ampliar o repertório dos e das estudantes, levando-os a reinterpretar os modos como o cotidiano se organiza, os modos como a história, as relações de poder e a busca por discursos próprios se articulam em nossos usos da língua e, a partir desse repertório, produzir relatos autobiográficos de modo seguro e autoral. Como se trata de uma turma ingressante no Ensino Médio, a escolha do gênero e do tema ofereceu repertório para que os e as docentes do projeto pudessem conhecer as histórias de vida dos e das estudantes, e, dessa forma, selecionar materiais que ampliassem o saber sobre si e que os fizessem relacionar esse saber com outros saberes e condições que cercam a vida contemporânea no Brasil.

<sup>8</sup> Devido a questões de organização interna do *campus* Rolante, o projeto de Linguagens e História não foi ofertado ao terceiro ano do PROEJA.

Considerando a produção do gênero do discurso "biografia", as alunas e os alunos foram expostos a um repertório de textos biográficos sobre diferentes personagens da história do Brasil. A partir da ampliação desse repertório, as/os estudantes conheceram com maior profundidade o gênero para, como produto final do projeto, produzir seu próprio relato autobiográfico. Esse processo foi realizado através de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) postadas semanalmente na plataforma *Moodle*. Cada sequência didática era formada a partir do tema gerador da oficina (A(s) história(s) que a História não conta) e do gênero do discurso estruturante (relatos biográficos) e articulava os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares envolvidos, propondo que os estudantes tivessem acesso a diversos textos (escritos e orais) e desenvolvessem atitudes responsivas (BAKHTIN, 1997) a esses textos. Esse movimento de leitura e resposta faz parte de um entendimento das práticas de letramento como práticas sociais (STREET, 2015) e maneiras de agir no mundo ativamente.

As sequências didáticas buscaram definir um percurso formativo a partir de elementos disparadores (samba-enredo, filme, biografia e autobiografia e fotografias), produções culturais estudadas por diversas perspectivas, de forma a promover e explicar as inter-relações de cada componente curricular. As atividades propostas articularam diferentes modalidades de linguagem (oral, visual e escrita), dando opções para que os estudantes pudessem realizar algumas das tarefas de produção em vídeo, áudio ou por escrito (com seus respectivos descritores de avaliação).

- Semana 1

Demos início à oficina com um samba-enredo como elemento disparador: *História para ninar gente grande*, apresentado pela escola de samba Estação Primeira de Mangueira no Carnaval de 2019, o qual, em sua letra, apresenta líderes de resistência popular como Dandara dos Palmares, Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, Marielle Franco, entre outras personalidades.

A sequência didática começou com atividades que não só ativassem conhecimentos prévios sobre carnaval e samba-enredo, mas também que os ampliassem. Nessas atividades de contextualização, enfatizamos a importância dos ritmos musicais para as celebrações populares; ao apresentarmos uma releitura da bandeira do Brasil, feita pela escola de samba Mangueira, incentivamos uma postura crítica, propondo aos e às estudantes que realizassem a sua própria releitura; por fim, dispusemos material de consulta sobre as origens do samba-enredo, a organização da música no contexto de um samba-enredo e desfile de Carnaval.

Após a contextualização, o foco passou a ser a discussão e análise do samba através de diferentes perspectivas como aspectos de cultura corporal, a canção enquanto manifestação poética, interpretação de texto e a perspectiva histórica abordada em sua letra. As atividades de língua inglesa se centraram em uma biografia curta de uma das personalidades apresentadas na canção, Marielle Franco, deputada estadual do Rio de Janeiro morta em 2018.

Depois das atividades de exploração, propusemos uma tarefa de produção textual com o intuito de mobilizar diversos aspectos trabalhados ao longo da sequência didática, os e as estudantes receberam orientações para escolher uma personalidade, apresentada na canção, e desenvolver uma breve pesquisa, que deveria ser transformada em uma biografia curta a ser entregue em um dos seguintes formatos: áudio em um estilo *podcast*, *card* ou vídeo para rede social.

Juntamente com as orientações para produção, enviamos uma grade de avaliação com as rubricas segundo as quais os e as estudantes foram avaliados. Todas as atividades eram discutidas com os(as) estudantes nos encontros síncronos, com a participação de todos(as) os(as) professores(as) que participavam do projeto.

- Semana 2

Na segunda semana, o capoeirista Manoel Henrique Pereira, mais conhecido como Besouro Cordão de Ouro, Besouro Mangangá ou Besouro Preto foi tido como questão central do elemento disparador. Trata-se de um personagem histórico não contado nas histórias dos livros didáticos em geral. As atividades foram concentradas na Capoeira como manifestação da cultura corporal (SOLER; EUGÊNIO, 2016; CORSINO, 2017).

As atividades de preparação tiveram como objetivo introduzir os(as) estudantes no contexto da Capoeira como manifestação de cultura corporal de matriz afro-brasileira, bem como verificar seus conhecimentos prévios e variadas experiências com este elemento cultural. Para isso, eles(as) foram questionados(as) se já praticaram Capoeira, se conheciam os golpes e instrumentos, se conheciam alguém que já praticou e onde ocorreu. A verificação do conhecimento sobre os golpes ocorreu por meio de um caça palavras que eles(as) deveriam preencher.

As atividades de contextualização também abordaram o gênero textual resenha. Para isso, foram realizadas perguntas iniciais para verificar o conhecimento prévio dos(as) estudantes sobre o gênero textual e em seguida foi proposta a leitura da resenha do filme “Besouro”, esta atividade foi desenvolvida em inglês e os(as) estudantes tinham como tarefa compreender a resenha, detectar informações sobre o enredo do filme e escrever frases que descreviam aspectos centrais do filme.

A capoeira também foi discutida numa perspectiva histórica e como forma de resistência, os(as) estudantes fizeram leituras de textos que a abordam como manifestação da cultura negra responsável por contribuir com o processo de abolição da escravidão e, ao mesmo tempo, como patrimônio nacional responsável por disseminar a cultura afro-brasileira por todo o mundo.

- Semana 3

Na terceira semana do projeto, a sequência didática teve como mote “Brasil no plural: vozes insurgentes além da dominação colonial”, com atividades que exploraram a leitura da biografia da educadora e líder indígena Sonia Guajajara, retirada do livro “Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil”, de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo (Editora Seguinte).

Como atividade de contextualização do texto, foram acionados conhecimentos prévios dos(as) estudantes a partir da capa do livro e concepção de quem seriam e como seriam as mulheres extraordinárias que revolucionaram o Brasil e também foi mobilizada a formulação de hipóteses sobre quem seria a mulher extraordinária do texto, a partir de citações da biografada.

Após a leitura, as atividades buscaram certificar os conhecimentos prévios e as hipóteses formulados nos questionamentos da etapa de pré-leitura, bem como aprofundar aspectos discursivos do gênero textual biografia relacionando-os com a trajetória de luta por direitos (pela educação, pelos povos indígenas e pelas mulheres) apresentada na biografia de Sônia.

Alguns dos temas abordados na biografia de Sonia Guajajara foram desdobrados na leitura de outros textos - uma crônica audiovisual do escritor indígena Daniel Munduruku, trechos da carta do colonizador português Pero Vaz de Caminha e de um ensaio do antropólogo estadunidense Horace Minner. Na convergência temática destes materiais está a diversidade linguística e cultural dos povos originários e a quebra de estereótipos relacionados a representações colonizadoras dos indígenas, muitas vezes reproduzidos até a contemporaneidade.

De forma de contribuir para a ampliação dos repertórios culturais e artísticos dos(as) estudantes, foram desenvolvidas atividades sobre os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas e a música do povo guarani.

- Semana 4

Na quarta semana do Projeto, trabalhamos a sequência didática intitulada "As histórias que nos pertencem", ampliando as modalidades de narrativa para histórias contadas através de registros fotográficos em projetos on-line. Como pode ser observado na descrição das sequências didáticas das seis semanas do Projeto, buscamos oferecer um repertório diversificado de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), levando em consideração a natureza "multi" dos letramentos e as diferentes maneiras de se contar uma história, visando não hierarquizar esses diferentes modos ou priorizar os modos mais "escolares", como é tradicionalmente feito na esfera escolar.

Para tanto, iniciamos a sequência didática com uma discussão sobre a história da fotografia e oferecendo aos alunos e alunas registros fotográficos para que pudessem realizar uma análise e reflexão sobre fontes e contextos. Após essa discussão, os estudantes visitaram dois projetos on-line: (1) o projeto *Humans of New York*, acervo de

fotografias de pessoas "invisíveis" que circulam pelas ruas da cidade de Nova Iorque. Os(as) estudantes analisaram um conjunto de fotografias e leram depoimentos em inglês de refugiados, buscando compreender o objetivo do projeto; (2) o projeto *(In)visíveis: a presença negra na cultura pradense*, complementando a discussão sobre a importância de projetos desse tipo, que contem histórias através de diferentes registros. Esse projeto foi visitado através do perfil de Instagram, possibilitando a circulação dos alunos e alunas em diferentes esferas do ciberespaço articuladas à "sala de aula".

Refletindo sobre a exposição itinerante do projeto *(In)visíveis: A presença negra na cultura pradense*, propusemos que os estudantes pensassem em outros projetos culturais itinerantes, trazendo para discussão a literatura de cordel como manifestação cultural itinerante. Apresentamos aos estudantes o gênero com o acesso ao site <http://www.ablc.com.br/o-cordel/cordeis-digitalizados/> e da discussão do curta *A moça que dançou depois de morta* (<https://www.youtube.com/watch?v=Y3nUMo8IR3g>), refletindo sobre a questão central da sequência didática: as histórias que nos pertencem, através das narrativas promovidas pela literatura de cordel.

Finalizamos essa etapa da sequência didática com a análise da música "Chover" da banda pernambucana "Cordel do Fogo Encantando". Como atitude responsiva aos textos apresentados nesta sequência, solicitamos aos estudantes que escolhessem e enviassem de duas a quatro fotos suas, que consideram representativas sobre suas histórias de vida, explicando como essas fotos representam suas trajetórias. Esse foi um importante exercício de relação entre teoria e prática e uma etapa para suas reflexões biográficas.

- Semana 5

A quinta e penúltima semana centrou-se na produção de um relato autobiográfico de um episódio significativo da vida dos estudantes e das estudantes, o qual seria compartilhado em um encontro síncrono através de ferramentas de videochamada. Planejamos, para a penúltima semana, a elaboração e entrega dessa produção textual a fim de que houvesse tempo para uma proposta de reescrita na última semana do projeto.



Começamos a sequência didática “Roteiro de escrita de um relato autobiográfico” com atividades de leitura e reflexão de um trecho da autobiografia de Otávio César Jr., mais conhecido como o Livreiro do Alemão por desenvolver projetos de incentivo à leitura e à cultura no complexo de favelas do Alemão no Rio de Janeiro. Essas análises iniciais tiveram como objetivo a familiarização dos alunos e das alunas com o gênero relato autobiográfico, já que eles e elas haviam lido e produzido anteriormente relatos biográficos, mas não autobiográficos. Após essas atividades de análise de autobiografia, propusemos algumas perguntas e orientações para auxiliar na organização do processo de escrita assim como no trabalho com a linguagem, ambos fundamentais para que os estudantes e as estudantes conseguissem realizar a produção textual solicitada.

Além desse trabalho de reflexão e análise sobre o gênero relato autobiográfico, consideramos importante inserir um enunciado, retomando e resumindo tudo o que deveria estar contemplado na produção textual de modo que pudesse ser usado para rápida consulta e conferência. Por fim, assim como em todas as produções propostas ao longo do projeto, disponibilizamos a grade com os critérios, de acordo com os quais alunos e alunas seriam avaliados.

- Semana 6

A sexta semana de atividades destinou-se à reescrita da autobiografia. Os(as) estudantes receberam um arquivo com orientações sobre o formato e o prazo de entrega do trabalho de reescrita, que deveria realizar-se de forma individual, e com informações relacionadas à avaliação e à recuperação. Além disso, também enviamos um quadro com dicas para a reescrita do texto, que estão reproduzidas a seguir:

- Leia com atenção os comentários feitos, observe a grade de avaliação enviada, veja quais foram os seus pontos fortes e quais são seus pontos a melhorar.
- Leia a sua autobiografia de novo, tente identificar onde, no texto, estão os seus pontos a melhorar, destaque trechos, coloque ideias de como melhorá-los, você pode inserir comentários para poder lembrar mais tarde.

- Você teve dificuldades com a linguagem (ortografia, acentos, etc.)? Busque um dicionário online para poder fazer a consulta e verificar a escrita das palavras sobre as quais você tiver dúvidas.
- Feito esse processo inicial, reescreva a sua autobiografia. Quando terminar, dê um tempo para o seu texto. Faça um intervalo, depois faça uma nova leitura. Há algo que ainda pode melhorar?
- Peça para um(a) familiar e/ou amigo(a) ler. Pergunte se está tudo claro, se ele/ela conseguiu entender bem a narrativa ou se tem alguma dica.
- Terminou tudo? Retome os comentários e avaliação, tente perceber se você incluiu tudo o que foi sugerido.
- Ficou com alguma dúvida? É uma dúvida sobre a avaliação? Entre em contato com o(a) professor(a) que fez a sua avaliação.
- É uma dúvida geral? Escreva no fórum da turma, mais colegas podem ter a mesma dúvida. (Registro dos professores e professoras)

### Considerações finais

A partir do uso diversificado de gêneros textuais, tivemos como objetivo compartilhar com as alunas e com os alunos que a biografia não acontece apenas dentro de uma tipologia textual, a história pode ser contada através de uma música, como no caso do samba-enredo da Semana 1, de um filme, como o filme do Besouro na Semana 2, e também através de uma seleção de fotografias, como vamos observar na Semana 4.

Os Estudos do Letramento (STREET, 2015), especialmente a discussão recente sobre a característica decolonial dos mesmos (ZAMORA, 2019; JOAQUIM et al., 2020), têm apontado para a importância de se trabalhar uma *pedagogia de multiletramentos* (COPE e KALANTZIS, 2000) nos projetos pedagógicos, considerando a presença de diferentes modalidades de texto no cotidiano dos(as) jovens. Nesse sentido, é necessário pensarmos em uma pedagogia que promova e valorize a natureza multimodal e multicultural das práticas letradas, dando um passo em direção ao entendimento crítico e decolonial dos novos discursos e das novas relações de poder e de trabalho.

A lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo nacional (BRASIL, 2003), foi considerada no presente trabalho como um grande avanço no contexto das políticas públicas de ações afirmativas do país, capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista. No entanto, consideramos que a construção de um currículo com atenção à diversidade cultural que aborda de forma crítica e reflexiva temas relativos à sociedade brasileira ainda é um desafio vivenciado no cotidiano escolar, que requer um processo de formação continuada e permanente que vislumbre sua construção como horizonte (CORSINO, 2021).

Importante mencionar que o projeto desenvolvido suscita a emergência e urgência do desenvolvimento de uma pedagogia antirracista, que para ser antirracista, também precisa ser antissexista, antielitista, anti-homolesbotransfóbica e decolonial. Pedagogias estas que surgem para contribuir para um currículo que seja capaz de exercer a escuta, que perceba os(as) jovens enquanto sujeitos culturais e que exerça o reconhecimento das diferenças no contexto da educação escolar.

A perspectiva ora apresentada, convida os movimentos sociais, a comunidade dita externa e os(as) próprios(as) jovens estudantes com sua diversidade cultural para o diálogo e compartilhamento de saberes outros (CORSINO et al., 2020b; DIEDRICH e CORSINO, 2020) aqueles saberes cujo escopo está fora das pedagogias tradicionais, como os saberes afro-brasileiros e indígenas (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016; BORJA; PEREIRA, 2018), bem como aqueles constituídos nas trajetórias das professoras negras e lésbicas (VENÂNCIO; NÓBREGA, 2020; AUAD; ROSENO, 2021; ) e outros, que são produzidos coletivamente nos movimentos sociais em interação com o ambiente acadêmico (GOMES, 2012; 2017) de modo a se juntar com aqueles saberes também constituídos por professores e professoras num processo de formação continuada que se mantém em diálogo permanente com a comunidade e integra saberes historicamente fragmentados em áreas de conhecimento específicas.

Trata-se de um projeto que sinaliza a busca por um currículo integrado cuja concepção é encontrada nos documentos oficiais do IFRS mas ainda pouco encontrado no cotidiano e busca avançar no combate às desigualdades e escuta das vozes historicamente escondidas no contexto dos currículos escolares numa perspectiva de juventude em que os(as) estudantes são responsáveis pela construção da escola (CORSINO; ZAN, 2020) e participam ativamente com seus saberes diversos constituídos em variados espaços.

## Referências

AUAD, D.; CORSINO, L. N. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v.26, p.1, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAH, A.; PHOENIX, A. Ain't I a woman? revisiting interseccionality. **Journal of International Women's Studies**, v.5, p.75-86, 2004.

BORJA, M. E. L.; PEREIRA, C. D. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Cenas Educacionais**, v.1, n.1, p.242-270, 2018.

CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

COLLINS, P. H. **Toward a new vision: race, classe and gender as categories of analysis and connection**. Center of Research on Woman, 1989.

CORSINO, L. N. **Juventude negra e cotidiano escolar: uma abordagem etnográfica no Ensino Médio**. 2019. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CORSINO, L. N. O ensino de história e cultura afro-brasileira na concepção de docentes de duas escolas da rede estadual de São Paulo. **Cenas Educacionais**, v.4, p.e10794, 2021.

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L.. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. São Paulo: CRV, 2016.

CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. Juventude negra, ensino médio e democracia: a luta pela escola. **Educar em Revista**, v.36, e75337, 2020.

CORSINO, L. N.; SANTOS, C. R.; DIEDRICH, J. Y. F.; RHEINHEIMER, G. M. Políticas de ações afirmativas no IFRS *campus* Rolante na perspectiva das relações étnico-raciais: uma experiência com projetos indissociáveis. **Revista Transmutare**, v.5, e2012757, p. 1-18, 2020b.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v.43, n.6, p.1241-1299, 1991.

DIEDRICH, J. Y. F.; CORSINO, L. N. Ações afirmativas como eixo de uma proposta indissociável: uma experiência na educação básica. In: **XI CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS**, n. 11, Curitiba, 2020.

GILLBORN, D.; MIRZA, H. S. **Educational Inequality**: Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. London: Ofsted, 2000.

GOMES, N. L. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GONÇALVES E SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnicoraciais no Brasil. Porto Alegre: **Revista Educação**, v.63, n.3, p.489-506, 2007.

HIRATA, H. Gênero, raça e classe: interseccionalidades e consubstancialidades das relações sociais. **Tempo Social**, v.6, n.1, p.61-73, 2014.

JESUS, A. C. A. Carnaval e “A História que a História Não Conta”: Uma Análise dos Sambas de Enredo. **Licere**, v.23, n.1, p.153-192, 2020.

LAUDA-RODRIGUEZ, Z. MILZ, B.; SANTANA-CHAVES, II. M.; TORRES, P. H. C.; JACOBI, P. R. A época COVID-19: pesquisa interdisciplinar e uma nova ética sustentável e justa. **Revista Ambiente & Sociedade**, v.23, pp. 1-12, 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SILVA, L. I. C.; MORAIS, E. S.; SANTOS, M. S. COVID-19 e a população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia. **Revista Thema**, v.18, Especial, p.301-318, 2020.

SOLER, I. P. S.; EUGÊNIO, B. A capoeira e a educação das relações étnico-raciais. In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. (orgs.). **Educação física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. (orgs). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020.

VENÂNCIO, L.; BRUNO, B. D.; SILVA, I. C. DE C.; FLOR, B. J. M. S. DE; GONÇALVES, Y.; SANCHES NETO, L. Temas e desafios (auto)formativos para professoras de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, v. 4, e10778, 2021.