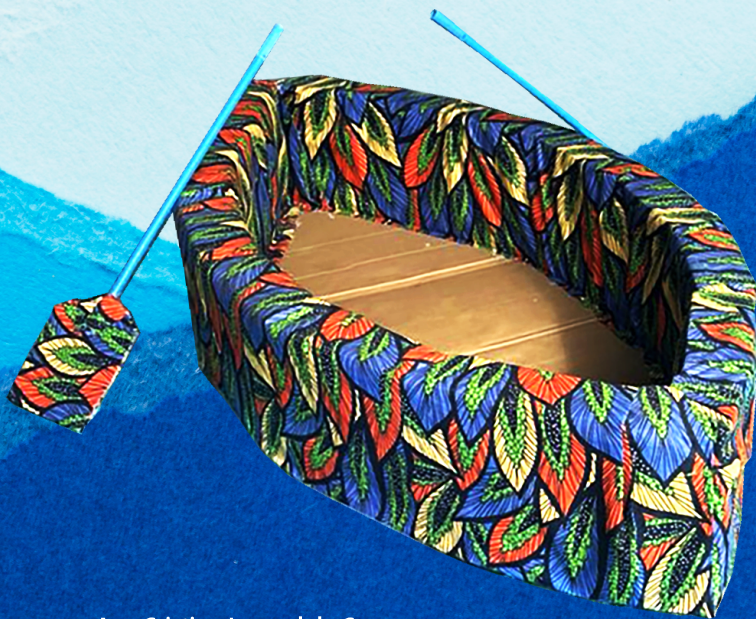




Afêfê

PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Ana Cristina Juvenal da Cruz
Ayodele Floriano Silva
Organizadoras

parana



Ministério da Educação

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Ana Beatriz de Oliveira – Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis – Vice-Reitora



Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT

Renilson Rosa Ribeiro – UFSCar

Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT

Mairon Escorsi Valério – Usp

Nauk Maria de Jesus – UFGD

Luís César Castrillon Mendes – UFR

Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA

Márcia Elisa Tete Ramos – UEM

Wiliam Junior Bonete – UFPEL

Juliana Alves de Andrade – UFRPE

Margarida Dias – UFRN

Ana Cristina Juvenal da Cruz
Ayodele Floriano Silva
Organizadoras

Afêfê

**PRÁTICAS E METODOLOGIAS
DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**



paruna

São Paulo, SP
2026



Revisão e Normalização Textual:
Paruna Editora

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Imagem da capa: Barco de caixa de leite elaborado pela
Profa. Dra. Fernanda Vieira em atividade na educação infantil no município de Campinas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C957 CRUZ, Ana Cristina Juvenal da.

Afefé – práticas e metodologias de pesquisa em
educação e relações étnico-raciais / Ana Cristina
Juvenal da Cruz; Ayodele Floriano Silva (Orgs.). –
São Paulo/SP, 2026.

195 p. color. PDF
ISBN: 978-65-85106-92-4

1. Formação de professores. 2. Educação étnico-
racial. 3. Cultura Afro-brasileira. 5. I. Título.

CDD: 370.946

Parceria:



UFSCar



DCSo



© Ana Cristina Juvenal da Cruz, Ayodele Floriano Silva, 2026.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução de partes ou do todo desta obra sem autorização expressa dos
organizadores (art. 184 do Código Penal e Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

As opiniões, interpretações e conclusões expressas neste material são de responsabilidade exclusiva do autor e
não refletem necessariamente as opiniões da UFSCar ou de quaisquer entidades de financiamento ou parceiros.

Paruna Editorial

Rua Lima Barreto, 29 – sala 03 – Vila Monumento – CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Contato: 11 97958-9312 | parunaeditorial@gmail.com | www.paruna.com.br

Apresentação – 6

EIXO 1

EPISTEMOLOGIAS E SABERES DA DIÁSPORA NEGRA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os quilombos e as colonialidades do ser, saber e poder – 11

Givânia Maria da Silva – Ana Cristina Juvenal da Cruz

Epistemologias negras e docência no ensino superior: a experiência com rap e slam – 24

Lucas Rodrigues de Oliveira Souza – Paulo Henrique F. B. dos Santos

Um olhar para algumas produções acadêmicas entre 2016 e 2025 sobre infâncias negras na Educação Infantil e seus efeitos na problematização do conceito de infância – 49

Gabriel Tenorio dos Santos – Maria Betanho Romualdo Delboni

Educação das relações étnico-raciais e o ensino de arte no ensino médio integrado à educação profissional – 66

Monique Priscila de Abreu Reis – Cristiane de Oliveira Rosa

Audiovisual, racismo religioso e (Re)educação para as Relações Étnico-Raciais – 85

Merilin Baldan – Dayane Rodrigues Barbosa (Day Rodrigues)

EIXO 2

TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS E SABERES NO ESPAÇO DA DIÁSPORA NEGRA

Angústias de uma encruzilhada metodológica: como costurei uma escrevivência? – 108

Daiane Silva Santos

Eu acho que não sou branco: meu processo de construção identitária no Brasil e no Reino Unido – 126

Marcelo Matteus Presse Leite

Entre Libras, EJA e ERER: práticas pedagógicas com estudantes surdos/as – 136

Idris Bonilha Mateus – Ayodele Floriano Silva – Sarah Leite Lisboa

Juventudes e ERER: oralidade, memória e narrativas como metodologia de pesquisa – 156

Pedro Henrique da Silva Paulo – Moacir Silva de Castro

Entre o colo, a escuta e o pertencimento: relato de experiência em um berçário da Educação Infantil no município de Campinas na perspectiva da equidade étnico-racial – 171

Fernanda Vieira da Silva Santos

A educação inclusiva e a transformação social: o caso da Guiné-Bissau – 183

Oliveira Fernando Djata – Ayodele Floriano Silva – Tatiane Cosentino Rodrigues

Apresentação

Afêfê – Ventania de saberes em EREER

Ana Cristina Juvenal da Cruz¹
Ayodele Floriano Silva²

Igi tó bá gbàgbé idí rẹ, afẹfẹ yóò fọ ọ.

"A árvore que esquece suas raízes, o vento a derruba."
Provérbio Yorubá

Afêfê ou **Afẹfẹ**, carrega um significado em yorubá que pode ser descrito como Ventania. Em 2026, acompanhamos os dois anos da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), simbólica e politicamente lançada em 14 de maio de 2024 como resposta e exigência das ausentes das reparações ainda a serem realizadas para a população negra brasileira. Com uma proposta de agregar e consolidar a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola no sistema de ensino nacional, a PNEERQ apresenta caminhos institucionais necessários para a sua efetivação em todas as modalidades de ensino.

Após mais de 20 anos da Lei n. 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação Escolar Quilombola, é possível verificar as potencialidades da lei bem como os limites para a sua efetiva implementação. Se colocando como protagonista e responsável por esse processo, como espaço de formação de conhecimento na temática,

-
- 1 Ana Cristina Juvenal da Cruz, Professora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH-UFSCar e integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, NEAB-UFSCar.
 - 2 Ayodele Floriano Silva, Professora do município de São Carlos (SME/São Carlos), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, NEAB-UFSCar.

o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFSCar possui um histórico de contribuição no campo da educação das relações étnico-raciais, formulando e ofertando cursos de formação continuada na temática desde a década de 1990, quando da sua criação. O acúmulo de experiências, ao longo das décadas, permitiu a elaboração de uma metodologia de trabalho que tem apresentado resultados efetivos, este livro é reflexo desse processo de formação e integra as celebrações dos 35 anos do NEAB, comemorados em 2026.

Tal proposta aqui delineada em capítulos retoma o questionamento do livro *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*, publicado em 1997, oriundo de seminário ocorrido dois anos antes, na UFSCar. O seminário teve por objetivo "aprofundar e consolidar estudos a respeito do pensamento negro nas diversas áreas de conhecimento" (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 10). Organizado pelas Professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa, o livro reúne ensaios e elaborações metodológicas em torno de uma proposição de educação pautada nas experiências negras apresentando ações deliberadamente concebidas e executadas que vêm ao longo dos tempos erigindo a história da população negra, gestando sua educação (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 13).

Com essa inspiração apresentamos o livro ***Afêfê – Práticas e Metodologias de Pesquisa em Educação e Relações Étnico-Raciais***, que propõe demonstrar as pesquisas em curso realizadas a partir das proposições do NEAB-UFSCar cuja intenção sempre foi a da formação intelectual no sentido mais pleno, em que agrega a produção acadêmica em conjunto com uma ação política de intervenção no campo social no qual a instituição está inserida.

Assim, os capítulos estruturam-se em dois eixos: *Epistemologias e saberes da diáspora negra em educação das relações étnico-raciais* e *Trajetórias de educacionais e saberes no espaço da diáspora negra*. Os eixos abrigam os capítulos que transitam nos temas da ERER, o texto que abre o primeiro eixo, de Givania Maria da Silva e Ana Cristina Juvenal da Cruz, "*Os quilombos e as colonialidades do ser, saber e poder*", apresentam elementos do vigoroso debate a partir das criações epistemológicas contemporâneas em ERER que elevam o quilombo a uma forma de intelectualidade negra re-criada no espaço da diáspora. O texto de Lucas Rodrigues de Oliveira Souza e Paulo Henrique Borges, "*Epistemologias negras e docência no ensino superior: a experiência com rap e slam*", dá sequência

às ideias criadoras ao abordar o *rap* e o *slam* como elaborações intelectuais negras, elaboradas a partir formações culturais das matrizes africanas indicando suas potencialidades na educação. O texto *"Um olhar para algumas produções acadêmicas entre 2016 e 2025 sobre infâncias negras na Educação Infantil e seus efeitos na problematização do conceito de infância"*, de Gabriel Tenorio dos Santos e Maria Betanho Romualdo Delboni, realiza uma análise sobre as produções acadêmicas sobre a educação infantil a partir do lugar estabelecido para as crianças negras, as quais apresentam questionamentos aos usos do conceito de infância. Já Monique Priscila de Abreu Reis e Cristiane de Oliveira Rosa, em *"Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de arte no Ensino Médio integrado à Educação Profissional"*, abrilhantam o espaço curricular das artes na formação intelectual das juventudes que integram o ensino técnico. O texto *"Audiovisual, Racismo Religioso e (Re)educação para as Relações Étnico-Raciais"*, de Merilin Baldan e Dayane Rodrigues Barbosa/day rodrigues, brindam o debate final do eixo, com uma abordagem sensível sobre as epistemologias presentes em obras audiovisuais que abordam as matrizes religiosas de pensamento as quais são ainda vitimadas pelo racismo que molda a sociedade brasileira.

Em *Trajetórias educacionais e saberes no espaço da diáspora negra*, integra o eixo no qual estão dispostos textos que tratam das vidas e potências negras em educação. O texto de Daiane Silva Santos, *"Angustias de uma encruzilhada metodológica: como costurei uma escrevivência?"* escreve o processo de escrevivência em face da educação formal e seus efeitos na formação intelectual. O texto de Marcelo Matteus Presse Leite, *"Eu acho que não sou branco: meu processo de construção identitária no Brasil e no Reino Unido"*, mostra sem reservas, os caminhos das formas de identificação relatando o pertencimento étnico-racial como espaço de muitos caminhos. No texto *"Entre Libras, EJA e ERER: práticas pedagógicas com estudantes surdos"*, Idris Bonilha Mateus, Ayodele Floriano Silva e Sarah Leite Lisboa, acompanham as muitas possibilidades da ERER com as juventudes e as pessoas adultas que enriquecem o fazer pedagógico para as pessoas surdas. Já Pedro Henrique da Silva Paulo e Moacir Silva de Castro discutem o lugar da oralidade como forma de captar as experiências de jovens em suas narrativas em educação, no texto denominado *"Juventudes e ERER: oralidade, memória e narrativas como metodologia de pesquisa"*. Para Fernanda Vieira da Silva Santos, o colo e a escuta são fundamentais no processo de

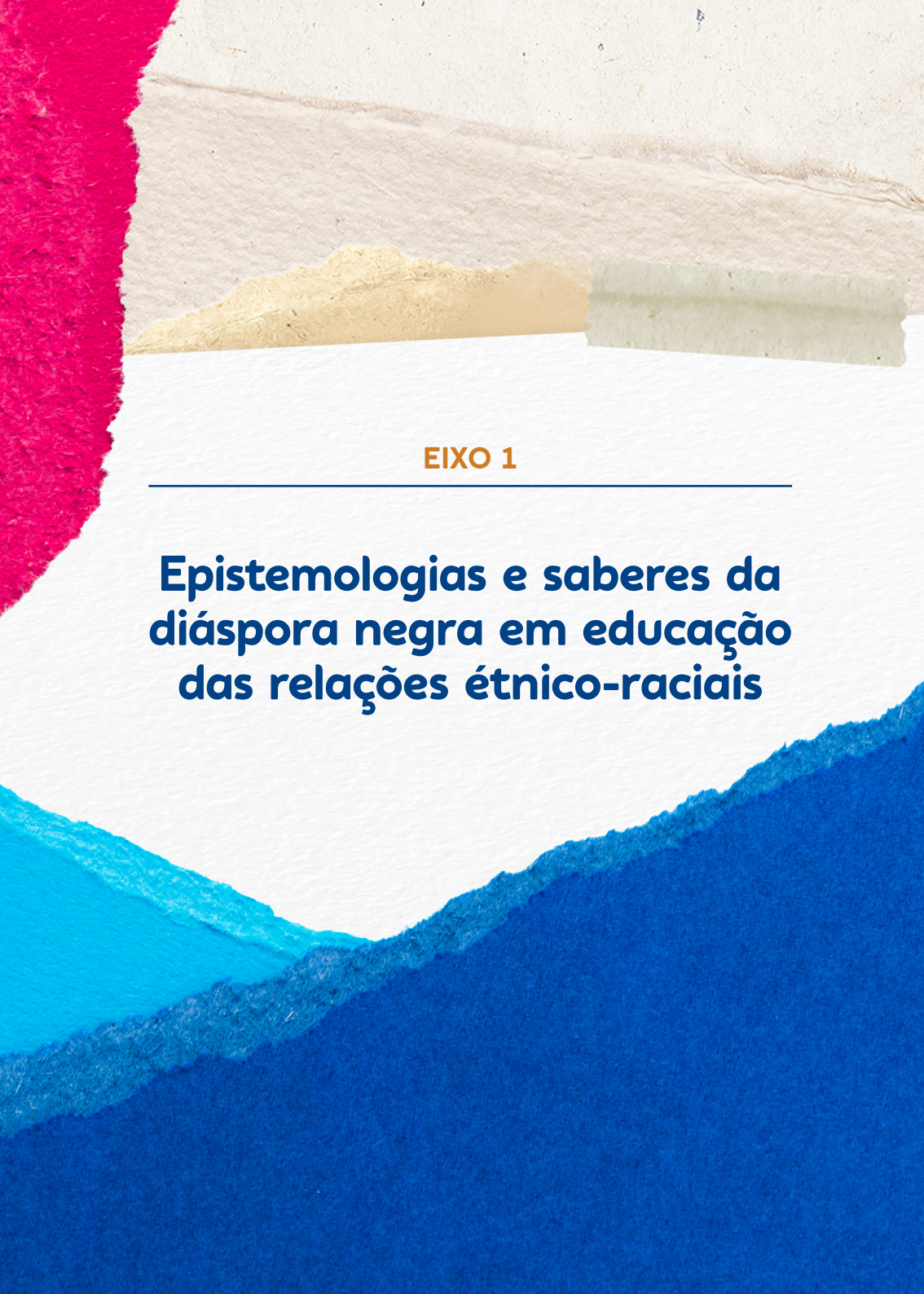
formação de bebês e crianças na educação infantil, retomando um debate intenso no campo, com o texto intitulado *"Entre o colo, a escuta e o pertencimento: relato de experiência em um berçário da educação infantil no município de Campinas na perspectiva da equidade étnico-racial"*. Por fim, Oliveira Fernando Djata, Ayodele Floriano Silva e Tatiane Cosentino Rodrigues encerram o livro apresentando a experiência de educação e inclusão em Guiné Bissau no texto *"A Educação Inclusiva e a Transformação Social: o caso da Guiné-Bissau"*.

Esses textos abrem caminhos e perspectivas, nos permitem compreender elementos presentes na ERE e as potencialidades dessa proposta como uma epistemologia em educação. Atualmente é comum ouvirmos, em especial a juventude negra, empunhar sua presença em termos como quilombar. Empregam assim, a experiência histórica dos quilombos como um tipo de personificação. Transformado em verbo, ressoa as experiências de solidariedade que sempre fizeram parte da história da diáspora negra. Observa-se assim, a criação da conversão do nome quilombo em verbo: quilombar. Trata-se de um gesto afirmativo, por excelência, transformar em ato um nome. Nossa proposição afirmativa é de que este livro descreve as formas pelas quais temos nos quilombado no âmbito do grupo de pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais, integrado ao NEAB-UFSCar. Fazemos como tarefa que nos foi legada de compor parte do campo da educação das relações étnico-raciais, como um campo científico e epistemológico de pensamento em educação elaborado por pessoas negras em movimento.

O movimento do vento.

Ventania em Educação das Relações Étnico-Raciais.

Afêfê

The background is an abstract composition of torn paper and colored sections. On the left, there is a vertical strip of bright red paper. The top right features a piece of light beige, textured paper. Below this, there is a horizontal strip of yellowish-brown paper. The bottom half of the image is dominated by a large, dark blue section, with a lighter blue, wavy-edged strip separating it from the white central area where the text is located.

EIXO 1

Epistemologias e saberes da diáspora negra em educação das relações étnico-raciais

Os quilombos e as colonialidades do ser, saber e poder

Givânia Maria da Silva³
Ana Cristina Juvenal da Cruz⁴

Introdução

A formação dos quilombos no Brasil ainda merece a atenção de estudos em todas as áreas do conhecimento. Negados por muito tempo pela historiografia brasileira, os quilombos passam a receber um olhar mais focado a partir da década de 70 por esforço do movimento negro brasileiro. O fato seguinte e fruto da ação dos movimentos negros foi o reconhecimento desses grupos como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988. Desde então, se estabeleceu vários debates e de forma mais acentuada que direitos eram/são esses e a sua extensão e efetivação. As questões que têm guiado a maioria dos debates são as questões territoriais considerando a falta ou a baixa titularização dos quilombos brasileiros e a educação, pelos altos índices de analfabetismo entre os quilombolas. Segundo o censo do IBGE (2022), a taxa de analfabetismo entre quilombolas com 15 anos ou mais é de 18,99%, quase 2,7 vezes superior à média nacional de 7%. Cerca de 192.715 pessoas quilombolas não sabem ler ou escrever, com maior incidência no meio rural (22,7%) e na região Nordeste (21,6%).

-
- 3 Givânia Maria da Silva, educadora quilombola, mestre em políticas públicas e gestão da educação, doutora em sociologia também pela UnB e Pós-doutoranda em educação pela UFSCar. Pesquisa a relação dos quilombos com educação e com terra. É membro fundador da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas do Brasil-CONAQ, conselheira do Conselho Nacional de Educação e membro do Fórum Nacional de Educação.
 - 4 Ana Cristina J. Cruz, Historiadora, mestre e doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, Integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, (NEAB-UFSCar).

Ou seja, a inacabada abolição da escravidão brasileira, uma das mais longas (1539-1888), não só falhou no que seria o seu objetivo, como ao longo de mais de um século do anúncio de seu fim formal, não cumpriu o que seria seu papel que era reconhecer os escravizados como parte da sociedade nacional e com direitos a desfrutarem de direitos básicos, a exemplo do direito à terra e a educação.

Ao não fazer isso e focar suas ações apenas em discursos *abstrato* de liberdade, igualdade entre outros, o Estado brasileiro tem legitimado as novas formas de colonialidades, pois nesse processo quem se fortaleceu foi o latifúndio brasileiro, o agronegócio, o setor minerário, as bases militares e projetos espaciais, grandes barragens e hidrelétricas com argumentos da promoção do *desenvolvimento*, enquanto os sujeitos escravizados e suas descendências continuaram livres, porém, privados de direitos mínimos, como saúde, educação, moradia, acesso à terra negados até hoje a maioria dos negros e negras brasileiros. No caso dos quilombos, só em 1988 foram reconhecidos como sujeitos de direito pela Constituição Federal, por meio dos artigos 215⁵ e 216⁶ e o artigo 68⁷ do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT.

Nesse contexto, esconde-se por trás das narrativas de *desenvolvimento* e do *progresso*, a manutenção das violências físicas, simbólicas, epistêmicas, religiosas, entre outras, cujo objetivo é formar novas bases colonizadas para continuar servindo ao projeto colonial. Os quilombos, por exemplo, historicamente lutaram contra a escravização do passado e continuam lutando contra a escravização nos dias de hoje, que carrega várias nomenclaturas: *progresso, desenvolvimento, modernidade e até mesmo algumas políticas públicas*.

Constituídos como espaço de lutas e resistência do povo negro no Brasil para romper com a escravidão, os quilombos implodiram o sistema escravista e hoje ameaçam o projeto colonial/moderno ao tentarem resistir/existir para

5 Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

6 Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

7 Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

se manterem em seus territórios, territórios esses disputados em suas múltiplas dimensões. Isto quer dizer que os quilombos estão submetidos a todos os tipos de pressão, repressão e opressão que não se limitam apenas às questões geográficas e ambientais, mas, a aspectos históricos – patrimoniais materiais e imateriais.

Uma das estratégias utilizada pelo projeto colonial/moderno é o silenciamento das vozes com a eliminação das vidas humanas e não humanas, que para esses coletivos, compõem a sua estrutura territorial (animais, florestas, águas, lugares sagrados, saberes). A usurpação dos territórios quilombolas pelas variadas formas deixaria o terreno livre e sem embaraço para a continuidade do projeto de colonização iniciado com a chegada dos portugueses ao Brasil e, atualmente, revestido de um discurso de modernidade.

Portanto, não se trata de ameaças aos territórios geofísico-regionais apenas. Trata-se de ameaças e perdas da história, da cultura e de muitas vidas de um povo que resistiu a um dos processos mais duradouros e violentos que foi a escravidão no Brasil.

Com o reconhecimento do status de detentores de direitos apenas com a Constituição Federal de 1988, os quilombos passaram a pleitear e defender seus direitos constituídos de sentidos e valores, que muitas vezes nem são valores econômicos, e sim valores simbólicos, históricos e ancestrais. Porém, se faz necessário registrar que a luta do povo negro no Brasil, não se inicia por meio de normativas, pelo contrário, as lutas se deram de diversas formas do momento da retirada forçada do Continente Africano até os dias de hoje. Muito menos foram lutas isoladas. As lutas negras por liberdade ocorreram nas Américas, para onde os africanos foram levados para serem escravizados, conforme afirma Gomes (2015, p. 10):

No século XVI, temos no Panamá o africano chamado Bayano, enquanto na Venezuela coube a liderança a um escravo crioulo chamado de rei Miguel. No início do século XVII, em Vera Cruz, no México, os *cimarrones* eram comandados por Nyanga, enquanto anos antes, na Colômbia, um grande *palenque* foi chefiado por Benkos Biaho. Na Jamaica, durante a disputa entre espanhóis e ingleses, os *maroons* chefiados por Juan de Bolas tinham uma movimentação intensa. Já na ilha de Saint-Domingue, em meados do século XVIII, a *maronage* floresceu com o líder Makandal.

Já em relação aos quilombos no Brasil, Gomes (2015) salienta que as lutas datam do século XVII e foram organizadas em várias partes do Brasil, rompendo com as narrativas de quilombos como espaços isolados e de pouca organização e inteligência. Nota-se que há um processo de articulação para além das fronteiras do Brasil, como também as muitas formas de enfrentamentos ao sistema colonial. O autor faz uma radiografia interna da mobilização dos quilombos.

Períodos de conflitos coloniais foram também determinantes para o aumento das fugas – principalmente as coletivas – e o crescimento dos quilombos. Em Pernambuco, a invasão holandesa e as batalhas coloniais decorrentes provocaram caos e deserções (de quem) em vários engenhos. No século imperial, no período da Regência – com revoltas rurais em Pernambuco e Alagoas (Cabanada), no Maranhão (Balaçada), no Rio Grande (Farroupilha) e no Grão-Pará (Cabanagem) –, houve o recrudescimento das deserções. (p. 13).

Os territórios quilombolas não possuem apenas o que a percepção visual alcança, mas também os valores e significados que só pelo ato de pertencer ao grupo se fazem visíveis. A contraofensiva a esse jeito de pensar o espaço, a partir de outras visões, tem sido a construção de narrativas que colocam os quilombolas como os que não produzem e são contra ao *desenvolvimento* do país, portanto, significam o atraso.

Ao se organizarem enquanto categoria de movimento social por meio da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas – CONAQ⁸ para apresentarem suas demandas ao Estado brasileiro, denunciarem as injustiças e exigirem a efetivação de seus direitos, as questões territoriais têm sido o pilar mais forte da luta dos quilombolas e de suas organizações. É importante registrar que esses direitos ainda são pouco (re)conhecidos e efetivados. Mesmo assim, os quilombolas entram na zona de confronto que vai desde a estrutura do Estado que não foi pensada para implementar políticas públicas para esses sujeitos ou, mesmo quando as faz, em muitos casos não respeita seus modos de vida e violenta as manifestações culturais desses grupos, ou silencia e omite a sua existência.

8 A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ foi criada no dia 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa/BA. A CONAQ é uma organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos que representa a grande maioria dos (as) quilombolas do Brasil. Dela participam entidades dos 24 estados da federação e suas respectivas entidades.

Os quilombolas têm se confrontado diretamente com o Poder Legislativo, Judiciário e Executivo na luta por direitos.

O fato de o Estado brasileiro reconhecer as comunidades quilombolas como sujeitos de direitos não significa que esses mesmos direitos, que ainda são jovens (1988-2026), não estejam em constantes ameaças, mesmo antes de serem alcançados pela maioria dos quilombos no Brasil. A grande maioria das ameaças vêm do próprio Estado, ou por este legitimada, a exemplo das sobreposições de bases militares, áreas restritas de preservação ambiental e grandes empreendimentos estatais sobre comunidades quilombolas.

Terra e território quilombola significam a mesma coisa?

As lutas dos quilombos remontam ao século XVII no Brasil. No entanto, só a partir da Constituição Federal de 1988 passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos⁹. Esse vazio constitucional ou legal do reconhecimento trouxe para esses grupos uma invisibilização e a negação da sua existência, impondo um efetivo silenciamento às suas vozes e manifestações culturais, criando um distanciamento entre a existência desses sujeitos, por meio dos seus jeitos de ser, lidar com a terra, com as águas, com as florestas por meio de processos organizativos próprios, fazem com que, existam direitos e pouco se efetiva para os quilombos.

Portanto, os quilombos existem, são detentores de direitos, todavia, a violação ou negação desses mesmos direitos pode ter o Estado também obstaculiza o acesso a esses direitos. Para evidenciar essas tensões que existem entre os quilombos e o Estado, podemos citar a criação de bases militares e unidades de conservação ambiental sobrepostas as comunidades quilombolas. Essa é uma forma de apagamento das comunidades quilombolas e de seus conhecimentos em nome de um chamado "desenvolvimento", já que por um lado o Estado brasileiro por força da CF/88 é obrigado a reconhecer os quilombos e titular

9 Essas questões se refletem no acesso dos quilombolas de forma plena no acesso às políticas públicas. Um dos ganhos mais importantes da Constituição de 1988 para os quilombos foi a inclusão do termo "comunidades remanescentes de quilombos com um artigo específico, o art. n. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, para tratar da questão da terra. Mesmo que o termo "comunidades remanescentes de quilombos" em si, traga algumas discussões quanto ao significado da palavra "remanescente", como o resto, o que sobrou... o que não se aplica aos quilombos, o fato é que os quilombos no Brasil exercem um papel relevante para se pensar as políticas públicas.

suas terras definitivamente, por outro lado, impõe sobre estas, projetos que desagregam, desterritorializam e violam direitos constitucionais dos quilombos.

Os territórios quilombolas como espaços de direito ancestral são também espaços de luta e de disputas. Para grande parte da sociedade e para o senso comum, terra e território significam a mesma coisa ou não se percebe um território com suas características e sim apenas a terra, pois é nela e por ela que é possível medir sua extensão e seus limites. Ocorre que para alguns grupos sociais, coexistem os dois espaços ao mesmo tempo e lugar, terra e territórios e encontram nos seus significados e limites. Porém, em muitos casos não coincidem, nem nas suas dimensões geográficas e nem nos seus aspectos culturais e identitários. Portanto, terra é uma extensão que se pode mensurar, medir, quantificar por diversas formas ou unidades de medidas. Já o território não é possível medir apenas por meio de unidades de medidas, pois outros sentidos são inerentes e incapazes de serem alcançados pelas fórmulas matemáticas.

Para Milton Santos (2009, p. 112), "os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares".

Ao descrever os espaços dessa forma, o autor nos leva a compreender os riscos que corremos ao apresentar ou compreender terra e território de única forma, mesmo quando estamos falando daquilo que achamos que podemos mensurar, pois as complexidades que se apresentam são muitas e estão relacionadas com sua diversidade e com os aspectos individuais e coletivos, locais e globais, como apontou Milton Santos. Isso impede de chegarmos a uma única definição de um território.

A partir dessa leitura entramos naquilo que o próprio Milton Santos (2009, p. 116) chamou de pedagogia própria, ao afirmar: "é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia". Ou seja, ao tentarmos ler os espaços/terra/território apenas com um sentido, sem perceber os sentidos produzidos a partir de suas especificidades, riquezas e contradições, componentes do existir, pertencer e resistir e como produtores de pedagogias próprias, podemos criar categorias inexistentes ou não compreendermos os significados que ali estão postos.

Como descrever uma terra ou território a partir das especificidades de grupos que constroem suas relações por diversos meios? Esses são desafios que se apresentam quando vamos lidar com questões tão amplas, complexas e tão particulares e singulares, os territoriais quilombolas.

Talvez seja essa uma das portas de entrada ou uma chave para encontramos mais elementos do confronto do projeto colonial-moderno e a vida dos quilombos no Brasil. As dicotomias existentes entre universalismos e especificidades, capitalismo e vida/direitos, colonizador e colonizado, *desenvolvimento* e *biointeração*, este último a partir de Antonio Bispo (2015, p. 81) quando afirma: "nessa região o uso da terra era marcado pelas práticas e cultivos, mesmo quando se tinha algum documento". Aqui é evidente o significado da terra e seu uso. As leis de uso eram estabelecidas a partir dos costumes e não do quanto ela produziria para o capital. Não era o ter mais e sim as práticas que definiam seu uso, seu tamanho e perspectivas de futuro. Ao ganhar outros conceitos e não mais aqueles do lugar da vida, da partilha e do saber coletivo, a terra tem produzido, ao invés de trocas de saberes e aprendizagem mútua, a pedagogia da violência, do silêncio, da desterritorialização e extermínio, na qual aqueles que sempre cuidaram e preservaram já não podem mais nela ficar. Essas são características do projeto colonial ou da colonialidade do poder, ser e ter que se encontra em pleno desenvolvimento, porém com outras vestimentas. Uma delas é a convencional modernidade e da necessidade desses grupos como os quilombolas e povos indígenas passarem a ser *modernos e se desenvolverem*.

Com a chegada dos portugueses no Brasil, estabelece os confrontos que produziram e continuam produzindo muitas mortes físico-biológicas/psicológicas e socioambientais que não se relacionam apenas com os sujeitos envolvidos diretos, os quilombolas, mas com o conjunto da sociedade. Essas são as tensões e conflitos gerados pela colonialidade do ser, poder e saber.

Ao se confrontarem com as lógicas perversas da colonialidade do poder, ser e saber com as vestes do desenvolvimento e da modernidade, os quilombos ameaçam tais perspectivas e isso tem agravado os conflitos e muitas vidas foram ceifadas de forma assustadora, principalmente das mulheres como retratam estudos da CONAQ (2018-2022)¹⁰, quando se percebe nitidamente uma aliança

10 Disponível em: <https://ifa.conaq.org.br/repositorio/>; <https://conaq.org.br/coletivo-nacional-de-educacao-da-conaq-lanca-2a-edicao-da-revista-educa-quilombo/>.

mais forte entre os poderes constituídos (Legislativo, Judiciário e Executivo), e os setores detentores do monopólio, deixando de lado o que diz a Constituição Federal de 1988 sobre os direitos quilombolas.

A disputa nesse terreno tem como razões as narrativas de que os quilombolas não querem o desenvolvimento e, portanto, as terras, as águas e as florestas por eles ocupadas e preservadas devem ser entregues a quem produz e quer fazer o Brasil se *desenvolver*.

Esse pensamento se sobrepõe a quaisquer outros que venham circular e contrarie a ordem posta. O que não se diz é quão violento são as perspectivas desenvolvimentistas, não só com os grupos humanos, mas com todo o ambiente em volta. As lógicas impostas nesse cenário são do poder, ser e ter. Poder fazer, ser proprietário e, portanto, ter o domínio e fazer valer aquilo que considera importante, mesmo que a Constituição Federal do Brasil não os autorize.

E é nesse momento que nos deparamos com os mais diversos mecanismos de marginalização dos negros/as já marcados pelo processo de escravização e pelo racismo estrutural e institucional, sobretudo. O que resta a esses grupos é resistir para existir em seus territórios e que nem sempre tem sido possível.

Uma ação contra hegemônica à colonialidade do ser, poder e saber

Desde sua chegada forçado ao Brasil o povo negro tem forjado um conjunto de lutas e formas de organização e foram elas responsáveis pela manutenção expressiva dos negros, hoje passando da casa dos 54% da população brasileira. Os quilombos são uma dessas formas e não se constituem apenas na condição de escravizados, mas também pelos seus modos de organizações, base da resistência, passando pela experiência do Quilombo dos Palmares até chegar aos dias de hoje, o que se buscou foi implodir o sistema escravista e suas ramificações.

A década de 1990 foi um período de intensas lutas do movimento negro para que o Estado brasileiro além de reconhecer o legado violento da escravidão e as suas práticas racistas, elaborasse e colocasse em prática políticas públicas capazes de diminuir a exclusão e desigualdade em que se encontrava a população negra e assim combater os efeitos dos longos anos de escravidão dos negros no Brasil e entre essas reivindicações estava o reconhecimento, regularização e

titulação das terras dos quilombos. Além disso, pautou-se também a mudança nas estruturas dos órgãos do Estado para criar espaços para introduzir políticas públicas para os negros no Brasil.

Em 1995, juntamente com a marcha dos trezentos (300) anos de imortalidade de Zumbi dos Palmares – organizada pelos movimentos negros brasileiros –, as comunidades quilombolas realizaram o 1º encontro nacional de quilombos do Brasil e produziram um documento de abrangência nacional reivindicando do Estado brasileiro a efetivação de políticas públicas e o cumprimento da Constituição Federal de 1988, no que diz respeito ao reconhecimento dos seus direitos territoriais. Foi nesse encontro que os quilombolas deliberaram pela criação de uma organização nacional de representação desses grupos para atuar na formulação de políticas públicas e defesa dos direitos dos quilombos, que é hoje a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas do Brasil – CONAQ. A CONAQ é hoje uma das principais organizações do movimento negro brasileiro, com representações em 24 estados e tem sido um dos principais instrumentos desse enfrentamento do chamado desenvolvimento moderno e na defesa dos direitos dos quilombos no Brasil.

Portanto, pensar os quilombos como espaço de emancipação, referência simbólica, imaginário coletivo é também pensar espaços/terra/territórios como lugares de construção de identidade e afirmação de pertencimento, arranjos institucionais e organizativos. Na perspectiva aqui descrita, a terra não é uma mercadoria, é um bem que carrega um pertencer coletivo, com características próprias de cada grupo ou região. E, para isso, precisamos pensar os quilombos noutra perspectiva que é como grupos e organizações circulares e não isoladas, sendo uma das heranças africanas para poder compreender como esses grupos têm conseguido resistir aos mais variados tipos de violências, se reinventando e se reivindicando hoje como mais de 5 mil quilombos em todo o território nacional.

É nesse deslocamento de sentidos que se pode colocar a força da organização dos quilombos como algo ainda não mensurado. De igual modo, pensar os papéis das mulheres quilombolas nesse debate e enfrentamento ao projeto colonial tomando para si o que sugere Costa (2006, p. 121) “a desconstrução desses essencialismos, diluindo as fronteiras culturais legadas tanto pelo colonialismo como pelas lutas anticoloniais” e nos colocando como instrumento da desconstrução das narrativas, a fim de produzir outra-narrativas para o que se

convencionou pensar sobre negros e não negros, homens e mulheres, moderno e não moderno, urbano e rural, ou melhor, sobre as identidades. É preciso reconhecer as fragilidades e contradições, sem deixar de conhecer a força desses grupos nos embates dentro do projeto colonial-moderno como expressão da resistência do povo negro.

Falar, descrever os modos de vida nos quilombos e suas dinâmicas, suas histórias sem associar as lutas e resistência históricas contra a escravidão, sem reconhecer os relevantes papéis que desenvolveram e desenvolvem esses sujeitos em todos esses séculos – principalmente as mulheres quilombolas que, mesmo vivendo diariamente num cenário de violência, física e simbólica, continuam (re) existindo e enfrentando as muitas formas de negação de seus direitos e defendendo seus territórios, suas histórias, saberes e memórias individuais e coletivas. O fato é que existe por trás de tudo isso uma consciência de um fazer e (re)fazer negro, se assim entendermos, que ultrapassa as fronteiras estabelecidas para o ser homem e o ser mulher dentro do projeto colonial-moderno, como afirma Bernardino-Costa "os povos foram subjugados pelas hierarquias raciais, de classe, de gênero, sexualidade moderno/coloniais". Nesse sentido, se faz necessário romper com esse pensamento.

Nessa questão se percebe que as possibilidades de reação à ordem dominante vão se constituindo ao longo de cada processo. "Os efeitos da fronteira não são gratuitos, mas construídos; consequentemente, as posições políticas não são fixas", afirma Hall (2009, p. 98). É nesse entrelaçamento e entrecruzamento que se constituem as relações entre as identidades nas comunidades quilombolas e como se estabelecem os "*jeitos próprios de ser*"; em outras palavras, reafirmam, reconstroem suas identidades coletivas e individuais, sempre numa relação, que para Bhabha (2010) é "a sua circulação de parte e todo, identidade e diferença, deve ser compreendida como um movimento duplo", para se contrapor à colonialidade. É preciso notar que não estamos falando de hegemonia e universalismo. Estamos falando de movimentos circulares em que as mulheres e homens se apresentam com suas diferenças e individualidades, como parte de um todo que é o conjunto dos que compõem os territórios quilombolas e as territorialidades existentes e coexistentes.

São desses dois lugares, terra e territórios, que ora se juntam na sua complexidade e completude e ora divergem, que os quilombolas afirmam a sua

existência ameaçada e ameaçadora do projeto colonial-moderno e constroem narrativas afirmativas dentro de um ambiente que nega sua existência e não lhe reconhece como partes. No entanto, mesmo diante de todo o poder e violência que enfrentam, os quilombolas vêm corroendo, a partir de suas organizações, as bases da colonialidade do ser, ter e poder.

É prematuro dizer que já há um rompimento mais profundo, assim também como seria intempestivo afirmar que sem um poder de mobilização maior se vá para além de suas fronteiras e se abalaria radicalmente a estrutura constituída durante séculos com fomento do Estado brasileiro a partir do sistema escravista. O que se pode afirmar é que os quilombolas têm enfrentado diuturnamente as perversidades da colonialidade nas suas mais variadas formas e se tornaram ameaças, assim como também são ameaçados.

Conclusão

Certamente muitas lacunas ficaram em aberto e algumas questões foram tratadas ainda sem a devida profundidade. No entanto, o objetivo desse texto era provocar reflexões e trazer para esse campo, o campo sociológico, questões que considero relevantes, mesmo reconhecendo que ainda carecem de discussões mais aprofundadas, como por exemplo, as identidades, as formas de organizações quilombolas, os enfrentamentos às lógicas estabelecidas e narradas a partir da visão da dominação. Se, cumprimos essa tarefa, cumpriu-se também a nossa intenção, pelo menos de imediato, requerendo um tempo maior para amadurecer tais questões.

Contudo, registra-se a importância de debater como a colonialidade opera e impera na vida dos sujeitos que já tem marcas profundas do processo de colonização. Por outro lado, é importante perceber com eles (quilombolas) e a partir deles, contribuições para visualizar os corpos e ouvir as vozes que historicamente foram silenciadas e subalternizadas. Esse movimento poderá fazer com que esses sujeitos façam seus próprios anúncios, utilizando-se de suas próprias características e agências e produzam e narrem suas próprias histórias. Essa é, sem dúvida, uma possibilidade que se apresenta em um futuro próximo e compõe o repertório de uma possível ruptura com a colonialidade do saber.

Não é fácil romper com uma cultura e com uma metodologia de descrever o outro. São sempre abordagens hegemônicas como se todos os grupos, movimentos e regiões fossem iguais. Essas metodologias foram constituídas para fortalecer os princípios da colonização e afirmar o imperialismo e a dominação de um povo sobre outro. Basta atentar para quem fala e de onde fala e como fala do “outro” e sobre aqueles e aquelas com marcador étnico-racial como parte de sua identidade. São sempre coisificados, enquadrados, classificados e nomeados, sempre a partir da visão da dominação, deixando explícito que, mesmo na tentativa de se ouvir e considerar as vozes dos subalternos, existe uma hierarquia que oprime, sufoca e silencia muitas perspectivas e visões de mundo. Essa é sempre a busca da colonialidade do ser, ter e poder.

Não queremos caminhar para afirmações hegemônicas e totalizantes sobre os quilombos e suas formas de organizações, nem mesmo ignorar as influências sofridas por esses grupos até então. Portanto, falar dos/nos/com quilombos no Brasil associa-se imediatamente às suas lutas por liberdade e emancipação, mesmo diante da opressão. Uma das características mais importantes dos quilombos, nesse confronto, é a afirmação e defesa de seus territórios, de suas formas de organizações, de seus jeitos de lidar com a terra e territórios, seus pertencimentos ancestrais e enfrentamentos para existirem nesse espaço chamado Brasil.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros**: em busca de um diálogo horizontal. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. (Mimeo).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Mirian Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do camponato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Epistemologias negras e docência no Ensino Superior: a experiência com rap e slam

Lucas Rodrigues de Oliveira Souza¹

Paulo Henrique F. B. dos Santos²

Introdução

Acreditamos que o processo de formação em nível de doutorado na área da Educação exige, para além de uma sólida fundamentação teórica, experiências que possibilitem a aproximação com o cotidiano da sala de aula e com a diversidade das práticas pedagógicas. Do mesmo modo, compreendemos que, assim como o Movimento Negro historicamente tem demonstrado, a Educação constitui-se como um campo fértil para o enfrentamento e a superação do racismo presente na sociedade.

Nesse sentido, este artigo apresenta a experiência de dois doutorandos durante o estágio realizado no primeiro semestre de 2024, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte da disciplina EDU 013 – Atividades Complementares de Teoria e Prática em Ensino Superior I. O objetivo é contribuir para o debate e o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

O estágio foi realizado junto à disciplina História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino, componente curricular do curso de Pedagogia, sob a supervisão da professora Ana Cristina Juvenal da Cruz. A experiência possibilitou o

-
- 1 Pedagogo, mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos. E-mail: lucasroliveira.souza@gmail.com
 - 2 Graduado em História, mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, professor de História na Prefeitura Municipal de Nova Europa/SP, Agente de Governança Local da Política Nacional de Equidade Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola em Nova Europa/SP. E-mail: pauloborges91@gmail.com.

desenvolvimento de atividades articuladas entre teoria e prática, com foco na docência universitária.

Autoras como Nilma Lino Gomes (2021) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) têm enfatizado a importância de práticas formativas que valorizem o diálogo, a escuta e a diversidade de saberes, especialmente no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Esses referenciais teóricos sustentam a compreensão de que o estágio voltado à docência no ensino superior deve constituir-se como um espaço privilegiado para o exercício de práticas pedagógicas emancipadoras, bem como para o fortalecimento de uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação social.

Metodologia

Este trabalho é de natureza qualitativa e caracteriza-se como um relato de experiência, uma vez que compreendemos que essa abordagem metodológica possibilita a análise de práticas situadas, articulando vivências concretas à reflexão crítica e à sistematização analítica dos processos formativos. Conforme explicam Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64):

[...] o RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítico-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Desse modo, compreendemos que a construção deste relato se orienta pela articulação entre experiência e análise, buscando evidenciar não apenas o vivido, mas também suas potencialidades formativas e pedagógicas no campo da ERER.

Destarte, a construção analítica do presente trabalho, para além da observação sistemática das aulas, do planejamento colaborativo com a docente responsável pela disciplina e das interações estabelecidas com os estudantes, tem como eixo central a condução de uma atividade pedagógica supervisionada. Tal centralidade justifica-se pelo fato de que essa prática foi elaborada em diálogo com nossos estudos de doutorado e intencionalmente articulada a propostas pedagógicas voltadas à educação básica, com ênfase na ERER.

Planejamento e desenvolvimento das atividades docentes

As atividades do estágio foram organizadas em três fases. Na primeira, participamos do planejamento das aulas juntamente com a professora responsável. Esse momento inicial foi marcado por reflexões sobre os objetivos pedagógicos da disciplina, bem como pela construção coletiva dos materiais didáticos a serem utilizados. A interação com a docente foi essencial para compreender os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a proposta formativa do curso de Pedagogia da UFSCar, especialmente no que se refere à formação crítica e comprometida com as questões sociais.

Na segunda etapa do estágio, acompanhamos regularmente os encontros da disciplina e observamos atentamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem propostas pelo docente responsável. Esse acompanhamento nos permitiu refletir sobre metodologias, estratégias didáticas, relações estabelecidas em sala e formas de mediação do conhecimento, aspectos fundamentais para a formação docente em nível superior.

Em um terceiro momento, tivemos a oportunidade de ministrar uma aula fundamentada em nossas pesquisas de doutorado, intitulada *Rap e Slam no Ensino de História e Geografia*. Conforme já mencionado, essa experiência constitui o eixo central de análise no presente artigo, na medida em que possibilita refletir sobre as articulações entre produção acadêmica, prática pedagógica e ERER.

A seguir, são apresentados os relatos. Cada narrativa procura evidenciar as singularidades dos percursos formativos vivenciados, articulando-os à aula ministrada, a fim de problematizar e explorar possibilidades pedagógicas para o uso do slam e do rap no contexto da ERER.

Os relatos encontram-se organizados em subseções individuais, nas quais se assegurou a cada autor relativa autonomia para definir o percurso analítico-narrativo adotado. Tal escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que as experiências formativas, ao se articularem de maneira situada e singular, não podem ser plenamente apreendidas por meio de uma estrutura homogênea de exposição. Desse modo, ao privilegiar a liberdade de organização dos relatos, buscou-se potencializar a emergência de diferentes ênfases, perspectivas e modos

de significação, permitindo que cada autor explicitasse as dimensões que julgou mais relevantes no que se refere às contribuições para a EREER.

Além disso, essa opção analítica possibilita não apenas evidenciar a pluralidade de leituras produzidas, mas também tensionar visões unificadoras, reconhecendo a complexidade dos processos educativos e das práticas pedagógicas comprometidas com a EREER.

Contribuições do rap para a EREER no contexto do estágio docente no Ensino Superior

Ao ingressar no estágio, busquei ampliar a compreensão acerca das práticas pedagógicas empregadas no contexto do ensino universitário. Isto porque, apesar de possuir ampla experiência na docência da Educação Básica, acredito que a realidade da educação superior apresenta especificidades que demandam outras formas de atuação pedagógica.

Nesse sentido, considerando que minha pesquisa de doutorado está relacionada às potencialidades pedagógicas do *rap* para a EREER, com ênfase na técnica de composição de beats por meio de *samples*, a participação no estágio docente possibilitou reflexões sobre como as contribuições do *rap* podem ser mobilizadas nesse nível de ensino. Ademais, permitiu a vivência da prática de uma proposta de aula nesse contexto, concebida de modo a ampliar o repertório pedagógico das/os graduandas/os de pedagogia para sua futura atuação na educação básica.

É importante destacar que a técnica de compor beats por meio de *samples* constitui uma prática central na produção musical do *hip-hop*, consistindo na reutilização criativa de trechos de gravações já existentes – denominados *samples* – para a construção de novas composições. Tal procedimento envolve não apenas operações técnicas de recorte, edição e reorganização sonora, mas também processos de ressignificação estética e cultural, na medida em que mobiliza referências históricas e sonoras, sobretudo vinculadas às tradições musicais negras.

Destarte, a partir dos encontros iniciais com a professora responsável, participei de momentos de planejamento, o que possibilitou ricos aprendizados sobre as metodologias empregadas na graduação e os objetivos pedagógicos

da disciplina acompanhada. Tais momentos possibilitaram a construção coletiva de estratégias didáticas que considerassem a inserção de linguagens como o *rap* e a cultura *hip-hop* no contexto universitário, tendo em vista seu potencial formativo no âmbito da EREER.

Nesse processo, o diálogo com a docente e com as/os colegas estagiárias/os contribuiu para a elaboração de propostas que buscassem a ampliação do repertório crítico e pedagógico das/os graduandas/os. A inserção de materiais vinculados ao *rap* e à cultura *hip-hop* foi pensada como estratégia para tensionar perspectivas tradicionais de ensino.

Especificamente, sugeri a inserção, nos conteúdos programáticos da disciplina, do documentário *Extra do DVD Mil Trutas Mil Tretas* (2006), produzido por Mano Brown. O material, ao articular história social, memória afetiva e estética *hip-hop*, apresenta a trajetória dos bailes black em São Paulo, possibilitando o acesso a formas de produção de conhecimento histórico que extrapolam a centralidade da linguagem escrita.

Explicando de melhor maneira, a proposta foi pensada como estratégia didático-pedagógica capaz de ampliar as formas de abordagem dos conteúdos, ao mobilizar outras linguagens e sensibilidades no processo formativo. Dessa forma, buscou-se evidenciar a centralidade histórica da música como veículo de saberes e como instrumento de afirmação das identidades negras.

No que diz respeito à condução da aula propriamente dita, esta foi iniciada com uma contextualização histórica do *rap*, compreendido como uma expressão intelectual e cultural forjada nas experiências de resistência das populações negras em contextos urbanos periféricos. Essa abordagem inicial buscou situar o *rap* como uma manifestação artística que articula dimensões estéticas, sociais e históricas, consideradas fundamentais para a compreensão de sua potência pedagógica no âmbito da EREER.

A partir dessa introdução, propus a organização da aula em dois eixos de reflexão.

Primeiramente, apresentei os elementos constitutivos da música *rap*, enfatizando que, para além da palavra falada – frequentemente privilegiada nas análises –, sua estrutura se ancora em bases rítmicas produzidas a partir de *beats*, muitos dos quais são construídos por meio da técnica dos *samples*. Nesse sentido,

busquei evidenciar que a dimensão sonora e musical do *rap* constitui um campo profícuo de produção de sentidos, operando por meio de processos de seleção, recorte e ressignificação de materiais sonoros, o que amplia as possibilidades de compreensão dessa linguagem para além de sua dimensão lírica.

No segundo eixo, apresentei um plano de aula voltada para a Educação Básica, ancorada nas habilidades previstas pelo Currículo Paulista³, especialmente aquelas relacionadas aos conceitos de patrimônio cultural material e imaterial. Tal proposta foi estruturada, também, como uma proposta de articular referenciais curriculares formais a práticas pedagógicas que dialoguem com os repertórios culturais das/os estudantes do Ensino Fundamental.

Para tanto, mobilizei recursos visuais por meio da apresentação de imagens de patrimônios reconhecidos pela humanidade – com ênfase naqueles vinculados às culturas negras –, visando ampliar a compreensão dos/das estudantes acerca da diversidade de expressões culturais e de seus processos de reconhecimento e valorização. Essa abordagem foi articulada à escuta comparada entre canções de *rap* baseadas em *samples* e as obras originais das quais esses trechos foram extraídos, evidenciando processos de ressignificação sonora e cultural.

Nesse sentido, a proposta buscou promover uma compreensão ampliada do conceito de patrimônio, incorporando dimensões sonoras e musicais como formas legítimas de produção e preservação de patrimônio histórico. Ao estabelecer esse diálogo, procurou-se também fomentar práticas pedagógicas que reconheçam o protagonismo da música negra na constituição de conhecimentos, contribuindo para a valorização de suas matrizes históricas e para o fortalecimento de abordagens alinhadas à Lei 10.639/03.

Destaca-se, ainda, que foi apresentado o reconhecimento oficial do *hip-hop* – e, conseqüentemente, do *rap* – como patrimônio cultural imaterial do Estado de São Paulo, em 2021. Tal marco, de natureza simbólica e política, foi mobilizado como ponto de partida para a problematização dos processos de legitimação cultural, evidenciando as disputas em torno do que é socialmente reconhecido como patrimônio.

3 As habilidades previstas no Currículo Paulista correspondem às aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, em cada área do conhecimento. Elas indicam o que o aluno deve saber fazer, articulando conhecimentos, competências e atitudes. Estão alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orientam o planejamento docente e a avaliação.

Compreendemos que a proposta tenciona o saber hegemônico – entendido, aqui, como aquele historicamente ancorado em uma matriz branco-iluminista – ao propor o deslocamento do eixo de legitimação do conhecimento escolar. Trata-se, portanto, de reconhecer e incorporar epistemologias produzidas no interior das experiências negras e periféricas, frequentemente marginalizadas nos processos formais de escolarização.

Sob essa ótica, defendemos que os processos educativos não se restringem ao conteúdo explicitamente tematizado, mas também se constituem por meio de dimensões implícitas, sensíveis e, muitas vezes, não verbalizadas. Desta maneira, o "não dito" presente nos *beats sampleados* assume relevância formativa, na medida em que remete às camadas simbólicas, afetivas e políticas que atravessam a experiência estética das populações negras.

Em síntese, Conforme afirma Paul Gilroy (2001, p. 128-129): "Em oposição à suposição do Iluminismo de uma separação fundamental entre a arte e a vida, essas formas expressivas reiteram a continuidade entre a arte e a vida. Elas celebram o enraizamento do estético em outras dimensões da vida social".

Ademais, para além dos objetivos e conclusões delineados a partir das bases teóricas, o campo empírico revelou elementos que consideramos simultaneamente potentes e desafiadores, evidenciando a complexidade inerente à incorporação de perspectivas contra-hegemônicas no contexto da formação universitária.

Entre os aspectos positivos, destaca-se o engajamento de graduandas/os que, além de demonstrarem grande interesse na proposta, sinalizaram a necessidade de ampliação de repertórios epistemológicos na sua formação. Apreendemos que tal movimento indica uma abertura significativa para a desestabilização de paradigmas tradicionais e para a construção de práticas educativas mais plurais, críticas e comprometidas com a EREER.

Por outro lado, como ponto a ser problematizado, observamos que parte da sala para qual apresentamos a proposta demonstrou certa resistência, o que pode ser compreendido não como um obstáculo isolado, mas como expressão das próprias estruturas que historicamente normatizam o que é reconhecido como conhecimento legítimo no espaço acadêmico. Nesse sentido, mais do que indicar uma limitação da proposta, evidencia a necessidade de aprofundar estratégias

pedagógicas que tensionam essas normatividades, criando condições para que epistemologias negras e periféricas sejam de fato introduzidas e reconhecidas como constitutivas dos processos formativos.

As contribuições do *Slam* na Educação Infantil: um relato de experiência no Ensino Superior e na Educação Básica

O *Slam*: movimento estético-artístico de batalhas de poesias

O *Slam* é um movimento estético-artístico de batalha de poesia que pode ser constituído enquanto uma prática cultural, política e educativa, criada em um contexto de universalização da poesia para todas as pessoas. Uma das hipóteses de surgimento do *Slam* é em 1980, em Chicago (EUA), idealizado por Marc Kelly Smith⁴, com a finalidade de democratizar a poesia e romper com uma lógica elitista que restringia o acesso e a produção poética a determinados grupos sociais. O movimento propõe, a partir desse contexto, viabilizar o acesso à poesia para todas as pessoas, possibilitando e incentivando elas, não apenas a ouvir declamações, mas também a escrever e se apresentar.

No Brasil, a hipótese de surgimento do *Slam* foi introduzida por Roberta Estrela D'Alva⁵ através do ZAP (Zona Autônoma da Palavra), em 2008. O movimento expandiu-se amplamente pelo país inteiro através de diversos grupos distintos: coletivos apenas de mulheres, coletivos com *performances* em duplas, coletivos da comunidade surda com poesias em Libras, entre outros. A popularização do *Slam* no país configura um espaço de pluralidade estética e política, em que diferentes estilos e narrativas se encontram em torno do respeito à voz e à experiência de cada sujeito, assim como em outras práticas culturais brasileiras.

Ainda que as competições envolvem premiações, a visibilidade da palavra é sempre o elemento central. De acordo com D'Alva (2019, p. 271), o movimento cresce no Brasil enquanto uma ferramenta de reunir comunidades e criar oportunidades. Com a democratização da poesia e a característica de oferecer a todas as

4 Trabalhador de construção civil e poeta (NEVES, 2017, p. 83).

5 Atriz, MC, diretora musical, pesquisadora, apresentadora de um programa juvenil na TV-Cultura de São Paulo e *slammer* (poetisa) brasileira.

peessoas a oportunidade de escrever e declamar seus versos, as diversas vivências e denúncias são narradas em formato de versos. O movimento assume um caráter de expressão social e educativa, tendo os temas de racismo, machismo, LGBTfobia e empoderamento feminista como a maioria das poesias. É um espaço livre de expressão e de denúncia social.

As batalhas de poesia brasileiras acontecem, em sua grande maioria, nos espaços públicos, fortalecendo os princípios de pertencimento e ocupação de lugares que são acessíveis para todas as pessoas, sem nenhum custo, próximos de estações de metrô e ônibus. O objetivo é garantir que todas as pessoas possam participar e convidar o público para ouvir/apreciar o que é do público.

Embora tenha regras específicas que atribuem uma identidade ao movimento, o *Slam* assume o compromisso de que a poesia e o direito à fala/oralidade vem em primeiro lugar. Alguns grupos se preocupam na formação do público antes de iniciar as batalhas, assumindo seu caráter político de respeito ao poeta e à sua poesia. Mesmo sendo uma competição com prêmios, a liberdade da fala, da criação poética, da *performance* e do corpo da/o poeta são soberanos. As características e regras para participar da batalha são básicas e objetivas:

1. O/a poeta deve utilizar somente o corpo e a voz para sua declamação (não pode utilizar instrumentos musicais ou demais efeitos sonoros);
2. As poesias devem ser autorais, podendo utilizar o *sampling* (incorporar trechos conhecidos de músicas ou frases para fundamentar o conteúdo da poesia);
3. O júri que atribui as notas para os/as participantes é popular e não, necessariamente, precisa ter experiência, basta apenas estar na batalha e ser escolhido;
4. O tempo para declamar a poesia é de três minutos (com alguns segundos de tolerância). Após isso, os acréscimos são descontados na nota final do/a participante.
5. As poesias da batalha se inicia após o "grito de paz" do grupo de *Slam* que organizou a batalha. Cada grupo tem sua frase, palavra ou canto rítmico antes de iniciar as poesias de cada poeta, sinalizando ao público o silêncio em respeito ao poeta. Grito porque é entoado por todos. De paz pela mensagem que o *Slam* procura cultivar.

Em 2015, o movimento artístico das batalhas de poesia é inserido no contexto escolar. Emerson Alcalde, fundador do "*Slam da Guilhermina*" da cidade de São Paulo, teve a oportunidade de representar o Brasil na Copa do Mundo de *Slam* (Grand Poetry Slam), que ocorre anualmente em Paris. Na competição internacional, Emerson e sua companheira Cristina Assunção se depararam com um campeonato de poesias que envolviam estudantes, crianças e adolescentes, denominado de Slam Interescolar Nacional, horas antes da copa mundial. Inspirado no que viu, na euforia dos estudantes que, desde jovens, escreviam e declamavam suas poesias autorais, Emerson e o coletivo "*Slam da Guilhermina*" organizaram o primeiro Slam Interescolar do Brasil (NEVES, 2025, p. 02).

O movimento de *Slam* interescolar de São Paulo que, em 2015, começou tímido, com a participação de apenas quatro escolas da Zona Leste da cidade de São Paulo/SP, em 2024 contou com a participação de 300 escolas. Desta forma, os slams, segundo Neves (2025, p. 02) podem ser lidos como "eventos e práticas de letramentos sociais e culturais que envolvem leitura e escrita poéticas em ato performático". Esse letramento é fruto de uma literatura marginal principalmente pela sua característica urbana e periférica, sendo construído, organizado e alimentado pela população em espaços "não-formais" de educação. O movimento educativo do Slam ocorre primeiro nas ruas para somente depois ingressar nas escolas e não ao contrário. É um movimento de arte periférica.

O Ensino Superior e a aula sobre *Slam*

Como anunciado anteriormente, este capítulo foi construído a partir com base nas experiências de dois professores e doutorandos em uma disciplina para a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2024. A disciplina em que atuamos foi através do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD). Esse programa permite que estudantes da pós-graduação acompanhem docentes em suas disciplinas na graduação, permitindo um diálogo, observação, criação e experiência na docência do ensino superior. Essa experiência possibilita um contato cotidiano com as aulas na graduação, desde a criação e análise das ementas até acompanhamento nas avaliações, organização e discussões em sala de aula. Além disso, o/a estudante que participa do PESCD desenvolve uma aula dentro da grade curricular da disciplina, dialogando com sua pesquisa e com as discussões das aulas.

Essa experiência de criação e aplicação dessa aula construída pelos doutorados de PESCD somada às observações e acompanhamentos das aulas fundamentam esse capítulo. A disciplina cursada na condição de PESCD pelos estudantes foi a "História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino". A disciplina, de acordo com sua ementa, teve como objetivo preparar os estudantes para elaborar e desenvolver conteúdos de História e Geografia em diferentes etapas de ensino, como Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. A compreensão histórica dessas áreas e sua aplicação no contexto escolar, considerando os tempos e espaços educativos, além da análise de currículos e propostas pedagógicas foram enfatizadas ao longo das aulas.

A disciplina buscou aprofundar o estudo da sociedade brasileira a partir de sua diversidade, incluindo a história e cultura africana, indígena, quilombola e de outros grupos, conforme as diretrizes educacionais, destacando a relação entre passado e presente, incentivando uma prática pedagógica crítica e comprometida com a compreensão do tempo histórico. Ao longo das aulas, os/as estudantes tiveram contato com textos e discussões de autores e autoras de grande relevância para suas áreas de conhecimento e atuação, como bell hooks (2013), Michel-Rolph Trouillot (1995), Marilena Chauí (2000), Milton Almeida dos Santos (2000), Kabengele Munanga (2015), Joana D'arc Oliveira (2015), Beatriz Nascimento (1985), Achille Mbembe (2020), entre outros.

Os textos discutidos na disciplina abordaram, de forma articulada, a educação, a história, a cultura e as relações de poder na sociedade, destacando a necessidade de uma prática pedagógica crítica, dialógica e comprometida com a transformação social. Nesse contexto, ressaltam as formas de resistência histórica, como os quilombos, e discutem como as relações de poder, herdadas do colonialismo, ainda operam na definição de quem tem acesso a direitos, à dignidade e à própria vida, reforçando a urgência de uma atuação pedagógica engajada e consciente.

Para esse relato de experiência, destaco as discussões apresentadas nas aulas sobre Milton Almeida dos Santos porque elas dialogam com a proposta de regência apresentada aos estudantes sobre *Slam* posteriormente. Ao longo das aulas, a docente responsável apontou que Santos (2000) se destaca como um dos pesquisadores mais importantes na trajetória acadêmica brasileira, sobretudo nos estudos do campo da Geografia. Entre seus campos de atuação científica, Milton Santos (2000) pesquisou os motivos dos processos de migração no país,

percebendo e evidenciando como as pessoas modificam os espaços em que elas vivem. Desta forma, o território, as pessoas que ocupam ele e as modificações feitas por elas se tornaram uma das principais discussões de suas obras.

As discussões sobre território que Milton Santos (2000) apresenta em seus textos e que a docente da disciplina discutiu com os/as estudantes em sala de aula dialoga com algumas características do *Slam*. As batalhas de poesia no Brasil ocorrem, majoritariamente, nos espaços públicos para facilitar o acesso e participação de todas as pessoas, como dito anteriormente. Dessa forma, há nesse movimento estético-artístico um esforço em garantir que as pessoas ocupem os espaços que são delas por direito: as ruas. O território que esse movimento oportuniza para seus participantes é, em toda batalha, ressignificado e modificado por seu público.

Nesse sentido, o *Slam* pode ser compreendido como uma prática que tensiona as lógicas hegemônicas de organização do espaço urbano, ao transformar lugares de circulação livre em espaços de expressão, escuta e pertencimento. Ao ocupar as ruas com poesia, os sujeitos não apenas utilizam o território, mas o reinventam simbolicamente, rompendo com dinâmicas de exclusão que historicamente limitam o acesso de determinados grupos nessas práticas. Essa ressignificação evidencia que o território não é neutro, mas atravessado por disputas, memórias e relações de poder, sendo constantemente produzido pelas práticas sociais. Além disso, ao dar visibilidade a vozes frequentemente silenciadas, o *Slam* contribui para a construção de outras narrativas sobre a cidade e sobre quem tem o direito de habitá-la e criar significado à ela, fortalecendo, assim, processos de identidade, resistência e coletividade.

Pensando nisso, a aula ministrada nesse PESCD ocorreu em parceria com o outro doutorando que pesquisa sobre *rap* e cultura *hip-hop* em sua tese. A discussão da primeira parte da aula incluiu a origem da cultura *hip-hop* e seus desdobramentos no *rap*. É nesse momento que o *Slam* dialoga com a aula em sua segunda parte. A estrutura dessa parte da aula esteve alinhada com o seguinte caminho metodológico:

- a. levantamento prévio sobre *Slam*: questionando quem conhecia, quem já havia participado de alguma batalha de poesia e/ou se alguém tinha alguma relação com o movimento;

- b. apresentação dos principais referenciais teóricos que discutem sobre *Slam*, bem como suas definições e hipóteses de surgimento;
- c. Estrutura das batalhas de poesia: regras, exemplos de grupos existentes e vídeos de algumas batalhas para ilustrar as discussões;
- d. Relações com a cultura *hip-hop* e com as discussões dos textos da disciplina;
- e. experiência imersiva em *Slam*: os/as estudantes foram convidados a participarem de uma experiência em *Slam*. Para isso, antes de iniciar, foi construído coletivamente um "grito de paz" da turma para iniciar a "batalha" e escolheu um "júri popular". Em seguida, o doutorando organizou a sala de aula em roda (valorizando a circularidade e explicando sua importância), projetou uma imagem da rua paulistana e acrescentou efeitos sonoros urbanos (buzinas de carros, sirenes de ambulâncias, pessoas conversando e pássaros) enquanto declamou uma poesia autoral.

Essa metodologia da aula possibilitou que os/as estudantes não apenas conhecessem o *Slam*, mas também pudessem contextualizá-lo junto com as discussões que a disciplina se propôs a desenvolver. Foi possível perceber que os/as estudantes compreenderam o *Slam* enquanto uma prática cultural que se alimenta da necessidade de resistir, de ser escutado, de preservar a oralidade, a memória, o corpo e a fala. Com a experiência imersiva, foi possível também proporcionar uma situação hipotética em que todos os presentes pudessem vivenciar as experiências de participar de uma batalha de poesias, com direito à "grito de paz" específico da turma, efeitos sonoros dos espaços em que as batalhas geralmente ocorrem, atribuição de notas do "júri popular" e apreciação de poesias, observando e colocando em prática todas as regras reais das batalhas (tempo, poesia autoral, apenas a voz e o corpo).

Desse modo, a experiência vivenciada no âmbito do PESCD evidenciou a potência de práticas pedagógicas que articulam teoria e vivência, especialmente quando ancoradas em referenciais críticos e em manifestações culturais contemporâneas. A aula proposta possibilitou não apenas a aproximação dos/as estudantes com o *Slam* enquanto expressão artística, mas também favoreceu a compreensão de suas dimensões políticas, sociais e territoriais, em diálogo com os

conteúdos de História e Geografia. Ao mobilizar o corpo, a escuta, a oralidade e a coletividade, a atividade contribuiu para a construção de um ambiente formativo mais sensível, participativo e significativo, mesmo que de forma breve e inicial.

A articulação entre os debates teóricos da disciplina e a prática desenvolvida reforça a importância de pensar o ensino a partir de múltiplas linguagens e experiências, reconhecendo saberes que, muitas vezes, são marginalizados no contexto escolar. Ao trazer o *Slam* para dentro da universidade, ainda que de forma simulada, rompe-se com a lógica tradicional de ensino, ampliando as possibilidades de abordagem dos conteúdos e valorizando práticas culturais periféricas como produtoras de conhecimento.

Por fim, compreende-se que essa experiência formativa contribuiu para a construção de uma prática docente mais crítica e engajada, alinhada às demandas contemporâneas da educação e às diretrizes que orientam uma formação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social. Assim, o capítulo reafirma a relevância de propostas pedagógicas que reconheçam o território, a cultura e a experiência dos sujeitos como elementos centrais no processo educativo, apontando caminhos possíveis para um ensino que dialogue com a realidade e promova transformações significativas.

Entre brincadeiras com palavras e circularidade: os desdobramentos do *Slam* na sala de aula.

A docência na Educação Infantil demanda a compreensão das habilidades fundamentais do desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. À luz das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, torna-se imprescindível que docentes planejem, revisitem e qualifiquem continuamente suas práticas pedagógicas. É necessário assumir o compromisso com o direito das crianças de se reconhecerem enquanto sujeitos, construir suas identidades, respeitarem a diversidade, valorizarem suas ancestralidades e desenvolverem relações pautadas na equidade. Esse trabalho faz parte do processo de garantir que as crianças se desenvolvam integralmente em sua potencialidade e identidade.

Dessa forma, o planejamento pedagógico – na Educação Infantil e nos demais níveis da Educação Básica e do Ensino Superior – implica uma responsabilidade

ética e política com a formação dos/as estudantes. A formação inicial, ainda que consistente, não esgota as demandas da prática docente, o que evidencia a importância da formação continuada, da pesquisa constante e do diálogo com a realidade escolar. Conhecer os/as estudantes, estabelecer vínculos com as famílias e construir, de forma coletiva, estratégias pedagógicas são ações fundamentais para a efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) comprometida com a transformação social. Com base em experiências anteriores em diferentes contextos escolares, bem como em relatos de outros/as docentes, foi possível observar que o trabalho com as relações étnico-raciais ainda ocupa um espaço reduzido nas práticas pedagógicas, mesmo diante da obrigatoriedade legal estabelecida desde 2003 e ampliada em 2008.

Pesquisas recentes (BARREIRAS, (2025; BARROS, 2025) têm evidenciado os desafios relacionados à implementação dessas legislações, destacando entraves como a resistência institucional, a insuficiência de formação docente específica e a ausência de mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação. Tais fatores contribuem para a manutenção de lacunas na efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que existem experiências significativas sendo desenvolvidas nas escolas públicas, as quais precisam ser valorizadas, ampliadas e incorporadas de forma mais sistemática ao cotidiano escolar. Essa problemática é percebida nesse relato de experiência escolar.

Diante desse cenário, este subcapítulo tem como objetivo socializar e refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto mencionado, evidenciando possibilidades de articulação entre os debates acadêmicos vivenciados no Ensino Superior e as experiências concretas na Educação Infantil. Ao apresentar essas práticas, busca-se contribuir para o fortalecimento de ações educativas que promovam uma formação mais crítica, inclusiva e comprometida com a diversidade e a justiça social.

Considerando essas premissas, e em diálogo com as discussões anteriormente apresentadas sobre o *Slam*, este subcapítulo propõe refletir sobre as articulações entre as experiências vivenciadas no âmbito do PESCD e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Busca-se, assim, compreender de que maneira os conhecimentos relacionados ao *Slam* e a outras práticas culturais podem contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes alinhadas à perspectiva

das relações étnico-raciais nesse nível de ensino. É possível desdobrar os conhecimentos sobre *Slam* nas práticas da Educação Infantil?

Foi a partir dessa inquietação que se constituíram as práticas docentes realizadas no ano de 2025, junto a uma turma da última etapa da Educação Infantil em uma escola pública situada na periferia de São Carlos, interior de São Paulo. A instituição atende crianças entre 4 e 6 anos de idade, majoritariamente em período integral. A turma em questão contava com 19 estudantes matriculados, sendo 12 crianças negras. Esse dado é relevante por dois aspectos. Em primeiro lugar, observou-se que as literaturas selecionadas ao longo do ano – que contou com a contribuição e suporte dos estudos de Silva (2022) – contribuíram para o fortalecimento da identidade dessas crianças, evidenciado pelo reconhecimento positivo de si nos personagens, frequentemente manifestado com entusiasmo e orgulho. Em segundo lugar, destaca-se que a adoção de práticas pedagógicas orientadas pela Educação das Relações Étnico-Raciais não se restringe à presença de crianças negras, configurando-se como um compromisso formativo voltado a todos e todas estudantes, negras e não-negras. Quando desenvolvida de forma contextualizada e fundamentada, essa abordagem beneficia o conjunto de estudantes, promovendo o reconhecimento da diversidade e a construção de relações mais equitativas.

No início do ano letivo, o docente percebeu falas das crianças que se relacionavam com baixa autoestima, ofensas às características do corpo negro e rejeição à algumas atividades que envolviam a cultura africana. Para exemplificar, em uma das aulas, o professor selecionou uma literatura infantil que abordava a cultura africana, com personagens negras de tranças. Um dos estudantes negros, ao se deparar com uma imagem de uma avó negra africana, fez o comentário de que o nariz dela era “muito feio” e “estranho” para os colegas. O docente interrompeu a leitura, abriu uma roda de conversa e, de modo paciente, explicou aos estudantes o porquê daquele comentário ser ofensivo, destacando a importância de valorização das nossas peles, cabelos e características. Esse cenário influenciou a intensificação das práticas em EREER no planejamento diário.

Frente a esse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas passaram a incorporar, de forma intencional, elementos que se referem à valorização da oralidade, da musicalidade, da circularidade e da expressão corporal – que, consequentemente, dialogam com o *Slam* enquanto manifestação cultural.

O investimento nas literaturas infantis refletiu nos bons comentários a respeito dos cabelos crespos, nas diversas possibilidades de penteados e nos cuidados com eles, bem como na valorização da cultura africana enquanto um continente gigante cheio de histórias, reis, rainhas e princesas, comidas, vocabulário e contribuições para nossa cultura. Esse trabalho pedagógico não se restringiu apenas a um mês ou uma data comemorativa, mas prosseguiu ao longo de todo o ano letivo, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, nos discursos, músicas, literaturas, roda de conversa, vestimentas do docente, atividades, jogos e brincadeiras, reuniões de familiares etc.

As atividades com literatura infantil passaram a enfatizar aspectos como ritmo, rima e performance, aproximando-se de dinâmicas presentes nas batalhas de poesia. Além disso, práticas como a roda de conversa e a inserção de manifestações culturais, como a capoeira, contribuíram para a construção de um ambiente pedagógico mais participativo, coletivo e sensível às dimensões culturais dos/as estudantes. O trabalho desenvolvido não apenas respondeu às demandas observadas no cotidiano da turma, mas também se alinhou à compreensão do *Slam* como uma prática de resistência, produção de identidade e ressignificação cultural, evidenciando suas potencialidades no contexto da Educação Infantil e na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O livro *Capoeira*, da autora Sonia Rosa, foi uma dessas literaturas que fundamentou uma sequência de experiências e atividades ao longo do ano inteiro. Este livro apresenta aos leitores a capoeira através de um texto poético cheio de rimas, com a presença de imagens potentes e positivas que reforçam a beleza da capoeira, com cores vibrantes e frases de efeito: "nesta capoeira da paz / No meio da roda / Sempre cabe mais um / Pode ser homem ou mulher / Velho ou menino" (ROSA, 2020, p. 5).

A história foi realizada no espaço externo da escola, no solário, em roda. Anteriormente, o docente já havia apresentado a capoeira para as crianças, perguntando se elas já conheciam ou se era algo totalmente novo. Poucas crianças apresentavam um conhecimento sobre ela. Apenas dois estudantes já escutaram esse nome, mas não sabia exatamente sobre o que se tratava. Depois, o docente apresentou vídeos na televisão da sala de aula, com vários grupos de capoeira, sobretudo aqueles que são formados por muitas crianças. Os/as estudantes ficaram encantados/as com as imagens presentes no livro e um deles

destacou uma observação brilhantemente contextualizada: “olha, professor, estamos em roda, assim como na capoeira”. Para deixar esse momento mais significativo, o docente levou um caxixi para contar a história e explicou como esse instrumento é utilizado nas rodas de capoeira, mostrando para as crianças vídeos com caxixi e Berimbau de grupos de capoeira da cidade. As crianças ficaram encantadas com a descoberta e finalizaram com desenhos sobre o que aprenderam, uma “releitura da vivência”.

Ao final do livro de Sonia Rosa (2020), a autora apresenta uma breve nota sobre a origem da capoeira e as relações com o continente africano, destacando que ela não existe no continente, mas há outras danças e lutas que parecem com ela. Essa nota foi lida para as crianças que já associaram e pediram para manusear o mapa do continente africano que fica pendurado na parede da sala. O docente apresentou vídeos com movimentos básicos da capoeira e convidou as crianças para representá-los, do jeito que aprenderam, em roda fora da sala de aula. Os movimentos da capoeira se estenderam para outros ambientes sem o convite do docente. No parque de areia – espaço da escola e momento da rotina mais esperado pelas crianças – os movimentos eram repetidos e ensinados pelas crianças da turma para seus colegas de outras turmas. Uma das mães de uma das estudantes, inclusive, perguntou sobre o trabalho desenvolvido, pois sua filha pedia incessantemente para que ela a matriculasse em aulas de capoeira.

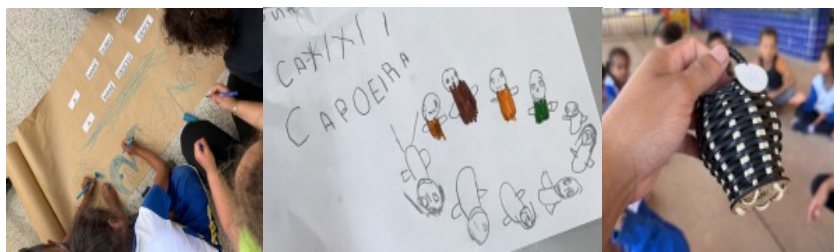
É importante ressaltar que outros trabalhos pedagógicos com literatura infantil na perspectiva étnico-racial e outras vivências sobre cultura africana aconteceram anteriormente a esse trabalho sobre capoeira. Desta forma, as crianças já estavam mais “sensíveis” e habituadas com os conhecimentos sobre África, personagens negros como protagonistas, vocabulário, comidas, brincadeiras e musicalidade. Esse repertório fez toda diferença no momento em que iniciamos o trabalho pedagógico destacado aqui neste subcapítulo.

Em semanas seguintes à essa experiência, o professor apresentou a música “maré cheia” para as crianças, explicando a importância dela no contexto da capoeira e questionando sobre as palavras da música. Em roda, os/as estudantes cantaram a música realizando uma brincadeira que o docente propôs. Toda a vez que a música fala sobre a maré estar cheia, as crianças levantam as mãos. Ao cantar sobre estar baixa, as crianças abaixam. Essa brincadeira foi realizada por diversos dias, inclusive a pedido dos/as estudantes. Em outro dia, o docente

aproveitou esse interesse e preparou a letra da música impressa e “fatiada” (em trechos). O desafio proposto para as crianças foi o de encontrar cada parte da música, percebendo a sonoridade enquanto cantavam e relacionando com as palavras, organizando e estruturando em um cartaz decorado. O cartaz foi organizado, pintado e nomeado pelas crianças e exposto para na escola em uma exposição. Esse é um trabalho transdisciplinar justamente porque, além dos conhecimentos destacados aqui, o letramento, consciência fonológica, introdução de alfabetização e organização do espaço foram contemplados também.

É possível, a partir disso, argumentar a respeito da dificuldade que outras professoras relataram em reuniões de planejamento em trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula. O trabalho com palavras contextualizadas, oralidade, sons de sílabas, organização de frases e músicas já são desenvolvidas por elas ao longo do ano letivo. Continuar com esse trabalho e introduzir a questão étnico-racial nos textos, músicas e demais elementos desenvolvidos é uma forma de trabalhar relações étnico-raciais.

As crianças e suas produções a partir do trabalho com capoeira



Fonte: registro do autor, 2025.

Outras literaturas que utilizam de rimas foram apreciadas na sala de aula, sempre com rodas de conversas, questionamentos sobre os significados das palavras, contextualizações e relações com as contribuições africanas. Nesse contexto, é possível destacar os livros *Amoras*, do autor Emicida (2018) e *Os mil cabelos de Ritinha*, de Monteiro (2019), apreciados em sala de aula. Com ricas ilustrações, rimas, valorização da estética negra e conhecimento sobre o continente africano e o povo negro, esses livros tiveram um papel fundamental na conscientização, fortalecimento racial, pertencimento e criatividade das crianças. Elas pediam a releitura constantemente e diversos projetos pedagógicos foram

desenvolvidos a partir deles. Nessa discussão sobre a transdisciplinaridade, o calendário e dias da semana (conteúdo trabalhado pelos docentes nessa fase de forma diária) também são contemplados no livro *Os mil cabelos de Ritinha*, por exemplo.

Literaturas infantis e as relações com o continente africano:



Fonte: registro do autor, 2025.

Sendo assim, considerando o objetivo desse capítulo de relacionar as os relatos de experiência na aula de PESCD do Ensino Superior com as experiências na Educação Básica, é possível apontar, a partir dos expostos, que os conteúdos do *Slam* estiveram presentes nas práticas pedagógicas e refletiram na sala de aula da Educação Infantil no ano de 2025, principalmente na organização do planejamento das aulas. A organização em roda, valorizando a circularidade, a presença das rimas e poesias nos livros, a valorização de outras práticas culturais (como a capoeira, por exemplo), a (re)conexão com o continente africano e a construção do pertencimento racial, da coletividade e da oralidade foram elementos que estiveram nos dois espaços: universidade e escola de Educação Infantil, mesmo que em contextos diferentes.

Doutorando no PESCD apresentando as características do Slam no Ensino Superior



Fonte: registro do autor, 2025.

Com isso, a experiência no PESCD refletiu nas aulas de Educação Infantil a partir da compreensão do *Slam* enquanto uma prática cultural que, assim como outras práticas culturais que vieram antes dele e/ou que acontece paralelamente cultivando os mesmos princípios, valoriza a circularidade, a oralidade, a memória, a cultura, a educação, a palavra, o corpo, a *performance*, a musicalidade, a escuta, a diversidade, as diversas narrativas e, sobretudo, a ancestralidade. Essa compreensão se fortaleceu na organização da aula para o PESCD e reverberou ao longo do ano letivo de 2025 nos trabalhos pedagógicos da Educação Infantil.

Desta forma, respondendo a indagação feita no início desse subcapítulo: é possível refletir os elementos presentes no *Slam* nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, desde os comportamentos em sala de aula até as vivências oportunizadas. As práticas de rodas (valorizando a circularidade) foi incorporada na cultura da sala de aula de um modo que o docente não precisava mais solicitar que esses momentos acontecessem. As crianças naturalmente entenderam o sentido da roda. O docente enfatizava a importância desses momentos, estabelecendo o vínculo da circularidade com a cultura africana. A circularidade, a rima, a musicalidade, os conhecimentos sobre a cultura africana, a valorização

da estética negra, a corporeidade e a valorização de outras práticas culturais que são semelhantes ao *Slam* é uma forma de introduzir os conhecimentos sobre esse movimento em práticas sutis na educação infantil.

É necessário que esse trabalho pedagógico continue ao longo dos anos na vida escolar dos/as estudantes, contudo, caso tenham a oportunidade de vivenciar uma batalha de poesias quando estiverem com mais maturidade, os elementos básicos foram apresentados nessa fase de suas vidas. A importância da Educação Infantil se efetua nisso: convidar as crianças para descobrir, vivenciar, explorar, experimentar e brincar, mesmo que de forma introdutória – mas, certamente, permanente.

Assim, ao integrar oralidade, corpo, território e identidade, tais práticas não apenas ampliam as possibilidades de ensino, mas também fortalecem uma educação comprometida com a valorização da diversidade, com o enfrentamento das desigualdades e com a formação de sujeitos capazes de reconhecer e transformar a realidade em que estão inseridos.

Considerações finais

A experiência de estágio docente no ensino superior ampliou a compreensão acerca das especificidades pedagógicas desse nível de ensino e favoreceu a problematização dos modos pelos quais determinados conhecimentos são legitimados no espaço acadêmico. Ao articular as contribuições do *rap* – com ênfase na linguagem dos *samples* – à formação inicial de professoras/es, evidenciou-se o potencial dessa prática cultural como mediação pedagógica no âmbito da EREER.

A proposta desenvolvida tensionou perspectivas tradicionais de ensino ao incorporar linguagens e referências oriundas das experiências negras e periféricas, historicamente marginalizadas nos processos formais de escolarização. A ênfase na dimensão sonora do rap, especialmente nos *beats* sampleados, deslocou o foco da análise centrada na palavra, evidenciando que os processos formativos também se constituem por meio do sensível, do implícito e do não verbalizado. Essa compreensão dialoga com Paul Gilroy (2001), ao afirmar a continuidade entre arte e vida e o enraizamento das formas estéticas nas dinâmicas sociais.

No plano empírico, a experiência revelou elementos potentes e desafios. Destaca-se o engajamento de parte significativa das/os graduandas/os, que

demonstraram interesse pela ampliação de seus repertórios epistemológicos e pela incorporação de práticas pedagógicas mais alinhadas à ERER. Esse movimento indica a possibilidade de desestabilização de paradigmas tradicionais e a abertura para a construção de práticas educativas mais plurais e críticas.

Por sua vez, a resistência manifestada por parte das/os discentes evidencia a força de estruturas que historicamente delimitam o que é reconhecido como conhecimento legítimo no ensino superior. Tal dado reforça a necessidade de continuidade e aprofundamento de estratégias pedagógicas que tensionem essas normatividades, criando condições para que epistemologias negras e periféricas sejam efetivamente reconhecidas como constitutivas dos processos formativos.

Dessa forma, a incorporação do *rap* – e, de modo específico, da linguagem dos *samples* – como recurso pedagógico no ensino superior amplia as possibilidades didáticas e contribui para o deslocamento epistemológico necessário à construção de uma educação comprometida com a equidade racial. Trata-se de afirmar a centralidade das experiências negras na produção de saberes e de reconhecer sua potência formativa na constituição de práticas educativas críticas e socialmente referenciadas.

Somado a isso, as experiências relatadas no PESCD sobre *Slam* no Ensino Superior e como elas refletiram nas práticas pedagógicas da Educação Infantil evidenciam a potência das práticas culturais como mediadoras de processos formativos em diferentes níveis de ensino. O trabalho com o *rap* tensiona as formas de legitimação do conhecimento acadêmico tal como as experiências com o *Slam* revelam que essas linguagens também se constituem como caminhos fecundos para a construção de pertencimento, identidade e valorização da diversidade desde os primeiros anos da escolarização até o Ensino Superior. Em ambos contextos, observa-se o deslocamento de práticas pedagógicas tradicionais em direção a abordagens que incorporam a oralidade, o corpo, a escuta e o território como dimensões centrais do processo educativo.

Além disso, as experiências relatadas indicam que a aproximação entre universidade e escola básica, mediada por práticas como o *rap* e o *Slam*, contribui para a construção de uma formação docente mais sensível às realidades sociais, culturais e raciais dos estudantes. Ao reconhecer e valorizar saberes produzidos em contextos historicamente marginalizados, essas práticas não apenas ampliam repertórios, mas também tensionam hierarquias epistemológicas, promovendo

uma educação comprometida com a equidade racial e a justiça social. Assim, ao articular diferentes linguagens, experiências e territórios, o capítulo evidencia que a Educação das Relações Étnico-Raciais pode se efetivar de maneira potente quando fundamentada em práticas pedagógicas que dialogam com as vivências dos sujeitos, fortalecendo processos educativos mais críticos, plurais e socialmente referenciados.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso na pesquisa e na avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 1995.

BARREIRA, Jonas Souza *et al.* Desafios e avanços na implementação da educação antirracista no Brasil: um panorama dos últimos 20 anos. **International Contemporary Management Review**, v. 6, n. 2, p. e311-e311, 2025.

BARROS, Flávia Leite do Rêgo *et al.* Educação, direito e justiça social: reflexões sobre a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, p. 239-259, 2025.

D'ALVA, Roberta Estrela. SLAM: voz de levante. **Rebento**, n. 10, p. 268-286, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/360>>. Acesso em: agosto 2025.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354351435_O_combate_ao_racismo_e_a_descolonizacao_das_praticas_educativas_e_academicas. Acesso em: 23 jun. 2025.

HODER, Jurema. A oralidade no *hip-hop* e o resgate da memória cultural afro-brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 131-143, jan./abr. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTEIRO, Paloma. **Os Mil Cabelos de Ritinha**. Ilustrações: Daniel Gnattali. Rio de Janeiro: Semente Editorial, 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams-letramentos literários de reexistência ao/ no mundo contemporâneo. **Linha D'água**, v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROSA, Sonia. **Capoeira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020

ROSE, Tricia. **Black Noise: rap music and black culture in contemporary America**. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1994.

SILVA, Ayodele Floriano. **Personagens negras infantis**: retalhos de histórias. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15922>.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *et al.*, **De Olho na cultura**: um ponto de vista afro-brasileiro. Salvador – Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA) – Fundação Cultural Palmares, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2011. 170p.

Um olhar para algumas produções acadêmicas entre 2016 e 2025 sobre infâncias negras na Educação Infantil e seus efeitos na problematização do conceito de infância

Gabriel Tenorio dos Santos¹
Maria Betanho Romualdo Delboni²

Introdução

Atuando como professoras e professores na Educação Básica, especialmente com o público de crianças pequenas desde a Educação Infantil, e com implicações pelo debate racial do qual fazemos parte enquanto sujeitos negros e negras, nos deparamos cotidianamente com crianças diversas que, de alguma maneira, nos informam que a infância é necessariamente plural. Ao nos interrogar durante a convivência nos espaços educativos, as crianças negras nos mobilizam questões que vão desde as noções de infância aprendidas na formação inicial às práticas pedagógicas desenvolvidas na atuação profissional e nos fornecem compreensões sobre o que é hegemonicamente reconhecido, de um modo geral, na sociedade e mais especificamente nos espaços escolares no que se refere à raça.

-
- 1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de São Carlos. Mestra em Ensino de Ciências da Natureza – PGEEN/UNIR. Professor EBTB área Pedagogia no Instituto Federal de Rondônia – IFRO, campus Cacoal. E-mail: gabriel.santos@ifro.edu.br
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Educação Infantil e Especial. Professora da Rede Municipal de Rio Claro-Sp. E-mail: mariaromualdo@estudante.ufscar.br

Neste horizonte, compreendemos que há diferentes maneiras de conceber o conceito de infância. Para legislação, Psicologia, Pediatria e até mesmo Pedagogia, infância é uma fase, com recortes etários bem definidos que a subdivide em etapas das quais todo o sistema educacional, especificamente a Educação Infantil, se apoia para seu gerenciamento. Além disso, em outros termos, a infância aparece como sinônimo de criança, e também pode ser vista como uma condição social das crianças, posto que as reúne em uma categoria definida pela idade que sugere experiências comuns (Nogueira e Alves, 2019).

Abramowicz e Rodrigues (2014) destacam diferentes tradições teóricas que buscaram definir a infância. Na tradicional, a infância vem a ser tudo que é contrário à humanidade (animalidade, selvageria, primitivismo). A humanidade é colocada no centro porque ela é idealizada. Assim, a infância, enquanto primeira fase da vida, corresponde às ausências para se chegar ao idealizado. Ela é "quase nada, é pura insuficiência." Para se chegar ao ideal, o adulto precisa intervir, pois esse já possui o que se espera da infância. "A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo" (idem, 2014, p. 463).

Em outras perspectivas, como as encontradas na sociologia da nigeriana Oyeronke Oyewumi (2017) e no intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), muitos sentidos são construídos em torno do conceito de infância que se originam de cosmosentidos ou cosmopercepções sobre o mundo (Nogueira e Alves, 2019). Isso quer dizer que a maneira como vemos e percebemos o mundo corresponde à maneira como concebemos a infância. Para Nietzsche (1997), a infância aparece como o último estágio da vida humana. Ela é capaz de inaugurar o novo. Essa maneira de pensar a infância corresponde também ao pensamento de Agamben (2005). Para ele, a possibilidade de falar se encontra quando é infante, contrário à sua etimologia: "sem fala".

O presente trabalho, então, propõe uma reflexão sobre a(s) infância(s) e relações raciais a partir da seguinte questão: o que a produção acadêmica sobre crianças negras na Educação Infantil revela sobre os limites do conceito universal de infância? Assim, pretende-se analisar como a produção acadêmica tem compreendido as experiências de crianças negras na Educação Infantil e de que maneira essas pesquisas tensionam a noção universalizante de infância.

É importante sempre lembrar que a escola se constitui, para muitas crianças, como o primeiro espaço institucional de socialização com a diferença para além do contexto familiar. É nesse ambiente que elas passam a construir compreensões sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, elaborando sentidos acerca de pertencimento, identidade e diferença. A instituição escolar, portanto, exerce (ou deveria exercer) papel central na constituição das infâncias em suas mais diversas expressões, especialmente no que diz respeito às experiências vividas no cotidiano educativo.

Nesse sentido, apresenta-se um recorte étnico-racial sobre a primeira etapa da educação básica, articulando a contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil com referenciais teóricos que fundamentam a discussão proposta. Dialoga-se com autoras e autores como Sueli Carneiro, Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes, Tatiane Cosentino Rodrigues, entre outras, que contribuem para a compreensão da infância como categoria social atravessada pelas relações de poder, raça e desigualdade, bem como com pesquisas realizadas com crianças ou sobre infâncias negras no contexto da Educação Infantil.

Método

A pesquisa adotou uma estratégia de levantamento bibliográfico, conforme orienta Severino (2007), com foco na produção acadêmica sobre infância(s) e criança(s) na Educação Infantil a partir de um recorte racial. Para isso, foram selecionados artigos científicos publicados entre 2016 e 2025 nas revistas *Educação e Infâncias*, *Childhood & Philosophy* e *Educar em Revista* – por serem periódicos especializados nos estudos da infância, das crianças e da Educação Infantil – além da plataforma SciELO.

A busca utilizou palavras-chave derivadas da questão investigada. Combinados por meio dos operadores booleanos *or* e *and*, foram empregados os termos: “infâncias” *or* “crianças” associados a “negras” *and* “Educação Infantil”, além de descritores relacionados, como “creche” e “pré-escola”.

De um total de 11 trabalhos, foram incluídos apenas os artigos que apresentavam as palavras-chave no título ou no resumo e que abordavam questões étnico-raciais no contexto da Educação Infantil. Foram excluídos os trabalhos que não tratavam das relações raciais ou que não se situavam na primeira etapa

da educação básica. A aplicação desses critérios resultou na seleção dos estudos sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado dos trabalhos selecionados

Autor(es)/ano	Título do artigo	Banco de dados	Objetivo	Método
Santiago (2022)	Crianças migrantes dos países africanos na educação infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão	Revista Childhood & Philosophy	Apresentar a percepção do processo de racialização no acolhimento e inserção de crianças negras africanas entre 0 e 5 anos de idade, por professoras da rede de Educação Infantil da cidade de São Paulo	Entrevistas com docentes da Educação Infantil a fim de compreender como esses profissionais percebem o acolhimento e a inserção de crianças negras africanas migrantes
Lima e Lima (2025)	Literatura infantil e autorreconhecimento de crianças negras: considerações sobre o livro <i>O mundo no black power</i> de Tayó	Revista Brasileira de Educação	Fomentar a reflexão acerca da inserção nas salas de aula de literaturas que abordam a africanidade, permitam debates sobre as relações étnicoraciais e o sentido de pertencimento de estudantes das séries iniciais.	Análise bibliográfica
Santiago e Faria (2021)	Feminismo Negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis	Revista Educação e Sociedade	Contribuir com os estudos da produção das culturas infantis, referentes à participação das crianças desde a pequena infância na construção da realidade social, trazendo para a cena as crianças com idade entre 0 a 3 anos, do coletivo infantil de uma creche pública, e as suas reinterpretações a respeito das intersecções entre as práticas racistas e sexistas.	Pesquisa Etnográfica

Santiago (2019)	Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco	Revista Educar em Revista	Apresentar a interseccionalidade como uma forma de enquadrar as várias interações de raça e gênero no contexto das experiências vivenciadas por crianças de zero a três anos no ambiente de uma creche, articulando a interação do racismo e do patriarcado, e descrevendo a minha localização enquanto homem branco que pesquisa as culturas infantis construídas por meninos e meninas, negros e brancos.	Pesquisa Etnográfica
-----------------	---	---------------------------	---	----------------------

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Conforme Moraes e Galiuzzi (2006), os dados nessa abordagem de análise seguem três etapas metodológicas: (1) unitarização, com a fragmentação dos textos em unidades de sentido; (2) categorização, por meio do agrupamento das unidades em categorias emergentes e (3) produção de metatextos, envolvendo descrição e interpretação dos sentidos construídos, conforme o referencial teórico.

Após o levantamento e leitura dos textos, três questões foram mobilizadas enquanto categorias de análise: Que infância(s) ocupam os espaços da Educação Infantil? De que maneira as crianças negras questionam e resistem às violências na Educação Infantil? Como seus corpos são regulados, normatizados ou violados nos espaços escolares a partir de uma noção de infância universalizadora?

Embora as três categorias tenham sido inicialmente orientadas pela questão de pesquisa, seu refinamento ocorreu ao longo do processo de unitarização e categorização, conforme pressupostos da ATD.

Resultados e discussões

A história da educação infantil no Brasil é marcada pela expansão da educação no país, pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho e pelas novas organizações familiares ao longo do processo histórico (RCNEI³, 1998). Ao longo do tempo, o atendimento à criança pequena passou de uma prática familiar para uma política pública, ainda que permeada por desafios e desigualdades.

Segundo Kuhlmann Jr (2000), a institucionalização da educação infantil no Brasil se expandiu em meados do século XX depois que as crianças começaram a ser atendidas por órgãos de saúde e indiretamente por sistemas educacionais, entretanto, com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, iniciaram as organizações dos filhos dos operários em lugares específicos para que estes fossem atendidos enquanto as mães estivessem trabalhando. O movimento de mulheres negras em busca do ingresso no mercado de trabalho afetou diretamente a luta pela escolarização da primeira infância, fazendo com que os órgãos públicos se organizassem para que as crianças fossem atendidas (Carneiro 2003).

No entanto, a Educação Infantil ainda não era reconhecida como parte da educação formal. Somente com a Constituição Federal de 1988 que essa etapa passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado, marcando uma virada histórica sobre esta etapa da infância. Esse reconhecimento foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de zero a cinco anos. Rosemberg (2012) reflete que a expansão da Educação Infantil no Brasil não se deu apenas pelo aumento do número de ingresso de mulheres no mercado de trabalho, inclusive pelas famílias que são chefiadas por mulheres, mas também para uma nova concepção de infância, em que as crianças precisam estar com seus pares para interagir se desenvolverem.

A compreensão da infância como categoria social e histórica, bem como o reconhecimento da Educação Infantil como espaço de produção de sentidos, permite deslocar a ideia de que crianças pequenas são alheias às dinâmicas raciais presentes na sociedade. No caso das crianças negras brasileiras, a vivência escolar é frequentemente atravessada por camadas de exclusão simbólica produzidas

3 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Volume 1)

pelo racismo estrutural. Conforme afirma Carneiro (2023), a racialização antecede qualquer outra marca do indivíduo: "o negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo" (p. 130). Tal compreensão permite afirmar que crianças negras são racializadas desde muito cedo, tendo seus corpos, cabelos, expressões e brincadeiras constantemente avaliados, controlados ou rejeitados simplesmente por existirem em espaços historicamente organizados a partir da branquitude.

Ao ser institucionalizada na Educação Infantil, a infância passa a operar como um dispositivo normativo, legal e discursivo, que estabelece um regime de verdade operando por meio de padrões de comportamento, corporalidade, linguagem e interação considerados adequados às crianças pequenas. No âmbito desse dispositivo, infância, crianças são denominadas como inferiores, frágeis, incompletas e, por isso, um indivíduo a ser educado (Moruzzi, 2012). Esses padrões, contudo, não são neutros: são atravessados por relações de poder que produzem hierarquias e exclusões. Os discursos hegemônicos sobre a infância tendem a ser produzidos a partir de uma perspectiva branca, eurocentrada e universalizante, que toma a experiência da criança branca como referência normativa.

Nossa hipótese é que tal perspectiva invisibiliza as múltiplas infâncias e desconsidera os marcadores raciais que atravessam as experiências das crianças negras. Assim, pode-se compreender a infância como um dispositivo, isto é, um regime de verdade que, ao lado de outro dispositivo denominado racialidade (Carneiro, 2023), opera, agencia e produz normas silenciosas, cuja branquitude adulta é central na organização de expectativas, práticas e olhares sobre crianças negras no cotidiano escolar.

Infância(s) e processos de racialização na Educação Infantil

Como apontado anteriormente, a escola se constitui, para muitas crianças, como o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar e é também nesse contexto que emergem os primeiros tensionamentos raciais vividos por crianças negras (Carneiro, 2023). Embora a Educação Infantil devesse se configurar como um território de acolhimento, descoberta e desenvolvimento pleno da(s) infância(s), no qual diferentes corpos pudessem ter sua pluralidade reconhecida de maneira democrática, as experiências cotidianas revelam que esse ideal nem sempre se concretiza.

Carneiro (2023) compreende que a infância negra é atravessada por estigmas raciais que impactam a construção da autoestima, da identidade e da relação com o saber. Esses impactos não se restringem à Educação Infantil, mas tendem a acompanhar as crianças ao longo de sua trajetória escolar, repercutindo na forma como constroem pertencimento e legitimam seus próprios conhecimentos. No cotidiano da Educação Infantil, por exemplo, tais marcas se manifestam de maneira sutil, porém profunda: na ausência de bonecas negras, na escassa representatividade nos livros e materiais pedagógicos, no silenciamento diante de situações explícitas de racismo e na distribuição desigual de afetos e cuidados por parte dos adultos.

A pesquisadora Jussara Santos (2024), em sua obra *Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas*, aprofunda essa discussão ao evidenciar as diferenças no cuidado ofertado a crianças brancas e negras na Educação Infantil. A ausência do colo, a demora nos cuidados de higiene, a escassez de gestos de afeto e o descuido com os cabelos crespos revelam como o racismo se inscreve nos corpos infantis desde a primeira infância. Ao convocar educadores à reflexão, a autora enfatiza a necessidade de uma atuação pedagógica ética, sensível e comprometida com a equidade racial.

As análises de Nilma Lino Gomes (2003; 2019) também reforçam esse debate ao demonstrar como a construção da identidade e da autoimagem tem início ainda na primeira infância. Em pesquisas sobre corpos e cabelos crespos, a autora evidencia memórias escolares marcadas por experiências racistas que atravessaram a constituição subjetiva de crianças negras. Inseridas em um imaginário social que associa valor, cuidado e pertencimento à estética branca e eurocêntrica, muitas crianças negras passam a perceber seus corpos como inadequados, distantes do que é considerado digno de reconhecimento.

Conforme discutem Anete Abramowicz, Fabiana de Oliveira e Tatiane Cosentino Rodrigues (2009), o silenciamento da cultura negra na escola não se expressa apenas pela ausência explícita de conteúdos, mas pela produção de uma invisibilidade sustentada pelo discurso da igualdade, que universaliza referências brancas como norma. Na Educação Infantil, esse processo opera sobretudo por meio do que não é dito, visto ou valorizado, contribuindo para que as experiências, saberes e formas de existência das crianças negras sejam continuamente deslegitimadoras desde a primeira infância.

O que a produção acadêmica sobre crianças negras na Educação Infantil revela sobre os limites do conceito universal de infância?

O título deste tópico retoma a questão que mobilizou o estudo, porque é importante para nós mantermos em destaque o que se pretende, isto é, analisar como a produção acadêmica tem compreendido as experiências de crianças negras na Educação Infantil e de que maneira essas pesquisas tensionam a noção universalizante de infância. Assim, diante desses objetivos, este tópico pretende apresentar a análise dos artigos encontrados sobre a temática a partir de três questionamentos:

- Que infância(s) ocupam os espaços da Educação Infantil?
- De que maneira as crianças negras questionam e resistem às violências na Educação Infantil?
- Como seus corpos são regulados, normatizados ou violados nos espaços escolares a partir de uma noção de infância universalizadora?

Um dado bastante importante durante o levantamento foi que, embora haja um crescimento expressivo da produção acadêmica sobre relações étnico-raciais no Brasil, pesquisas específicas sobre esse tema na Educação Infantil ainda são escassas. Tal constatação é confirmada pelo estudo de Beatriz Araújo da Silva (2024), que analisou o estado do conhecimento entre 2004 e 2023 e evidenciou a reduzida quantidade de trabalhos voltados à primeira infância.

Assim, o recorte temporal adotado no levantamento – 2016 a 2025 – justifica-se pela necessidade de captar produções recentes – artigos científicos, especificamente – e alinhadas ao debate racial, ainda em processo de consolidação no campo da Educação Infantil.

Que infância(s) ocupam os espaços da Educação Infantil?

No artigo de Santiago (2022), ao investigar o acolhimento de crianças africanas migrantes na rede paulistana, evidencia que essas crianças não são reconhecidas automaticamente como pertencentes à categoria universal “criança”. Elas são primeiramente identificadas como “africanas”, “migrantes” e “não cidadão”, sendo sua inserção atravessada por processos de racialização e dupla discriminação, segundo o autor, enquanto negras e africanas. O estudo

revela que o pertencimento à infância escolar não é automático, mas está condicionado à proximidade com o padrão normativo branco-brasileiro.

Nesse horizonte intercultural, que deveria ser de trocas e construção mútua de humanidade e humanização independentemente de serem crianças migrantes ou não (Santiago, 2022), o que se percebe são processos dolorosos de apagamento cultural e inferiorização realizados tanto pelos(as) professores(as), despreparados para receber essas crianças, como pelas próprias crianças que reproduzem as lógicas racistas e xenofóbicas de seus adultos.

De modo semelhante, o mesmo autor, ao discutir branquitude e creche a partir de sua experiência enquanto pedagogo-etnógrafo branco (Santiago, 2019), explicita como a branquitude opera como lugar de neutralidade e universalidade, assim como a masculinidade na Educação Infantil se projeta como status e poder pela pouca presença de homens nesse lugar.

A infância branca aparece como não marcada racialmente, enquanto a infância negra é constantemente significada a partir da diferença (Santiago, 2019). Para exemplificar isso, em determinado momento, ele observa que, em alguns cartazes espalhados na escola sobre desperdício de água, as crianças negras são retratadas como "arteiras que desperdiçam", enquanto as crianças brancas como "comportadas" (Santiago, 2019, p. 315). Diante disso, constata que a produção do espaço escolar, desde a Educação Infantil, sugere representações histórico-sociais atravessadas por lógicas de raça, gênero, sexualidade, classe, que hierarquizam os sujeitos em lugares de superioridade ou subalternidade.

Santiago e Faria (2021), ao mobilizarem o feminismo negro e a interseccionalidade para analisar culturas infantis através de brincadeiras em uma creche pública, demonstram que mesmo crianças de 0 a 3 anos produzem interpretações sobre raça e gênero, por serem, segundo os autores, produzidas e produtoras de cultura. No estudo é possível compreender que a infância não pode ser concebida como etapa "inocente" ou alheia às relações de poder. Ao contrário, ela é atravessada por disputas simbólicas desde muito cedo e, em relação aos adultos, não há que se falar em diferenças quantitativas – saber mais ou menos –, mas qualitativas, isto é, as crianças sabem outras coisas (Cohan, 2005, *apud*. Santiago e Faria, 2021).

Evidentemente, a infância não pode ser concebida como universal e genérica. Em seus estudos, Santiago e Faria (2021) utilizam o conceito de cultura infantil no plural, pois reconhecem a existência de diferentes infâncias e experiências no fazer das crianças a partir dos ensinamentos do feminismo negro que aponta como a dominação acontece pelas vias da generalização ao encobrir uma realidade sócio-histórica.

Neste sentido, ao analisarem a literatura *O mundo no black power de Tayó*, Lima e Lima (2025) evidenciam que a representatividade estética e narrativa é fundamental para que crianças negras se reconheçam positivamente e se reconheçam como parte de uma realidade plural e diversa. O estudo demonstra que a ausência de referências negras reforça a universalização da branquitude como padrão de humanidade e de infância, e como mecanismo de dominação das subjetividades. Nesse aspecto, as palavras de Neuza Santos Souza (2021, p. 25) são pertinentes:

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se autorrestringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade.

Em diálogo, todos(as) autores(as) convergem ao demonstrar que não existe “a infância”, mas infâncias situadas, atravessadas por raça, gênero, classe e território. A infância universal revela-se, portanto, uma construção abstrata que silencia diferenças e reproduz desigualdades.

De que maneira as crianças negras questionam e resistem às violências na Educação Infantil?

Na pesquisa etnográfica de Santiago e Faria (2021), as crianças pequenas demonstram, por meio das brincadeiras, da escolha de pares e das interações corporais, que percebem hierarquias raciais e também as tensionam. Ao recusarem determinadas posições ou ao se aliarem estrategicamente, produzem leituras próprias do contexto social. Enquanto no estudo sobre crianças africanas migrantes (Santiago, 2022), as resistências aparecem na manutenção de línguas,

gestos culturais e vínculos identitários, mesmo diante de expectativas assimilacionistas, como no relato de uma professora entrevistada pelo pesquisador:

Eu lembro que quando a Felicidade chegou na sala, era uma turma de Infantil 1, às 7h da manhã. Ela entrava nesse horário mais cedo. Eu lembro que quando ela chegou, ela chegou com umas roupas típicas do lugar dela lá da África. Uma roupa muito colorida, um vestido muito colorido. E o cabelo todo trançado, colorido com fitinhas, miçangas no cabelo. (informação verbal, Santiago, 2022, p. 15).

A análise de Lima e Lima (2025) demonstra que o contato com literatura afrocentrada possibilita processos de autorreconhecimento. Ao se verem representadas positivamente, crianças negras constroem narrativas sobre si mesmas, deslocando sentidos historicamente associados à inferiorização. A literatura para as autoras representa uma “ferramenta de significativa função social e consciência de mundo (Lima e Lima, 2025, p. 9).

Com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica, representando um marco importante no enfrentamento do racismo institucional nas escolas, que pode acontecer, por exemplo, com a inserção de uma literatura afrocentrada. No entanto, na Educação Infantil, ainda é recorrente a resistência à implementação efetiva da legislação, muitas vezes sustentada pela ideia de que crianças pequenas não percebem ou não vivenciam situações de discriminação racial. Tal compreensão desconsidera as múltiplas formas pelas quais o racismo se manifesta nas interações cotidianas e invisibiliza as experiências das crianças negras desde a primeira infância. Nas palavras de Cruz (2024, p. 20):

Aqui, cabe ressaltar que tratar a educação das relações étnico-raciais e da história da África e Afro-Brasileira, como preconizam as legislações, que completam duas décadas, não se trata de vincular apenas a história das crianças e das infâncias negras à escravidão e ao colonialismo.

De um modo geral, os estudos indicam que as crianças negras resistem por meio da afirmação estética (cabelos, corporeidade), da produção de culturas infantis próprias, da negociação simbólica nos espaços de interação e da apropriação de narrativas afirmativas.

Como seus corpos são regulados, normatizados ou violados a partir de uma noção universalizadora de infância?

No estudo sobre branquitude e creche, Santiago (2019) demonstra que comportamentos semelhantes recebem interpretações distintas dependendo da raça da criança. Meninos negros, por exemplo, tendem a ser percebidos como mais agressivos, enquanto crianças brancas são lidas como "ativas" ou "enérgicas". Essa diferenciação revela que o ideal de infância dócil e inocente está racialmente localizado. Na pesquisa com crianças africanas migrantes, o mesmo autor (Santiago, 2022) observa que o acolhimento institucional é atravessado por expectativas de adaptação cultural que desconsideram suas especificidades linguísticas e identitárias.

Lima e Lima (2025) ao proporem o debate sobre literatura infantil evidenciam que a ausência de personagens negras reforça um padrão estético branco como ideal de beleza e humanidade. O corpo negro, quando não representado ou quando estigmatizado, é simbolicamente excluído da categoria de infância legítima.

Considerações finais, mesmo que provisórias

A Educação Infantil, compreendida neste trabalho como a etapa que atende crianças de zero a cinco anos e onze meses conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (2017), é reconhecida como um momento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Essa etapa visa promover aprendizagens que abarcam dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e éticas, considerando as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos das relações sociais.

A concepção de criança como sujeito de direitos, afirmada tanto na Base Nacional Comum Curricular (2017) quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), reconhece as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, produtoras de cultura e participantes ativas das interações sociais. No entanto, quando essas orientações são atravessadas pela branquitude como norma silenciosa, nem todas as crianças são igualmente reconhecidas nessa condição. Se a criança é tomada implicitamente a partir de um referencial branco, universalizado e abstrato, as experiências das crianças negras tendem a ser invisibilizadas ou secundarizadas.

Tomar os estudos feministas e de interseccionalidade como chave de análise das experiências de crianças em seus muitos modos de ser e estar no mundo, como Moruzzi e Abramowicz (2023) desenvolvem, possibilita, primeiro, romper com uma noção universal de infância a partir das tensões de categorias essencializadas – mulher, criança, negro, infância –, e segundo, ampliar os pontos de vista sobre a realidade e sobre os processos educativos de crianças para além dos limites adultocêntricos, reconhecendo as crianças e as infâncias como agentes sociais e culturais. Tais limites, segundo as autoras, “impedem a voz da criança, mesmo quando pretendem escutá-la” (Moruzzi e Abramowicz, 2023, p. 80).

Se a infância é concebida a partir do olhar adulto, torna-se imprescindível perguntar: que adultos constroem essa infância e a partir de quais referenciais? Historicamente, os discursos sobre a infância foram produzidos por adultos brancos, a exemplo, do trabalho de Philippe Ariès (1981) sobre o surgimento de um sentimento de infância – sem desconsiderar suas contribuições nos estudos da infância, apesar de críticas –, que contribuiu para a consolidação de uma ideia de infância que não contempla as experiências das crianças negras. É urgente, portanto, descolonizar a infância. Descolonizar no sentido de constituir maneiras singulares de vida, considerando que há outros modos de existência em ser criança e modos de conceber a infância (Abramowicz e Rodrigues, 2014).

É nesse contexto que as crianças negras, desde a primeira infância, passam a interrogar os discursos e práticas que regulam seus corpos e suas existências. Suas perguntas, gestos, silêncios e recusas evidenciam as tecnologias de poder que atuam sobre os corpos infantis negros, seja por meio da normatização de sua estética, da vigilância dos comportamentos, da deslegitimação de sentimentos ou da negação de pertencimento. Esses corpos são constantemente regulados, conduzidos e, em muitos casos, violados simbólica e materialmente no espaço escolar.

Dessa forma, a Educação Infantil exige práticas pedagógicas comprometidas com a escuta sensível das crianças e com o reconhecimento das relações raciais que atravessam o cotidiano escolar. Cabe à instituição assumir sua responsabilidade na promoção de experiências educativas que afirmam a diversidade, rompam com a naturalização da branquitude e contribuam para a construção de infâncias mais justas e equitativas.

Descolonizar a infância, portanto, não significa apenas incluir conteúdos ou representações, mas deslocar o próprio entendimento do que é ser criança.

Trata-se de construir uma Educação Infantil que reconheça as múltiplas infâncias, confronte a branquitude como norma e legitime as vozes das crianças negras, indígenas e não brancas, como centrais na produção de práticas educativas mais justas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A criança negra, uma criança é negra**. Diversité, Montrouge, v. 1, p. 1-8, 2009. Disponível em: <https://www.criancasinfancias.ufscar.br/wp-content/uploads/2000/12/12-a-criana-negra.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2026.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

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

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>. Acesso em: 26 fev. 2026.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Criança(s) e infância(s) e educação das relações étnico-raciais: duas décadas da Lei 10.639/03. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da (Org.). **Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais**: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003. Petrolina: IFSertãoPE, 2024. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1194/1/E-BOOK%20COMPLETO.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 25 fev. 2026.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

MORUZZI, Andrea; ABRAMOWICZ, Anete. Pode a criança falar? Sobre feminismos subalternos, infâncias e educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. esp., abr./jun. 2023. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003136936>. Acesso em: 26 fev. 2026.

MORUZZI, Andrea Braga. **A pedagogização do sexo das crianças** – do corpo ao dispositivo da infância. Tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. [S.l.]: Ediclube, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.).

Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo:** educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. São Paulo: Papirus, 2025.

SILVA, Beatriz Araújo da. **Relações étnico-raciais na educação infantil:** o estado do conhecimento das pesquisas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil (2004-2023). 2024. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Educação das relações étnico-raciais e o ensino de arte no ensino médio integrado à educação profissional

Monique Priscila de Abreu Reis
Cristiane de Oliveira Rosa

No presente texto propomos dialogar sobre possibilidades para a construção de propostas de ensino de Arte na perspectiva afrorreferenciada. Buscando reverenciar os saberes construídos pela população africana e afrodescendente, resgatando no passado conhecimentos para ressignificar o presente, possibilitando a promoção de vida, permitindo a construção de sonhos e de futuros. Assim, pedindo à ancestralidade a permissão para usar o conceito de *sankofa* como verbo, convidamos as pessoas leitoras para *sankofar*¹ conosco.

Sankofa



Símbolo *Adinkra* para *sankofa*. Fonte: [wikimedia.org/wikipedia/commons](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sankofa).

-
- 1 Inspiração para usar o conceito de *sankofa* como verbo veio da canção *Zara* de composição e letra de Melvin Santhana e Júlio César Faria. Na versão lançada em 2024, com interpretação de Melvin Santhana e participação especial de Luedji Luna e Zudizilla, a letra convida "[...] acredita, confia no tempo. Moço bonito, Moça bonita, invade meu templo, te faço um evento, *sankofa* comigo [...]". Ainda há inspiração no professor Emerson de Paula da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) que em sua fala em uma mesa, nos convocou para "*sankofar* o currículo", no Seminário de Pedagogias Teatrais Negrorreferenciadas que ocorreu em Julho de 2025, na Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

O *adinkra*² Sankofa, que em uma das representações é um pássaro olhando para trás, carrega como significado o retorno ao passado para ressignificar o presente e possibilitar o futuro. Resgatando o passado e as ações que têm sido feitas no presente, buscamos apresentar perspectivas que possam inspirar ações de outras pessoas docentes do campo da Arte para a implementação urgente da educação das relações étnico-raciais (ERER) nos processos educativos.

A ERER nada mais é do que a desnaturalização das ideias e práticas supremacistas brancas. Em termos práticos, significa reler a história da população negra e dos africanos como uma história de parte da humanidade que lutou para ser reconhecida enquanto tal, mas cuja história e as conquistas dessas lutas não fazem parte de nossos processos de formação educacional formal; na atualidade, é condição fundamental para as disputas em torno de matrizes de políticas públicas globais, regionais e locais que combatam todas as formas de discriminação e os impactos nefastos do racismo. A cultura afro-brasileira e a história da África são as matérias-primas que nos permitem reconstituir o trajeto de lutas e obstáculos do nosso vir-a-ser. (Silvério, 2025, p. 4).

Usamos o termo "afrorreferenciado" para indicar uma abordagem que valoriza os conhecimentos e cosmocepções africanas e da população negra da diáspora.

Pensar / refletir / ter o conhecimento como afrorreferenciado é ter a tradição, a ancestralidade como guia, é reconhecimento e manutenção desse chão que reinventa incessantemente nosso existir em um mundo que continuamente nega nossa existência... conhecimento afrorreferenciado é respeito pela diversidade, integração, tradição, e ancestralidade, os princípios da filosofia africana (MACHADO, 2014). Princípios esses abertos a todas e todos, conforme a circularidade de suas práticas e valores, independentemente de fenótipo porque dialoga com todo seu entorno, sem hierarquizações e exclusões (Machado e Petit, 2020, p. 27).

2 *Adinkras* são símbolos visuais, das tecnologias ancestrais africanas do povo Ashanti: "O povo Ashanti (Asante), subgrupo Akan estabelecido no atual Gana, organizou no final do século XVII um dos mais poderosos Estados da África Ocidental, o Império Ashanti, com capital em Kumasi. Sob a liderança de Osei Tutu e do sacerdote Okomfo Anokye, os chefados foram unificados em uma estrutura político-militar centralizada, simbolicamente legitimada pelo Trono de Ouro". (BLACKPAST, Ashanti Empire (Asante Kingdom), 2009).

O campo normativo da educação das relações étnico-raciais (ERER) destaca a área de Arte como prioritária para a sua implementação na educação básica. Na redação instituída pela Lei 10.639/2003 e ampliada pela Lei n. 11.645/2008, o parágrafo segundo do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." Assim, a área de Arte³ aparece como prioritária, como bem destacado no texto do Parecer CNE/CP 3/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Diretrizes ERER):

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, **Educação Artística**, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais [...]
(Brasil, 2004, p. 21) [grifo nosso].

Partindo de uma formação em teatro de uma das autoras, neste contexto vamos privilegiar o ensino de teatro no âmbito do componente curricular Arte da formação geral no ensino médio integrado à formação profissional. O ensino médio integrado à formação profissional não coincide com o itinerário de formação técnica e profissional proposta pela reforma do ensino médio⁴. O ensino médio integrado à formação profissional trata-se de um projeto consolidado na LDB pela Lei n. 11.741/2008 e é parte constituinte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se de um projeto pautado por um currículo que integra a formação geral básica e profissional de forma indissociável, promovendo a formação integral crítica para o exercício da cidadania.

3 "A redefinição da área de "Educação Artística" para "Arte" foi aprovada pelo PARECER CNE/CEB n. 22/2005, alterando o inciso IV, alínea b, do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998" (Reis, 2017, p. 26).

4 A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei n. 13.415/2017 e atualizada pela Lei n. 14.945/2024, reorganizando o currículo em Formação Geral Básica, orientada pela Base Nacional Comum Curricular, e Itinerários Formativos, com ampliação da carga horária e redefinição das disciplinas obrigatórias.

Diretrizes ERER e ensino de Arte

As Diretrizes ERER constituem um documento de referência para a construção de propostas para o ensino de Arte. Valter Silvério (2025) denomina as diretrizes como um manifesto do século XXI, defendendo que suas

orientações que estão em completa sintonia com a continuidade da luta do movimento negro em torno da importância do compromisso que a educação, como política pública, deve assumir em direção ao reconhecimento da diversidade de povos que formam a sociedade brasileira e da necessidade de uma profunda mudança social na forma como nós nos representamos como Estado-nação (p. 2).

Sankofar com as Diretrizes ERER é um importante passo para a compreensão das possibilidades para o ensino de teatro afrorreferenciado. Entre os princípios para ações educativas de combate ao racismo e às discriminações o documento explicita a "valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura (Brasil, 2004, p. 20)". Um pouco mais adiante, é apresentado o princípio de que "o ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras" (Brasil, 2004, p. 22).

A partir destes dois princípios toda uma gama de compreensão para o ensino de teatro se apresenta, rompendo com a exclusividade das perspectivas hegemônicas, tendo como suporte os pensamentos e saberes afrodiaspóricos e africanos pautados pela cosmopercepção de mundo africana. Este princípios da Diretrizes ERER nos convidam a valorizar a pluriversalidade⁵ nos processos de ensino, ou seja, reconhecimento da diversidade de saberes, culturas e cosmopercepções.

A conceituação de teatro negro proposta por Evani Lima (2010) que também abrange as manifestações culturais e performáticas afro-brasileiras, apresenta caminhos para o trabalho com o tema na sala de aula.

Assim, na perspectiva do presente estudo, entenda-se: aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz

5 Usamos como referência a proposta de Noguera (2012).

africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra. Este teatro negro pode ser classificado a partir de três grandes categorias: uma primeira que, genericamente, denominaremos performance negra, abarca formas expressivas, de modo geral, e não prescinde de audiência para acontecer; a segunda, categoria (também circunstancialmente definida), teatro de presença negra estaria mais relacionada às expressões literalmente artísticas (feitas para serem vistas por um público) de expressão negra ou com sua participação; e a terceira categoria, teatro engajado negro, diz respeito a um teatro de militância, de postura assumidamente política (Lima, 2010, p. 43).

Durante fala de abertura no Seminário de Pedagogias Teatrais Negrorreferenciadas⁶ que ocorreu em Julho de 2025 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, Evani Lima disse que o teatro negro é um princípio e uma estética negra que compõe o modo de ser e estar no mundo a partir da arte. Ela nos convidou para a mobilização da sala de aula, uma mudança não só em termos de conteúdo, mas também da forma, com foco na emancipação a partir da experiência vivida.

Leda Martins no Festival Melanina Acentuada⁷, realizado em julho de 2025 em Salvador, Bahia, falou que o teatro faz parte das performances da oralidade e das oralituras; teatro é corpo, e o corpo não está separado do pensar. A autora nos convocou para pensar o teatro como lugar da experiência do outro em nós e para pensar o corpo como inscrição da alegria e do prazer, em oposição a uma ideia de corpo sacrificial. Segundo a autora, nas manifestações afro-brasileiras o corpo que canta, dança, evoca a fala e se manifesta, evoca a potência da existência.

Leda Martins (2021) nos apresenta conhecimentos fundamentais, e aqui destacamos: oralitura, tempo espiralar e corpo-tela. A oralitura compreende o corpo em performance como um suporte de inscrição de conhecimentos. Indo além da fala, ela corresponde a uma "grafia" performática onde memórias, histórias e cosmopercepções são transmitidas através de gestos, vocalidades, adereços, sonoridades e rituais. Ao posicionar a corporeidade como um sistema

6 Para acessar a fala de Evani Lima: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bap9fheXRiY>>. Acesso em: 03/03/2026.

7 Mais informações sobre o evento no site: <<https://melaninaacentuada.com.br/festival/>>. Acesso em: 27/02/2026.

de registro tão complexo quanto o papel, a oralitura "rasura a dicotomia entre oralidade e escrita" (p. 41-42). O tempo espiralar, na leitura de Leda Martins, foge da linearidade cronológica ao compreender a temporalidade como um "fluxo curvo, recorrente e anelado" (p. 63), no qual passado, presente e futuro coexistem. Nessa perspectiva, a ancestralidade atua como o eixo central e o ato de retomar tradições não significa apenas repetir o ontem, mas restabelecê-lo e transformá-lo dinamicamente. Nessas poéticas o corpo-tela "é um corpo-imagem" (p. 77), "um corpo pensamento" (p. 80), "um corpo hieróglifo" (p. 80), "um corpo também de afetos" (p. 80), cujas superfícies e profundidades são tecidas por "movimentos, sonoridades e vocalidades, coreografias, gestos, linguagem, figurinos [...]" (p. 79) que moldam um lugar próprio da memória. O corpo-tela atua como o *locus* onde o conhecimento é grafado e irradiado, transformando a performance em uma complexa rede de sentidos que envolve a pessoa e o seu entorno.

Nesta perspectiva, podemos desenvolver junto com estudantes a produção de conhecimentos sobre a história do teatro negro no Brasil, abrangendo grupos, artistas, coletivos, tanto do passado quanto os que produzem na contemporaneidade; abranger estudos sobre as manifestações culturais como congada, bumba meu boi, samba, escolas de samba, entre outras manifestações; contemplar no processos educativos a oralidade e as narrativas de pessoas negras em primeira pessoa, trazendo a reconstrução histórica e uma escuta das vozes das pessoas negras, como protagonistas de suas próprias histórias. E as Diretrizes EBRER também destacam que:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis

Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros) (BRASIL, 2004, p. 22).

Chamamos a atenção para o respeito e cuidado no trabalho pedagógico, na medida em que ainda nos deparamos com práticas que acabam por se configurar em violências raciais. Precisamos de atenção para as discriminações, opressões, racismo em suas diferentes configurações, como o racismo recreativo⁸, sofridas pelas pessoas negras e as manifestações culturais de origens afro e indígenas.

[...] Munir-se de informações e subsídios sobre o tema, ajuda a desconstruir a formulação de concepções e conceitos baseados em ações racistas e preconceituosas, bem como comportamentos que reproduzem a falácia da democracia racial e a ideologia da branquitude (Machado e Petit, 2020, p. 6-7).

As manifestações culturais tem seu tempo próprio para realização, muitas têm relação com a comunidade da qual fazem parte, e/ou relação com o ritual e o sagrado e não devem ser reproduzidas, reduzidas ou folclorizadas para caber no espaço-tempo da escola e com pessoas que não pertencem aos grupos e povos que as praticam. Também é preciso destacar que o *blackface*⁹, representações estereotipadas das populações africanas, negras e indígenas¹⁰, e representações

8 Para Adilson Moreira (2020) o racismo recreativo "deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento da hostilidade racial" (p. 148).

9 Blackface é a prática racista na qual pessoas se caracterizam e usam maquiagem escura para caricaturar pessoas negras.

10 O Brasil tem mais de 300 povos indígenas com suas histórias, línguas, culturas, territórios e modos de ser. Por exemplo, as pinturas corporais indígenas são realizadas em contextos e rituais específicos de cada povo, possuem significados e restrições a partir dos contextos e não devem ser simplesmente reproduzidas em sala de aula. É preciso pensar em abordagens das culturas dos povos indígenas a partir de referenciais, vídeos e produções dos próprios povos. A produção de Ailton Krenak é de fundamental importância, com a publicação de diversos livros. Ele também é o co-fundador da organização Selvagem que mantém "ciclo de estudos sobre a vida, o movimento indígena das Escolas Vivas e uma rede colaborativa voltada a aprendizagens e traduções entre mundos." Mais informações sobre Selvagem: <<https://selvagemciclo.org.br/>>. O projeto Teatro e povos indígenas: janelas abertas para a possibilidade "traz o protagonismo indígena para as artes, com reflexões sobre a desconstrução de parâmetros coloniais arraigados nas realizações." Acesso aos artigos do projeto disponível em: <<https://n-1edicoes.org/leituras/teatro-e-os-povos-indigenas/?srsltid=AfmBOoolVR6dTsoWoruW-xS-z8dTsdTNFodnsbVCy9Ye4TMgne9npvJlt>>. Acesso em: 06/03/2026.

que se vinculam a uma espetacularização e banalização da violência contra estes corpos, constituem reprodução de práticas racistas.

Por isso, no processo de construção da identidade negra coletiva, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima, destruídas pela ideologia racista presente na historiografia colonial. Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório (MUNANGA, 2012, p. 10-11).

No texto das Diretrizes ERER fica explicitado que o documento se destina tanto às instituições de ensino e profissionais a ela ligadas e também às famílias e estudantes. E o texto destaca que “a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17).

Práticas educativas e o ensino de teatro afroreferenciado

A professora Petronilha Gonçalves e Silva nos convoca a pensar qual a sociedade que queremos e quais são nossas ações para contribuir com esta sociedade. Representante do movimento negro no Conselho Nacional de Educação (CNE), ela foi relatora do parecer das Diretrizes ERER, em 2004. Importante pensadora, em seus escritos encontramos referenciais para além da proposição de conteúdos na sala de aula. É necessário e urgente também pensar na mudança das formas e relações estabelecidas no espaço escolar. Precisamos agir com o sentido de propor encaminhamentos para a sociedade. A autora nos

apresenta que educar-se entre africanos e afrodescendentes é tornar-se pessoa, construindo a própria vida em comunidade.

"Na perspectiva africana, a construção da própria vida tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem" (SILVA, 2010, p. 181).

Considerando a dimensão apresentada por Petronilha, buscamos transformar a sala de aula em um espaço de construção coletiva, com cada estudante entendendo suas possibilidades e contribuições para a promoção da vida em comunidade.

Desta forma, a proposta aqui desenhada busca contribuir para ações que promovam novas formas ensino de Arte durante todo o ano letivo, durante todo o percurso formativo no ensino médio integrado à formação profissional do componente curricular, com práticas afrorreferenciadas, tanto no conteúdo como na forma da realização das práticas educativas:

A) Estudos sobre os teatros negros no Brasil

Apresentamos uma proposta de prática educativa, resgatando a historiografia sobre a produção artística da população afrodescendente no Brasil, passando por grupos e comunidades que as praticam. Trazemos aqui, como exemplo, a importância de trazer o Teatro Experimental do Negro (TEN) como um quilombo¹¹ urbano, um grupo de pessoas negras que traziam uma organização e forma de pensar o lugar do teatro e da própria vida. O TEN trouxe tanto pessoas negras para o protagonismo na cena teatral brasileira, quanto realizou congressos, cursos, mostras de arte, produção de mídia jornalística, alfabetização, voltados para a emancipação da população negra. Um marco na história do teatro brasileiro e uma referência para muitos grupos e coletivos que vieram depois. Assim, propomos estudos sobre a história do TEN, na dimensão da produção artística/teatral, mas também das ações engajadas.

11 Aqui resgatamos a perspectiva de quilombo proposta por Beatriz Nascimento (2022), p. 129: "O que deve fazer o negro? Eles sabem o que fazer. Fazem, descobrem alternativa por eles mesmos. Naturalmente o negro resiste e cria um novo quilombo para enfrentar alguma situação adversa."

Fotos do acervo do TEN



Foto 1: Abdias Nascimento dirige Aguinaldo Camargo em ensaio da peça de estreia do Teatro Experimental do Negro, *O imperador Jones*, de Eugene O'Neill. Theatro Municipal do Rio de Janeiro, 8 de maio de 1945.

Foto 2: Léa Garcia interpreta a única personagem feminina do espetáculo, *Uma Velha Nativa*, na nova encenação de *O imperador Jones* pelo Teatro Experimental do Negro. Teatro São Paulo, 10 de abril de 1953". Fonte: <https://www.instagram.com/p/B_8i48qjiNV/>.

Ainda sobre o TEN, podemos explorar as histórias de grandes artistas que fizeram parte de sua trajetória. Uma delas é Léa Garcia, que teve uma importante carreira como atriz no teatro, na televisão e no cinema, com mais de cem produções no currículo. Sua trajetória é marcada por grandes reconhecimentos, como a indicação ao prêmio de Melhor Interpretação Feminina em Cannes por *Orfeu Negro*, em 1959. Anos mais tarde, em 2004, sua atuação em *Filhas do Vento* lhe rendeu o Kikito de Melhor Atriz no Festival de Gramado. Em 2023, Léa foi agraciada com o Troféu Oscarito, pelo conjunto de sua obra, ao lado de Laura Cardoso, na 51ª edição do Festival de Gramado. O troféu foi entregue ao seu filho, pois ela faleceu aos 90 anos no mesmo dia em que o receberia.

Léa Garcia



Fonte: http://revistaraca.com.br/wp-content/uploads/2016/10/A_carreira_da_atriz_La_Garcia.jpg

Podemos abordar a trajetória de Abdias Nascimento no TEN (1944-1968) e também no exílio (1968 a 1981) no período da ditadura, sua produção visual iniciada no período do exílio, compreendendo suas raízes, seu ativismo, conexões transnacionais e pan-africanistas. Além disso, conhecer sua carreira política e sua obra enquanto autor de livros. Abdias propôs o quilombismo como uma alternativa política baseada na experiência histórica e cultural da população afrodescendente, focada no comunitarismo.

Na escola: exposição sobre o TEN e Abdias Nascimento



Foto: Monique Reis. Exposição ReNascimento com produções visuais realizadas por estudantes do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSP Campus Presidente Epitácio, que integrou a programação da VII Semana da Diversidade, em 2022.

Aqui somente citamos alguns marcos, mas a ideia é propor para estudantes pesquisarem em diferentes fontes, compartilharem entre si seus achados de pesquisa, com realização de momentos para estudos dos textos, imagens e vídeos. Depois, este processo de construção coletiva pode culminar com a transformação da pesquisa em produções visuais compartilhadas, que pertençam a turma toda.

B) Projeto Corpo em festa: escolas de samba como manifestações do teatro negro – construção coletiva

Retomando os princípios das Diretrizes ERED que destacamos no início do texto, trazemos a indicação de realizar junto com estudantes um projeto teórico/prático como uma experiência para mobilizar saberes estético-corpóreos afro-referenciados. Assim, a proposta seria apresentada a estudantes como forma de realizar uma produção coletiva de um cortejo teatral em alusão a um desfile de escola de samba¹².

12 A presente proposta foi inspirada em um projeto piloto de cortejo de escola de samba realizado com estudantes do ensino médio integrado do IFSP Campus Presidente Epitácio, em 2022.

Para Helena Theodoro (2023) as escolas de samba “carregam toda a filosofia trazida por nossos ancestrais, porque pensamos com base em gente de ontem, de hoje e de amanhã.”

Para a comunidade do samba o pensamento atravessa o corpo e o toque da bateria se constitui num núcleo civilizatório que se projeta para todo o Brasil e o mundo. É a valorização do corpo presente, da formação de gente que precisa de gente para aprender e a olhar com outros olhos a sabedoria presente na oralidade que nos transmite conhecimento inédito em seus sambas-enredos e tambores, mostrando como os saberes do samba são formas de sentir, ser e estar no mundo, que permitem ao corpo se ampliar e ganhar novos espaços na sociedade e na globalidade em que vivemos (Theodoro, 2023, s/p).

Considerando o corpo como local de inscrição de conhecimentos, a ancestralidade e o tempo espiralar (Martins, 2021) o projeto teria como práticas educativas o samba-enredo e escolas de samba. E também abordaria a concepção de quilombo proposta por Beatriz Nascimento: “A escola de samba é um quilombo em festa, é a comunidade da favela que está nas ruas.” (Nascimento, 2022, p. 127).

Aliando estudos teóricos sobre o samba-enredo¹³, as escolas de samba, os desfiles tanto de cidades que se destacam no imaginário coletivo pela tradição, mas também pelo acesso, já que têm seus desfiles televisionados, como São Paulo e Rio de Janeiro, como também pesquisas com a comunidade sobre o desfile de escolas de samba na própria cidade e região.

Como exemplo de pesquisa com a comunidade local, destacamos a cidade de Presidente Epitácio, no Estado de São Paulo, com cerca de 40 mil habitantes, que tem uma tradição de desfiles de escolas de samba durante o período de carnaval. A cidade conta com um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com cursos técnicos integrados ao ensino médio. Algumas pessoas¹⁴ estudantes do ensino médio integrado à educação profissional são integrantes de escolas de samba da cidade. É possível

13 Para saber mais sobre o tema: <<https://luizantoniosimas.com.br/livros/samba-de-enredo-historia-e-arte/>> Acesso: 19/03/2026

14 Usamos a concordância no feminino sempre nos referindo à pessoa. Por isso, usamos também a expressão “pessoa estudante” como forma de uma linguagem que não parta da estrutura hegemônica que coloca o masculino como universal.

partir das vivências dessas pessoas estudantes e também mobilizar trocas com pessoas da comunidade para resgatar, por meio de narrativas, as histórias sobre as escolas de samba na cidade. Outro exemplo seria a cidade de Avaré, no Estado de São Paulo, com mais de 90 mil habitantes, que também conta com um *campus* do IFSP na qual, há muitos anos, não são realizados os desfiles de escolas de samba. Em 2026, a bateria do Grêmio Recreativo “Amigos do Anjão” e de alguns clubes da cidade realizaram apresentações durante o carnaval. Mas junto às pessoas estudantes é possível resgatar a história dos desfiles que aconteceram durante anos, como por exemplo a reconstrução da história da escola de samba do Grêmio Recreativo Escola Nativos do Samba de Avaré, por meio das narrativas de pessoas da cidade.

Depois da fase de pesquisa e estudos, podemos iniciar o processo de criação de um cortejo teatral baseado nas escolas de samba a partir de um enredo, desenvolvido coletivamente por estudantes e, caso seja possível, em parceria com a comunidade do samba local. Na sequência, organizar grupos de trabalho para ações tais como: confecção de figurinos, adereços, composição do samba-enredo e pessoas estudantes interessadas em performar durante a apresentação. Pensando enquanto comunidade, cada estudante define qual sua forma de participação a partir da inserção nos grupos de trabalho, compreendendo que o trabalho é coletivo e todas as pessoas têm sua contribuição, inclusive aquelas que atuam nos bastidores. Destacamos que o andamento do projeto deve ter um ritmo de acordo com as pessoas estudantes participantes, que as ações de cooperação devem ser incentivadas, que tenham espaço para o diálogo e questionamentos, realmente propondo um ambiente colaborativo em que todas as pessoas sejam respeitadas e valorizadas. Pessoas da comunidade também podem fazer parte de todo o processo de organização do projeto, trazendo pessoas e mestras para dialogar e construir em conjunto. Também o período de realização do projeto e do cortejo não precisa coincidir com as datas oficiais do carnaval. No quadro abaixo buscamos detalhar a proposta de sequência de ações para a realização do projeto.

Proposta de projeto Corpo em festa: escolas de samba como manifestações do teatro negro

Ação	Sugestão de desenvolvimento
Estudos sobre teatros negros, samba-enredo, escolas de samba e desfiles de escolas de samba.	Estudos teóricos sobre teatro negro no Brasil. Estudos sobre o samba e escolas de samba. Levantamento sobre o samba e escolas de samba na cidade e região. Escolha de algumas escolas de samba para estudo compartilhado, como por exemplo: Análise do enredo ¹⁵ e desfile da Escola de Samba Vila Isabel do Grupo Especial do Rio de Janeiro, 2026, com o tema "Macumbembê, samborembá: sonhei que um sambista sonhou a África", sobre vida e obra de Heitor dos Prazeres; análise sobre o enredo e desfile da Mocidade Alegre, do grupo especial de São Paulo, 2026, com o tema <i>Malunga Léa – Rapsódia de uma Deusa Negra</i> , que homenageou a vida e obra da atriz Léa Garcia.
Escolha coletiva de nome para o cortejo teatral (como se fosse o nome da escola de samba).	É interessante que o grupo do cortejo seja nomeado, e que haja a produção de um estandarte.
Laboratório de criação para o desenvolvimento do enredo.	Momentos de trocas coletivas para o desenvolvimento de uma proposta de tema para elaboração do enredo para o cortejo de escola de samba da turma. Quais os sentidos e mensagens que o enredo poderá abordar? Qual a relevância, o impacto e conhecimentos que serão abordados por meio do tema?
Pesquisas a partir do enredo.	Pesquisas em grupos para dar suporte para o processo de criação do cortejo teatral da escola de samba.
Grupos de trabalho: criação de samba-enredo; execução do samba-enredo; direção criativa e planejamento de toda a estrutura do cortejo; confecção de figurinos e adereços a partir da coordenação da direção criativa; participação na comissão de frente, porta estandarte e nas alas do cortejo.	Cada estudante poderá indicar qual ou quais grupos de trabalho irá integrar. Todas as pessoas são parte da comunidade do cortejo, seja participando nos momentos antecedentes ou nos bastidores.
Realização do cortejo de escola de samba em área comunitária da escola.	Momento de vivência com toda a comunidade escolar.

Fonte: Elaboração das autoras

15 Para conhecer o enredo da Vila Isabel, em 2026: <<https://liesa.org.br/carnaval/escolas/vila-isabel/enredo.html>>. Acesso em: 09/03/2026.

Algumas considerações sobre práticas educativas afrorreferenciadas

As Diretrizes EREER nos trazem subsídios para ressignificar o ensino de Arte na escola. Como Manifesto do século XXI (Silvério, 2025), as Diretrizes EREER são imprescindíveis na formação docente, na construção dos projetos político-pedagógicos das instituições e no cotidiano das práticas educativas. O acesso a este documento deve ser garantido para estudantes e a comunidade escolar. Pode-se realizar reuniões com as famílias para apresentação das Diretrizes EREER e dos projetos que serão desenvolvidos na escola a partir deste documento.

A implementação de currículos em perspectivas afrorreferenciadas coadunam com as práticas transformadoras e emancipatórias para a formação integral no ensino médio integrado à formação profissional, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

As propostas aqui apresentadas estão abertas para o diálogo pois são nas trocas e nos encontros que podemos repensar e caminhar em conjunto para efetivar ações de combate ao racismo e todas as formas de discriminação e opressão. Ao sankofar com as Diretrizes EREER em comunidade, reconhecendo no passado o que foi construído e que é parte de quem somos, buscando agir no presente para promover mudanças, construindo mundos possíveis.

Referências

BLACKPAST. **Ashanti Empire** (Asante Kingdom), 18th to late 19th Century. BlackPast, 2009. Disponível em: <<https://blackpast.org/global-african-history/ashanti-empire-asante-kingdom-18th-late-19th-century/>>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09/03/2026

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer CNE/CP/003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 10/03/2026.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em 10/03/2026.

LIESA. **Sambas-enredos**. Carnaval 2026. Disponível em: <<https://liesa.org.br/carnaval/sambas-enredos.html>>. Acesso em: 09/03/2026.

LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas: 2010.

LIMA, Evani Tavares. Por uma história negra do teatro brasileiro. **Urdimento**, v. 1, n. 24, p. 92-104, julho 2015.

MACHADO, Adilbênia Freire. PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, e020079, 2020. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf>>. Acesso em: 09/03/2026

MARTINS, Leda Maria Martins. **Performances do Tempo Espiral, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOCIDADE ALEGRE. **"Malunga Léa"** – Atriz Léa Garcia será enredo do Carnaval 2026. 2025. Disponível em: <<https://www.mocidadealegre.com.br/>>

post/malunga-l%C3%A9a-atriz-l%C3%A9a-garcia-ser%C3%A1-enredo-do-carnaval-2026>. Acesso: 09/03/2026

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: Um racismo ao avesso?. In: **Revista da ABPN**. v. 4, n. 8. jul.–out. 2012. p. 06-14. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246/22>>. Acesso: 09/03/2026

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antônio. **Samba de enredo**: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Organizado por Alex Ratts. São Paulo: UBU Editora, 2022.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio out/2012, p. 62-73.

IPEAFRO. Personalidades. **Abdias Nascimento**. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>>. Acesso em: 09/03/2026.

IPEAFRO. Personalidades. **Léa Garcia**. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/personalidades/lea-garcia/>>. Acesso em: 09/03/2026.

REIS, Monique Priscila de Abreu. **A formação de professores/as de Arte em educação para as relações étnico-raciais**: interrogando os currículos de Licenciatura em Teatro. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2017.

Seminário Pedagogias Teatrais Negrorreferenciadas. *YouTube*. 9 a 11 de julho de 2025. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bap9fheXRIY>> <<https://www.youtube.com/watch?v=AETyrsnT0us>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=FZZg1Nfmj3U>>. Acesso em 10/03/2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida. Dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. Lúcia Maria de Assunção Barbosa *et al* (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2010. pp. 181-198.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Manifesto Da Educação Para As Relações Étnico-Raciais: A Política Curricular Transnacional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 46, e298305, 2025. pp.1-20. <<https://doi.org/10.1590/ES.298305>>. Acesso em: 03/03/2026.

THEODORO, Helena. Escolas de samba, ancestralidade e protestos. Congresso em Foco. **Olhares Negros**. 2023. Disponível em: <<https://www.congressoemfoco.com.br/coluna/10327/escolas-de-samba-ancestralidade-e-protestos>>. Acesso em: 09 mar. 2026.

Audiovisual, racismo religioso e (Re)educação para as Relações Étnico-Raciais

Merilin Baldan¹

Dayane Rodrigues Barbosa (Day Rodrigues)²

Introdução

O presente capítulo tem como temática a relação entre educação, audiovisual e a (re)educação para as relações étnico-raciais. Este capítulo emerge da confluência dos nossos interesses em comum, bem como do nosso compromisso ético-político, epistemológico, estético e metodológico orientados para a construção de uma sociedade democrática, antirracista, antisexistista, antiLGBTfóbica, anticapacitista etc.

A partir dos nossos diálogos, as religiões de matriz africana e o racismo religioso apareceram/aparecem de modo reiterativo, assim como as suas relações com a educação, a escola e o audiovisual na sociedade brasileira e além. Tal diálogo se deve pela reiteração do racismo, inclusive, em sua dimensão religiosa, em âmbito estrutural, institucional e cotidiano, presente em todas as regiões brasileiras.

Apesar de termos um amparo legal que criminaliza o racismo, incluindo a dimensão do racismo religioso, principalmente em âmbito nacional, cada localidade pode contar ainda com leis, resoluções, pareceres e orientações no município e estados, além do distrito federal. Alguns desses documentos nacionais que tem corroborado com o reconhecimento do racismo, da injúria racial e do racismo religiosos são: Constituição Federal de 1988, Lei n. 9459/1997, Lei n. 14532/2023. É importante destacar ainda os documentos legais que reconhecem as religiões de

1 Professora Doutora na Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: merilin.baldan@ufr.edu.br.

2 Cineasta documentarista e Mestranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos. E-mail: dayanerodrigues@g.ufscar.br.

matriz africana e afro-brasileira na história e cultura brasileira e buscam combater o racismo religioso, dentre elas: a Lei n. 10639/2003; a Lei n. 11645/2008; a Lei n. 11635/2007 – Institui o Dia Nacional do Combate à Intolerância Religiosa em 21 de Janeiro; a Lei 14519/2023 – Institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé em 21 de março; e o Estatuto da Igualdade Racial – Lei n. 12.288/2010. Contamos, ainda, com documentos legais que reconhecem o racismo, buscam combatê-lo e orientar as denúncias no âmbito escolar, como o Parecer CNE/CP n. 3/2004 e a Resolução CNE/CP n. 1/2004, relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CP n. 16/2010 e o Parecer CNE/CP n. 6/2011).

A problemática que nos mobiliza neste diálogo ampliado em formato de capítulo é de compreender as potencialidades do audiovisual para, por um lado, discutir o racismo religioso e, por outro lado, contribuir com a (re)educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, temos como objetivo geral analisar as articulações entre cinema, educação e racismo religioso a partir da animação *Òrùn Àiyé – A Criação do Mundo*. Como objetivos específicos temos: (a) compreender as potencialidades educativas do audiovisual para a educação; (b) refletir acerca do racismo religioso e a importância do reconhecimento das religiões de matriz africana e afro-brasileira, (c) demonstrar como a análise fílmica corrobora com o trabalho educativo para a (re)educação das relações étnico-raciais.

Para esse diálogo ampliado com os nossos leitores, confluímos as nossas perspectivas, a saber: a perspectiva negro decolonial (Gomes, 2022) e contra-colonial (Santos, 2023). A perspectiva negro decolonial (Gomes, 2022) refere-se a produção negro brasileira no conjunto das produções decoloniais na América Latina. A confluência destas produções se devem, ao mesmo tempo, pelo reconhecimento dos processos de colonização e da colonialidade e as implicações do racismo, a partir das experiências do passado e do presente, em suas semelhanças e particularidades, nos processos de opressão e exploração.

É fundamental compreender que a colonialidade é, ao mesmo tempo, uma continuidade das estruturas presentes na colonização e uma atualização dos mecanismos e efeitos de colonialidade nas dimensões do poder, do saber, do ser (Quijano, 2005; Mignolo, 2020), do gênero (Quijano, 2005; Segato, 2021), do ver (Barriandos, 2019), da cosmogonia (Nogueira, 2023). A raça, conforme o grupo

colonialidade-modernidade, o sistema-mundo colonial-moderno estabelecido na modernidade, ganha uma centralidade no processo de classificação, hierarquização e dominação das/nas diferentes localidades, definindo os lugares e os papéis dos sujeitos racializados (Quijano, 2005; Mignolo, 2020).

Desse modo, o racismo emerge tanto como uma ideologia quanto como um conjunto de práticas desde o passado, manifestadas individualmente ou coletivamente/socialmente, nas dimensões estruturais, institucionais, cotidianas e recreativas (Moreira, 2019; Almeida, 2018; Kilomba, 2019). É importante, neste sentido, o reconhecimento das semelhanças de mecanismos e efeitos ao mesmo tempo que se aprofunda nas particularidades do racismo brasileiro que se constitui como um racismo dissimulado que nega/não reconhece as sua origem étnica racial, isto é, africana e ameríndia (Gonzalez, 2020). O racismo e a sua denegação ancoram-se, portanto, na Ideologia da Branquitude ou Pacto Narcísico da Branquitude, nas Políticas de Branqueamento em decorrências das teorias científicas racistas propaga, assim como também no Mito da Democracia Racial (Gonzalez, 2020; Bento, 2022).

A perspectiva negro decolonial brasileira assume uma postura política, ética, epistemológica, estética, metodológica e pedagógica ao identificar e denunciar a presença dos mecanismos e dos efeitos da colonialidade e do racismo na sociedade e na educação brasileira; (re)conhecer e dar visibilidade as resistências do passado e do presente; além de manifestar a conexão Brasil e África. Tal perspectiva negro decolonial é, ainda, uma práxis engajada e emancipatória (Gomes, 2020). No campo educacional, a perspectiva negro decolonial insere-se, conforme Gomes (2020), na construção de uma teoria educacional e no processo de decolonização dos currículos, com a finalidade de enfrentamento e superação do epistemicídio ou racismo epistêmico.

Consideramos que a perspectiva contracolonial defendida por Nego Bispo dos Santos (2023) está em confluência com a perspectiva negro decolonial, uma que vez tem como pressuposto a crítica e a resistência ao colonialismo em todas as suas dimensões (arquitetura, linguagem, cosmologia etc.) a partir da postura contracolonial. Santos (2023) chama a atenção para a operacionalidade do colonialismo, na hierarquização e mercadorização dos saberes, dos produtos e dos espaços no campo e nas cidades que levam ao empobrecimento dos povos e, por conseguinte, reduz a variedade e a sociodiversidade. A crítica ao colonialismo

se deve, principalmente, a universalização, a padronização, ao binarismo que não condiz com a postura contracolonial que leva em consideração o diverso, o plural, a coexistência de ecossistemas, espécies, reinos, linguagens, povos, saberes que (trans)confluem ou em outras palavras: “Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os comológicos, os naturais, os orgânicos” (Santos, 2023, p. 29). Desse modo, o aquilombamento do território, da ancestralidade, da cosmologia e dos modos de ser e fazer que assumem outra lógica, isto é, contracolonial.

Ademais, contamos ainda com estudos críticos alinhados a nossa perspectiva e relacionados com a temática que buscamos articular neste diálogo ampliado, relacionados ao audiovisual (hooks, 2023a; 2023b; Napolitano, 2019); a educação para as relações étnico-raciais (Gomes, 2007); religiões de matriz africana e o racismo religioso (Oliveira, 2024; Nogueira, 2023; Prandi, 2001). Tal diálogo fundamenta a demonstração/proposta/estrutura de trabalho educativo que pode ser desenvolvido em sala de aula e outros espaços educativos.

Neste diálogo que iniciamos, é importante também sinalizar os motivos/as motivações para algumas escolhas, tal como fizemos ao demonstrar as lentes do nosso olhar por meio do referencial teórico. Nesta perspectiva, a escolha do termo “audiovisual” se deve ao fato desta palavra abranger um conjunto de produção mais ampla que o termo “cinema”, de modo que mantivemos o registro do termo “cinema” quando o contexto e a referência se fizeram necessárias. Outra escolha que importa sinalizarmos se refere ao termo “racismo religioso” ao invés de “intolerância religiosa”, isto porque, o fenômeno descrito tem como motivação a questão racial atrelada, quase que indissociavelmente, às religiões de matriz africana.

Para organizar o nosso diálogo, organizamos o capítulo, para além desta introdução, em seções teóricas que tratam inicialmente das articulações entre educação, audiovisual e (re)educação para as relações étnico-raciais; seguidas da discussão sobre as religiões de matriz africana e o racismo religioso na sociedade brasileira e na educação. Na sequência, buscamos demonstrar/propor/estruturar o trabalho educativo a partir da animação “Òrun Àiyé – a criação do mundo”. Passamos para a próxima subseção para a discussão da articulação entre educação, audiovisual e a (re)educação para as relações étnico-raciais.

Cinema e EREER: dialogando com o trabalho educativo na educação

A relação entre educação, audiovisual e (re)educação para as relações étnico-raciais se deve, principalmente, ao seu potencial educativo, desde o surgimento do audiovisual e aprofundando-se a partir de documentos legais que promovem a presença do audiovisual, especialmente, produzidos no Brasil e as leis reparadoras 10.639/2003 e 11.645/2008. Políticas como as Leis 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas, nas redes públicas e privadas, de educação básica e ensino superior; além da Lei n. 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas nas instituições de ensino superior públicas, são exemplos contundentes dos esforços empreendidos nas últimas décadas no Brasil. Além disso, essas legislações têm desempenhado um papel crucial na tentativa de promoção da equidade educacional e na ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes negros e indígenas. A implementação dessas políticas têm gerado resultados positivos, como o aumento significativo da presença dessas pessoas em universidades e a valorização da cultura e história afro-brasileira no currículo escolar. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017), a luta histórica do movimento negro no Brasil tem sido fundamental para a construção de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras nas escolas.

A produção audiovisual pode ser compreendida como uma pedagogia cultural (Louro, 2007) que transformou e transforma-se em um evento socio-cultural que guarda similaridades e diferenças dado o seu contexto de produção, comercialização e distribuição; linguagens e estéticas distintas; recepção singular no tempo e no espaço; entre outros aspectos. Nesta perspectiva, Louro (2007) assevera que o audiovisual como pedagogia cultural produz identidades culturais, além de integrar e interferir nas relações e redes de poder, tornando-se uma poderosa ferramenta pedagógica.

Desde o surgimento do cinema, no último quartel do século XIX, causou fascinação e logo tornou-se um evento social e uma pedagogia cultural dada a sua a potencialidade educativa e não demorou para que o uso educativo fosse capitaneado por agentes públicos do Estado (Guimarães, 2012; Duarte, Alegria,

2008; Louro, 2007). Conforme bell hooks (2023a) o papel educativo do cinema está no poder da imagem e da sua linguagem acessível. Assim, a partir da análise de obras dirigidas por mulheres negras e do contexto sociopolítico da produção de filmes ficcionais, documentários e séries, entendemos também que o cinema realizado por realizadoras negras representa uma prática artística, pedagógica e política, como podemos notar na obra "Örun Àiyé – A Criação do Mundo" (Coelho; Maria, 2015). Estas obras dirigidas por mulheres negras desafiam a invisibilidade nas críticas e análises de filmes em espaços hegemônicos, reconstroem imaginários sociais e promovem produções cinematográficas não excluídas. Assim, dominam uma busca por repensar a gramática cinematográfica hegemônica, as estruturas de poder colonizadora e os estudos das relações étnico-raciais para além dos cânones.

A educação, enquanto espaço formativo e transformador, deve incorporar essa lógica crítica proposta por hooks e autores contemporâneos. hooks (2017) afirma que "uma educação antirracista pressupõe que os saberes ditos universais não são neutros e que há uma lógica hierárquica e de dominação que os naturaliza como verdades". Assim, a intersecção entre a teoria feminista, o cinema produzido por mulheres negras e os estudos para as relações étnico-raciais configuram um campo de resistência que questiona as hierarquias raciais, culturais e de gênero, colocando os legados afrodiaspóricos no centro, por uma compreensão, por exemplo, do Terreiro de Candomblé como um espaço de educação (Sinha, 2017).

No contexto brasileiro e para além dele, a confluência entre o potencial educativo do cinema, permitindo difundir conhecimento e formar novos hábitos e comportamentos foi ao encontro das intenções do Estado e dos intelectuais ligados ao projeto de modernização da sociedade e da educação (Guimarães, 2012; Duarte, Alegria, 2008). Outra confluência decorreu do interesse da produção cinematográfica ter a sua indústria desenvolvida e consolidada a partir da produção do cinema educativo, financiado pelos agentes do governo, que permitiria a produção de obras cinematográficas com potencial educativo, porém, não produzidas com a finalidade da prática de ensino (Guimarães, 2012; Duarte, Alegria, 2008).

Pode-se compreender que a dimensão do "cinema educativo" é uma produção voltada diretamente ao caráter científico e pedagógico, com temáticas

abordadas nas escolas em seus mais diferentes componentes educativos, como foi o caso da produção para a área de ciências da natureza que permitia materializar e ampliar o olhar humano requerido no processo de ensino aprendizagem e, ainda, a produção de mais de 400 filmes históricos produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937 a 1966) (Guimarães, 2012; Duarte, Alegria, 2008). É importante ressaltar, ainda, que o "cinema educativo", produzido e/ou avaliado por agentes e agências do Estado, não permite acessar a "verdade" histórica, mas tão somente determinada narrativa, a partir dos olhares de seus produtores e censores, isto é, as narrativas dos vencedores e os regimes de visualidade e representação legitimados e, por isso, a mediação do professor é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem.

Se por um lado, as motivações do uso do cinema em sala de aula se devem a sua linguagem e sua metodologia serem motivadoras para o processo de ensino aprendizagem, proporcionando um ensino prazeroso, que ilustra os conteúdos trabalhados em sala de aula e combate o desinteresse dos estudantes (Napolitano, 2019). Podemos destacar, ainda, a Lei n. 13.006/2014 que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais na escola, integradas a proposta pedagógica, com uma carga horária mínima de 2 horas ao mês. Tal integração demanda alguns cuidados, dentre eles o planejamento intencional e engajado do seu uso, a fim de evitar algumas inadequações recorrentes, a exemplo do seu uso como tapa-buraco, exibição sem finalidade e/ou correlação com os conteúdos trabalhado e/ou com os objetivos educativos esperados (Napolitano, 2019).

De acordo com Napolitano (2019) e hooks (2017), faz-se necessário o planejamento intencional e o desenvolvimento de uma pedagogia audiovisual engajada. O planejamento envolve desde os aspectos técnicos operacionais ao planejamento educativo/pedagógico. Enquanto os aspectos técnicos operacionais referem-se ao agendamento e organização do espaço em que ocorrerão tanto a exibição como as atividades; como também os recursos para a exibição da obra audiovisual selecionada para o trabalho, ou seja, os aparelhos de projeção e a obra audiovisual (Napolitano, 2019). É possível utilizar-se de plataformas gratuitas³ para acessar obras audiovisuais.

3 Como plataformas digitais gratuitas para acesso ao audiovisual, sugerimos: Itaú Cultural Play (<https://assista.itauculturalplay.com.br/>), Ubu Play (<https://www.ubuplay.com/>) etc. Inclusive, o governo federal anunciou o lançamento da Plataforma Tela Brasil para o primeiro trimestre de 2026.

Em relação ao planejamento educativo e pedagógico, consideramos importante o(a) docente construir um conhecimento básico sobre o audiovisual, podendo aprofundar ao longo da sua atuação, as dimensões e possibilidades do trabalho articulado com o audiovisual (Napolitano, 2019), além das possibilidades de um trabalho interdisciplinar. Outro aspecto importante é a articulação entre currículo e objetivos e o audiovisual, contribuindo para a seleção de obras e o seu desdobramento em atividades variadas em conformidade com os objetivos e o nível de escolaridade dos estudantes (Napolitano, 2019). O professor precisa conhecer a obra audiovisual que pretende trabalhar para melhor elaborar as possibilidades de exibição e apreciação da obra, isto é, coletivamente em sala ou em grupos de trabalho, a obra integral e/ou trechos selecionados, o gênero fílmico e outros aspectos relacionados à sua produção (Napolitano, 2019).

As possibilidades de atividades que podem ser elaboradas vai depender dos objetivos que o docente definiu para o trabalho, que se inicia desde a exibição/apreciação da obra audiovisual que pode ou não ser orientada (Napolitano, 2019), com textos de apoio ou não, porém, é imprescindível a mediação do professor no processo. Neste sentido, é possível, considerar uma formação estética do audiovisual que envolve a compreensão de aspectos do cinema, pensando nos agentes que produzem o audiovisual (roteiro, direção, produtores, distribuidores, atores etc.) e as suas escolhas incorporadas na obra (linguagem, estética, gênero fílmico, fotografia, enquadramento, trilha sonora, figurino etc.) (Napolitano, 2019). Outra possibilidade é as correlações entre pesquisas que podem ser desenvolvidas acerca do contexto histórico, geográfico e cultural em que a obra audiovisual está inserida e/ou temática vinculada a obra, a recepção da obra no contexto da produção e circulação (Napolitano, 2019). Nesta perspectiva, é possível desenvolver atividades de debate, reconstrução histórica (escrita e/ou oral e/ou iconográfica e/ou corporal), releituras e dramatizações, produções textuais como entrevistas, sínteses, roteiros e/ou relatórios informativos e interpretativos e, ainda, a análise fílmica (Napolitano, 2019), como a que propomos neste capítulo.

A produção audiovisual nem se reduz ao "cinema educativo" nem deve ser reduzida ao uso educativo na educação por ser compreendida em sua potencialidade educativa e pedagógica, assim como não pode ser compreendida como "realidade" e nem como "verdade", mesmo na produção de não ficção, uma vez que a sua produção implica uma série de escolhas (roteiro, direção,

produção, filmagem, edição, pós-produção, comercialização e distribuição) e a compreensão do lugar social/racial de seus realizadores, que podem e devem ser discutidas quando e se for elegidas para o uso pedagógico (Napolitano, 2019; Guimarães, 2012; Duarte, Alegria, 2008).

Nesta perspectiva, bell hooks (2023a) assevera que a potencialidade educativa está no fato de que, mesmo não seja intencional ensinar/transmitir algo ao público, é possível sempre aprender algo a partir da sua narrativa, dos discursos, dos regimes de visibilidade e representação que podem ser (re)conhecidas por seu alinhamento hegemônico, contra-hegemônico e/ou decolonial e/ou contra-colonial e, também, alinhamentos mistos (hooks, 2023a).

Nesta perspectiva iremos encontrar narrativas e regimes de visibilidade e representação hegemônicas, que atuam para a manutenção do *status quo*, a *saber*: capitalismo, ao racismo, a supremacia branca, ao patriarcado, ao sexismo, a LGBTFobia etc (hooks, 2023a). As representações utilizam-se de imagens colonizadas, reforçam velhos e novos estereótipos e estigmas de origem, classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, etarismo etc (hooks, 2023a).

As narrativas, regimes de visibilidade e representação não-hegemônicas, decoloniais e/ou contra-coloniais se caracterizam por desafiar as estruturas convencionais de dominação e, principalmente, por advogarem pela produção dos cinemas a partir de diretores e produtores ligados aos grupos representados (hooks, 2023a). As narrativas e representações buscam projetar imagem de resistência, ao mesmo tempo críticas à colonialidade e aos essencialismos e promovendo representações plurais e diversas dos corpos e das subjetividades que provocam e/ou geram desconforto no público (hooks, 2023a). Em que pese o fato da responsabilidade estética ser uma obrigatoriedade de todos os produtores/diretores, ela recai, como hooks (2023a) aponta, sobre os sujeitos minorizados.

Por sua vez, as narrativas, regimes de visibilidade e representação mistas, conforme hooks (2023a) são aquelas que combinam uma perspectiva conservadora a uma perspectiva progressista, dificultando a análise crítica e a reflexão do público.

Pozzo (2020, 2015) nos lembra de que as condições de produção, distribuição e visibilidade do cinema /audiovisual impactam a narrativa, os discursos, os regimes de visibilidade e representação e, por isso, a conscientização da origem

da produção e de seus diretores/produtores e a intencionalidade de diversificar o nosso acesso é fundamental para ampliar o nosso horizonte. Segundo Pozzo (2020, 2015) a produção, comercialização, distribuição e visibilidade de determinados títulos e origens respondem ao imperialismo estadunidense, isto é, do cinema hollywoodiano que atua de modo global e que todavia não se reduz ao cinema estadunidense. O mesmo acontece em outras localidades, em que o cinema hegemônico assume o controle e se internacionaliza, porém não reduz a produção audiovisual dessas localidades, a exemplo do cinema indiano que não se reduz a bollywood e do cinema nigeriano que não se reduz a nollywood (hooks, 2023a; Pozzo, 2020, 2015).

Outra potencialidade educativa do audiovisual está na experiência compartilhada, de apreciar a obra e dialogar sobre ela, de modo mais espontâneo ou inserido numa pedagogia engajada em sala de aula (hooks, 2023a). Essa experiência tem sido cada vez mais reduzida, em especial, pelo uso dos streamings, desse modo, é importante resgatar essas experiências e o espaço escolar vem ao encontro dessa reflexão. Afinal, a experiência coletiva audiovisual possibilita uma aprendizagem compartilhada com o que sente, por exemplo, numa cena de riso, as e os espectadores podem ser convocados pela alegria, levando-os ao pertencimento e afetos; para uma cena de dores existenciais, podemos ter outro tipo de troca e o alívio de senti-las conjuntamente.

O racismo religioso e o (re)conhecimento das religiões de matriz africana

Como já pontuamos em nosso diálogo, escolhemos o termo "racismo religioso" ao invés de intolerância religiosa por compreender a associação entre a identidade negra e as religiões de matriz africana, infelizmente, atrelados ao discurso de ódio, perseguição e violências simbólica e física. Para a sacerdotisa do Candomblé Ketu, Ekedy Sinha (nós transatlânticos, 2017), pouco se sabe e investigam, mas o terreiro de candomblé é um espaço de educação também, onde se convive com pessoas diversas (classe, raça, gênero e sexualidade) e há um padrão hierárquico de respeito e cuidados, nas relações interpessoais, entre as pessoas mais velhas, crianças, iniciados ou não. Ela complementa, para além de um espaço pedagógico, não importa quem você é, mas a coletividade se estrutura quando pessoas de diferentes status socioeconômicos se sentam à

mesa para comer: "você pode ser passadeira, lavadeira, pode ser doutor, antropólogo, você vai sentar na mesma mesa, comer a mesma comida e sentir, ter o mesmo amor". Ekedy Sinha é uma das sacerdotisas mais antigas do Ilé Àșe Iyá Nassô Oka (Terreiro Casa Branca), fundado em 1830, trata-se do terreiro mais antigo do Brasil.⁴

Para reconhecer o que é sagrado, conviver no espaço físico e simbólico como num terreiro que cuida e respeita os visíveis e invisíveis, humanos e não humanos, onde o corpo é um templo, pensar no outro (sujeito) coexistindo com o culto aos elementos da natureza e a cosmogonia de cultura Iorubá criam perspectivas contra-coloniais para uma mudança de mentalidade junto à (re)educação das relações étnico-raciais. Krenak (2020) constata a criação do mundo não como um evento como o Big Bang, mas como algo que acontece a cada momento, aqui e agora, e cita os seus parentes Tukano, Desana e Baniwa, porque contam histórias de um tempo antes do tempo. Para Bispo (2023, p. 29), "os humanos são os eurocristãos monoteístas. Eles têm medo do cosmos. A cosmofobia é a grande doença da humanidade". E apesar destes dois autores não se autoneomiar a partir de uma religião de matriz africana, logo, não são sacerdotes, de seus lugares como lideranças indígena e quilombola, respectivamente, entrelaçam suas cosmopercepções como parte da constituição comunitária da vida social e religiosa de seus territórios e comunidades/quilombos/aldeias, como acontece dentro de um terreiro de Candomblé. Além disso, sinalizam as narrativas de maneiras de existir indígena e quilombola pela conexão para além de um vínculo nuclear (conservador), mas por uma solidariedade radical entre parentes de uma irmandade espiritual antiga. O racismo religioso, resultado das colonialidades de poder, de ser, de saber e cosmológica, emerge da normalização do movimento cristocêntrico e a criação de um inimigo comum, que nada tem a ver com a realidade desses templos sagrados. A sua eficácia decorre a partir de uma linguagem, da intolerância que fundamenta os discursos de ódios, em especial a partir da classificação, hierarquização, inferiorização, estereotipação, estigmatização e, por fim, demonização, do "outro", do não-cristão, resultando em

4 O Ilé Àșe Iyá Nassô Oka, popularmente conhecido como Terreiro Casa Branca, é o primeiro espaço estruturado de culto aos Orixás de forma institucional e é referência do candomblé no país. Localizado em Salvador, na Bahia, o Terreiro é reconhecido como primeiro Monumento Negro e foi tombado como Patrimônio Histórico Nacional, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 1984.

ações violentas (Nogueira, 2023). E para respeitar o que não se conhece, é preciso salientar o ensino-aprendizagem dos terreiros sobre a memória afrodiaspórica de um culto vinculado à resistência contra os traumas das violências escravocratas, dos navio negreiros às batidas policiais, que nos convoca a contra-colonizar o olhar e o sentir, com amor aos antepassados e seus legados de luta e resistência.

No contexto brasileiro, o par colonialidade e racismo, existem desde o processo de colonização, dentro de uma perspectiva ocidentalcêntrica, eurocêntrica, cristã e branca que tem fundamentado no passado e no presente tanto o projeto de dominação política quanto de doutrinação cristã, que atuaram e continuam atuando para o apagamento e a demonização das religiões não cristãs, como as religiões ameríndias e africanas e afro-brasileiras (Novaes, 2024; Nogueira, 2023; Gonzalez, 2020).

É importante observar que atuação contra a identidade e as religiões africanas podem ser visualizadas no contexto da escravização moderna, haja visto o trabalho dos missionários cristãos, especialmente católicos, a exemplo da Companhia de Jesus, que atuaram junto ao projeto de modernização e cristianização. Neste sentido, Cirne (2020) aponta para alguns mecanismos utilizados, dentre eles: (a) conversão religiosa por meio da catequese, em Capelas construídas no interior dos "navios", que percorriam o TransAtlântico e que resultaram na diáspora africana e a sua escravização; (b) o batismo religioso com o objetivo de substituir os nomes africanos por nomes de santos cristãos; (c) proibição, por meio de leis e ação policial, da prática de religião africana e de sua cultura como a capoeira.

Para Cirne (2020), da violência e estratégias de apagamento e extinção das religiões africanas, elas resistiram, por meio (re)atualização e/ou pluralismo religiosos (mais amplo do que a noção de sincretismo), que configuraram as religiões de matriz africana. A resistência se deve, principalmente, ao fato de que as religiões de matriz africana não se reduziram à dimensão da religião, mas implicam uma perspectiva de mundo e de existência, assim como outros elementos de sua cultura (artes visuais, música, dança, culinária etc.) (Cirne, 2020). A esse respeito, Oliveira (2024) aponta que até o século XIX as religiões negras ou africanas caracterizavam-se pelo viés racial e étnico africano, expressas por meio dos Orixás e que no século XX consolida-se o deslocamento da sua origem e ampliação do viés étnico-racial (negros africanos e afro-brasileiros,

mestiços e brancos). É nesta perspectiva que as relações de poder, com o uso da sua linguagem da intolerância e do discurso de ódio que passam da violência simbólica à violência física, isto é, buscam não apenas negar, como também extinguir / eliminar o outro, como a passagem que refere-se ao contemporâneo permite elucidar:

As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreender uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporeidade e nas artes de descendência. São tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-africana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar. Quilombo epistemológico que se mantém vivo nas comunidades de terreiro, apesar dos esforços centenários de obliteração pela cristandade. (Nogueira, 2023, p. 55).

Alianças com forças políticas, movimentos sociais e lideranças religiosas tem se constituído ao longo da nossa historicidade, por meio de um jogo de relações complexas entre si e para a criação e manutenção de bases legais, no passado e no presente (Novaes, 2024; Nogueira, 2023).

Por um lado, é também por meio de uma base legal que a normalização e a naturalização do etnocentrismo, da escravização, do racismo e demais opressões de origem, de classe, de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade etc., interseccionadas ou não, se constitui (Nogueira, 2023). Neste âmbito, pode-se destacar as alianças conservadoras e fundamentalistas, a exemplo da Bancada Evangélica, que dentre outras ações têm procurado forjar o Programa Escola Sem Partido, além de atuar no sentido de colonizar o campo das políticas educacionais, em especial, as políticas de currículo (Nogueira, 2023; Gomes, 2020; Baldan, 2017).

A colonialidade cosmológica e o racismo religioso no Brasil podem ser ampla e cotidianamente percebidos, uma vez que socialmente, há perseguição e violência de seus membros e sua Comunidade Tradicional de Terreiro, assim como seus territórios e espaços tem sido invadidos e destruídos (Cirne, 2020). No âmbito da educação convivemos com notícias e a presença cotidiana de discursos de ódio e de práticas de racismo religiosos no interior das escolas, refletindo no processo de invisibilizar seus membros e/ou provocar a evasão de seus membros (Cirne, 2020).

Por outro lado, o combate as colonialidades, racismos e demais opressões também fazem uso do direito proclamado para (re)conhecer e reparar os grupos minorizados e subalternizados, a fim de exigir a sua materialidade como também para criminalizar o seu descumprimento (Nogueira, 2023). Nesse contexto, pode-se destacar, uma articulação entre agentes da política e lideranças religiosas progressistas (Nogueira, 2023; Rosenilton, 2024), bem como educadores (Gomes, 2020), que pensam a educação, a escola e os currículos e a própria prática educativa como possibilidade de enfrentamento aos epistemicídios, racismo e demais formas de opressão, em especial, considerando o amparo legal das leis reparadoras como já mencionamos neste capítulo.

Outra legislação importante é a patrimonialização e tombamento dos Terreiros que visam proteger as "Comunidades Tradicionais de Terreiro", lugar da cultura negra e dos seus modos de ser e fazer, em decorrência do entendimento do terreiro como um espaço de existência, resistência e reexistência; um território negro e quilombola, histórico, cultural, político e religioso; de preservação de saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros e, importante frisar, parte da constituição da identidade nacional (Oliveira, 2024; Novaes, 2024; Nogueira, 2023). Desse modo, a patrimonialização permite às Comunidades Tradicionais de Terreiro o seu saber e a sua existência enquanto território, memória e identidade (Oliveira, 2024).

Apesar das conquistas resultantes de um movimento negro atuante, mediante o exposto, ainda se faz necessário o enfrentamento do racismo religioso e da valorização das religiões de matriz africana e é neste sentido que buscamos esse diálogo e essa articulação entre a (re)educação para as relações étnico-raciais e o audiovisual realizado por pessoas negras para pensarmos uma pedagogia engajada.

Desse modo, considerar o cinema negro não hegemônico, em suas vertentes decoloniais e/ou contra-coloniais, produzidos por mulheres e pertencentes às Comunidades Tradicionais de Terreiro podem contribuir para esse diálogo e para a construção de práticas educativas emancipatórias. É neste sentido que selecionamos a animação intitulada "Òrun Àiyé – a criação do mundo", disponível em plataforma de acesso gratuito, para propormos o trabalho pedagógico em sala de aula, como passamos a apresentar na próxima subseção.

Do Òrun ao Àiyé: audiovisual e (re)educação para as relações étnico-raciais

A animação “Òrun Àiyé – a criação do mundo”, representada na Figura 1 abaixo, é uma produção brasileira, produzida por duas mulheres negras, com duração de 12 minutos, que aborda as religiões de matriz africana e sua cosmo percepção. É importante destacar que a animação por nós selecionada pode ser trabalhada tanto na educação formal, em diferentes níveis de ensino e modalidades de educação, quanto na educação não-formal.

Figura 1 – Cartaz de divulgação do filme Òrun Àiyé – a criação do mundo (2015)



Fonte: Divulgação do filme.

A animação "Òrun Àiyé – A Criação do Mundo" em análise neste capítulo afirma a centralidade do Candomblé como um território de resistência e preservação material e imaterial. Ao dar visibilidade à experiência de diferentes gerações (avô e neta), o filme valoriza saberes que foram historicamente deslegitimados, incluindo práticas culturais, afetivas (amor aos Orixás e à comunidade) e espirituais. O reconhecimento da cultura como força política é visível na poética e escolhas narrativas (história e enredo), de como os Orixás nos ensinam sobre sentimentos universais e o legado transmitido oralmente que resiste há gerações, sem falar nos vínculos familiares enaltecidos. Trata-se de uma obra que reafirma a potência da ancestralidade afrodiaspórica como chave para a construção de um patrimônio de resistência afro-brasileiro, compreensão de si (autoconhecimento) e o respeito necessário ao que não se reconhece como sagrado, por racistas religiosos.

Dessa forma, o curta-metragem "Òrun Àiyé – A Criação do Mundo" concretiza, no campo da produção audiovisual nacional, os fundamentos teóricos elaborados por bell hooks em sua proposta de deslocamento da margem ao centro. Ao evidenciar as vivências e o conhecimento de comunidades negras, a obra reafirma o valor epistêmico e político da margem como espaço de análise crítica e elaboração de práticas emancipadoras. Inspirado na pedagogia da transgressão defendida por hooks, o filme se configura como ferramenta de educação contracolonial, que rompe com modelos hegemônicos de representação e contribui para a construção de outros olhares, conhecimentos e formas de pertencimento, para além daqueles consagrados por homens brancos. Ao destacar a potência transformadora da experiência entre diferentes gerações do Candomblé, o filme promove um movimento que não busca apenas inclusão no centro dominante, mas propõe a reconfiguração dos próprios parâmetros de centralidade, representatividade e poder. Nesse sentido, a produção audiovisual se alinha a uma prática feminista interseccional que desafia as estruturas coloniais e patriarcais, reafirmando a necessidade de práticas formativas que reconheçam a pluralidade da produção de conhecimento das existências ditas subalternizadas ou contra-hegemonias.

A presente análise fílmica do curta-metragem "Òrun Àiyé – A Criação do Mundo" fundamenta-se na metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Manuela Penafria (2009) em seu texto *Análise de Filmes – Conceitos e Metodologia(s)*. De acordo com a autora, "este tipo de análise considera o

filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. A aplicação deste tipo de análise implica, em primeiro lugar, identificar-se o tema do filme" (Penafria, 2009). Assim, partindo dessa perspectiva metodológica, o primeiro passo consiste na identificação do tema central da obra. No caso do filme analisado, compreende-se que o eixo temático predominante está relacionado à preservação da memória cultural, particularmente no que se refere à transmissão oral de narrativas de matriz africana entre diferentes gerações, como a Figura 2 abaixo nos permite observar.

Figura 2 – Representação da continuidade da tradição oral entre gerações pelo(a) avô(ó)



Fonte: Frames do filme *Orun Aiyé – a criação do mundo* (Coelho; Maria, 2015).

O curta apresenta, em sua estrutura narrativa, como podemos observar na Figura 2, em um primeiro momento um avô que narra à sua neta a história da criação do mundo e dos seres humanos segundo a cultura iorubá em um segundo essa narrativa passa a ser contada pela neta que ao final da narrativa é avó que transmite oralmente a tradição e cultura às gerações mais novas.

A figura do avô e da avó, figura que remete tanto aos laços sanguíneos quanto os laços afetivos e simbólicos da figura dos mais velhos, assume o papel de guardião da memória e de mediador entre passado e presente, desempenhando a função tradicional do contador de histórias. Ao longo da narrativa, são apresentados os Orixás e os conflitos relacionados ao processo de criação do mundo, culminando na formação da humanidade, moldada a partir do barro. Essa estrutura remete diretamente às tradições de transmissão oral presentes em diversas culturas africanas e afro-diaspóricas, nas quais o conhecimento cosmológico, histórico e cultural é preservado e perpetuado por meio da narração.

A escolha dessa forma narrativa também evidencia a importância da oralidade como dispositivo de preservação da memória coletiva afro-brasileira. O ato de contar histórias não se limita à transmissão de informações, mas constitui um processo de continuidade cultural, no qual conhecimentos ancestrais são compartilhados e reinterpretados no contexto contemporâneo. Nesse sentido, a relação entre o avô e a neta simboliza a passagem de conhecimento entre gerações, reafirmando a importância da memória como elemento fundamental para a manutenção das identidades negras. A narrativa audiovisual apresentada no filme, portanto, não apenas explica simbolicamente a origem do mundo numa perspectiva lorubá, mas também reafirma a relevância das cosmologias africanas no imaginário (afro)brasileiro.

Além disso, a análise também se apoia no procedimento metodológico de decomposição do filme, proposto por Penafria. Segundo a autora, esse processo consiste em examinar os elementos constituintes da obra "tendo em conta o que o filme diz a respeito do tema" (Penafria, 2009). A decomposição permite observar de que maneira a narrativa, os personagens e os símbolos presentes no filme contribuem para a construção do significado central da obra. No caso de "Òrun Àiyé – A Criação do Mundo", elementos como a presença dos Orixás, a narrativa mítica e a relação entre narrador e ouvinte constituem componentes fundamentais para compreender a forma como o filme aborda a preservação da memória.

Sob uma perspectiva simbólica, a presença dos Orixás na narrativa remete à cosmologia lorubá, que estabelece uma relação dinâmica entre o mundo espiritual (Òrun) e o mundo material (Àiyé). Esses elementos cosmológicos representam não apenas entidades religiosas, mas também forças da natureza

e princípios que organizam a existência humana. Ao apresentar essa cosmologia em forma narrativa, o filme contribui para a valorização e difusão de tradições culturais frequentemente marginalizadas na história oficial. Dessa forma, a obra fílmica funciona como um instrumento de reconhecimento e valorização das heranças culturais africanas presentes na formação da sociedade brasileira, distanciando-se da cosmofofia denunciada por Bispo (2023) e da narrativa que sub-humaniza aqueles atrelados à vida na Terra (Krenak, 2020).

Portanto, ao considerar o filme como um relato centrado na preservação da memória, a análise de conteúdo permite compreender como a obra articula os Orixás, oralidade e tradição para construir um discurso audiovisual que valoriza a ancestralidade afrodiaspórica. A narrativa do avô, ao transmitir à neta a história da criação do mundo, simboliza a continuidade de uma memória coletiva que atravessa gerações. Assim, o filme não apenas reconta um mito de origem, mas também reafirma a importância da transmissão cultural como forma de resistência, identidade e preservação das tradições afro-brasileiras.

A utilização da análise fílmica em contextos educacionais permite que estudantes desenvolvam uma leitura crítica das representações culturais presentes nas obras audiovisuais. Nesse sentido, o audiovisual torna-se um recurso pedagógico potente para a problematização de temas como identidade, memória, religiosidade e pertencimento cultural. Ao mobilizar filmes que abordam cosmologias afro-diaspóricas, educadores podem promover reflexões sobre racismo religioso e resistência contra-colonial, contribuindo para a implementação das diretrizes da educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar.

Nesse sentido, a análise fílmica se configura não apenas como um método de interpretação, mas também como uma estratégia formativa capaz de ampliar repertórios culturais e promover reflexões críticas sobre racismo religioso e invisibilização histórica das epistemologias negras. Ao incorporar produções cinematográficas realizadas por mulheres e homens negros no campo educacional, abre-se espaço para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e social, com a valorização da diversidade cultural e com a implementação efetiva das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Considerações finais

Ao chegarmos nesta etapa no nosso diálogo, gostaríamos de lembrar que a nossa intenção com este capítulo é de refletir o compromisso político, ético, epistemológico, estético, metodológico e pedagógico, por meio de uma pedagogia engajada, que possa beneficiar-se da potencialidade educativa do audiovisual e suas relações com a educação e com a (re)educação para as relações étnico-raciais. Para isso, elegemos o racismo religioso, presente na sociedade e na educação brasileira, bem como a importância de (re)conhecer e valorizar as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de (re)conhecer as religiões de matriz africana, em seus terreiros, como quilombos epistemológicos, espaço de resistência e existência e, principalmente, que incorpora dimensões para além da religiosidade, porque agregam para resistir e aprender a cuidar do outro, como tão bem nos lembram Ekedy Sinha (2017) e Nego Bispo dos Santos (2023) – em memória.

Referências

- ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo Estrutural**. Belo Horizonte-MG: Letramentos, 2018.
- BALDAN, Merilin. Do Programa Escola Sem Partido como apanágio do "ódio à democracia" ou como projetos neoconservadores e liberais negam a educação para todos. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2017.
- BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual intepistêmico. In: **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 1, p. 38-56, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2022.
- CIRNE, Ademar. **Racismo religiosos em escolas da Bahia**: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro. Ilhéus-Bahia: Editas, 2020.
- DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. A formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. In: Educação e Realidade. 33 (1) jan./jun., 2008.
- GOMES, Nilma L. O Movimento negro e a Intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel,

RAMÓN (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13a. ed. revisada e ampliada. Campinas-SP: Papirus, 2012.

hooks, bell. **Cinema vivo**: raça, classe e sexo nas telas. São Paulo: Elefante, 2023a.

_____. **Cultura fora da lei**: representações de resistência. São Paulo: Elefante, 2023b.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. RJ: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURO, Guacira L. O cinema como pedagogia. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA F., Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2a. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen; 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro – Editora Jandaíra, 2023.

Nós Transatlânticos. Equede Sinha – A mãe de todos. *YouTube*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZEDxFNvKL64>. Acesso em: 8 mar. 2026.

NOVAES, Regina C. R. Prefácio. OLIVEIRA, Rosenilton S. de. **A cor da fé**: "identidade negra" e religião. São Paulo: Elefante, 2024.

Òrun Àiyé – a criação do mundo (Itaú Cultural Play). Direção de Jamile Coelho e Cintia Maria. Bahia, 2015. Animação (12min).

OLIVEIRA, Rosenilton S. de. **A cor da fé**: "identidade negra" e religião. São Paulo: Elefante, 2024.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes**: conceitos e metodologia(s). Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

The background is a collage of torn paper and colored felt. At the top, there are layers of light beige and cream-colored paper. A strip of light green felt is visible on the left. A large, vibrant red felt shape is on the right. Below the paper layers, a white background contains the text. At the bottom, there is a large area of bright blue felt, with a smaller piece of dark blue felt in the bottom left corner.

EIXO 2

Trajetórias educacionais e saberes no espaço da diáspora negra

Angústias de uma encruzilhada metodológica: como costurei uma escrevivência?

Daiane Silva Santos¹

*Eu escrevo poemas para você porque Deus
falou para o universo à existência,
então não me deixe ouvir você dizer que
palavras são apenas palavras,
que as palavras não deixam uma marca,
não mudam o mundo,
não criam onde antes não existia nada.*

Upile Chisala

O começo

Abrindo o caminho

Antes de narrar o percurso que me conduziu até a escrevivência, é preciso dizer o que é a escrevivência, ao menos o suficiente para que o leitor ou a leitora possa acompanhar o que vem a seguir. A escrevivência é um conceito criado pela escritora e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo. Nasce de uma constatação simples e radical: a escrita não é neutra. Ela tem autoria, tem corpo, tem história. E, para mulheres negras no Brasil, escrever é um gesto que carrega o peso de uma experiência que a ciência hegemônica sistematicamente ignorou, apagou ou traduziu a partir de outros corpos.

A escrevivência recusa esse apagamento. Ela propõe que a vivência não é um obstáculo ao conhecimento, mas sua própria matéria-prima. Conceição Evaristo não criou o conceito em um tratado metodológico. Ele emergiu de sua

1 Psicóloga clínica (06/185383). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

própria prática como escritora negra que narrava, na ficção e na poesia, aquilo que só um corpo como o seu poderia narrar. Com o tempo, pesquisadoras de diversas áreas passaram a reconhecer na escrevivência não apenas uma poética, mas uma possibilidade metodológica: uma forma de fazer pesquisa que autoriza a subjetividade encarnada como fonte legítima de saber. Foi exatamente essa possibilidade que me convocou. Não porque eu a conhecia desde o início, ao contrário, cheguei a ela depois de um longo percurso de dúvidas, leituras e angústias que este artigo narra. Mas quando a encontrei, reconheci nela algo que já fazia antes mesmo de ter nome para isso: escrever para existir, para resistir, para não desaparecer.

Nessa acepção, este artigo é um exercício de transparência metodológica: narro o percurso de idas e vindas que marcaram a escolha da escrevivência como abordagem central da minha pesquisa de doutorado. Partindo dos fragmentos dos meus diários, apresento o encontro inicial com a autobiografia e a autoetnografia, o levantamento sistemático de produções nessas áreas e as questões que me levaram a tecer uma escrevivência.

Mais do que justificar uma opção metodológica, defendo que a escrevivência, tal como concebida por Conceição Evaristo (2009; 2016; 2020), é uma aposta ética e política: a de que a experiência negra, quando narrada por quem a vive, pode se tornar conhecimento sem precisar se desculpar. Ao costurar os fragmentos dos meus diários de adolescente os diários construídos durante o doutorado, busco mostrar como a escrita se tornou, para mim, uma tecnologia de resistência e reinvenção nos espaços formativos familiar, religioso e acadêmico.

As encruzilhadas no caminho

Quando eu escrevi meu projeto de pesquisa para a seleção de doutorado, ao falar sobre uma escrevivência, eu estava em busca da possibilidade de construção de uma perspectiva epistêmica que traz em sua gênese a urgência de uma produção que se origina a partir da experiência de mulheres negras. Nesse percurso, em minhas leituras iniciais, a autobiografia e a autoetnografia também apareceram como duas propostas teórico-metodológicas possíveis, uma vez que que atuam de maneira a contracenar uma perspectiva epistêmica hegemônica sobre uma ciência que se coloca como pretensamente neutra e universal. Em suas especificidades, a pesquisa (auto)biográfica e a autoetnografia tensionam

as dicotomias sujeito/objeto de pesquisa, nos mostram que é possível fazer ciência vestindo nossa própria pele, marcando nossa subjetividade no texto.

As pesquisas (auto)biográficas atentam-se à biografia e às histórias de vida e, segundo o pesquisador Elizeu Clementino de Souza (2014), no Brasil, têm se consolidado de forma proeminente na Educação. Observei que, comumente, as produções dessa abordagem na Educação visam responder às questões: "Como eu me tornei professor/educador? Qual a formação de quem forma?" (FIALHO; MACHADO; NEVES, 2022). Para Elizeu Clementino de Souza e Mariana Meireles (2018), que debruçam-se em falar sobre os fundamentos da pesquisa (auto) biográfica, tal perspectiva de investigação nos permite a captura, compreensão e interpretação das experiências humanas num tempo-espaço.

Outra característica importante que observei nesses estudos é a diversidade de fontes e dispositivos de pesquisa e a presença marcante de outros educadores/professores. Souza e Meireles (2018) expõem:

(...) as entrevistas narrativas, cujo papel é central, aliadas ao trabalho com fotobiografias, ateliês biográficos, memoriais, documentação narrativa de experiências pedagógicas, grupo de discussão e pesquisa documental, transitando entre fontes orais e escritas na construção das narrativas de si (p. 294-295).

A pesquisa (auto)biográfica, com sua tradição consolidada na Educação brasileira, me ensinou sobre o valor das narrativas de si e sobre a potência formativa de revisitar a própria trajetória. Contudo, à medida que me aprofundava, sentia que meu corpo pedia outro tipo de mergulho. Não se tratava de uma limitação do campo (auto)biográfico, mas de uma especificidade da minha experiência. A escrevivência, ao nascer do corpo-mulher-negra em vivência, conforme nos ensina Conceição Evaristo (2009), não me oferecia apenas um método, oferecia-me um solo. Era ali que meus diários, minhas memórias e minhas contradições encontravam lugar para existir.

Em continuidade, a autoetnografia apresentou-se como uma abordagem igualmente instigante. Ao me debruçar sobre os trabalhos de Santos (2017) e Versiani (2002), compreendi que a autoetnografia não se limita a narrar uma história individual; ela tensiona o sujeito na dimensão da relação com o outro e com o mundo, perguntando: "Como a cultura me compõe? Em que medida eu

sou o outro?". Essa perspectiva me convocava a refletir sobre minhas próprias contradições como sujeito político, social e histórico, e reconheço a potência política que ela carrega ao dar visibilidade a subjetividades de grupos minoritários (VERSIANI, 2002). Autores como Raimondi (2019) chegam a afirmar que a escrevivência seria uma autoetnografia, aproximando os conceitos. No entanto, à medida que avançava nas leituras, uma questão se impôs: a autoetnografia, ainda que fundamental para pensar as relações entre sujeito e cultura, emerge majoritariamente de um campo disciplinar e de referências que, embora críticas, não partem necessariamente do mesmo lugar de enunciação que o meu.

Por outro lado, a escrevivência é concebida no solo brasileiro, a partir da experiência de mulheres negras que, como eu, carregam a memória da diáspora e a urgência de "borrar a imagem nociva da mãe preta" (EVARISTO, 2020). Não se tratava, portanto, de escolher entre uma abordagem "certa" ou "errada", mas de reconhecer que a escrevivência me oferecia a possibilidade de escrever não apenas sobre mim, mas a partir de um nós, um nós forjado na resistência, na oralidade e na reinvenção cotidiana da existência negra no Brasil.

Acredito que a escrevivência nos oferece uma alternativa metodológica de caráter político e epistêmico: um lugar em que a escrita não se pretende neutra, mas é marcada por uma subjetividade encarnada.

Em nota de rodapé do artigo *Literatura negra: uma poética da nossa afro-brasilidade*, Evaristo (2009) expõe:

[...] insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito [...], que com uma "subjetividade" própria vai construindo a sua escrita, vai "inventando, criando" o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um "corpo-mulher-negra em vivência" e que por ser esse "o meu corpo, e não outro", vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. [...] E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influenciou e influencia minha subjetividade. (EVARISTO, 2009, p. 18).

Essa passagem me marcou profundamente, pois nela Evaristo nos lembra que a escrita não emerge do vazio. Ela tem autoria, tem corpo, tem história. E, para nós, mulheres negras, essa escrita está indissociavelmente ligada às experiências que só um corpo como o nosso pode viver.

Em entrevista concedida anos mais tarde, a autora aprofunda essa ideia ao afirmar que a escrevivência está relacionada a "uma escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é uma escrita que nasce da vivência, vivendo para narrar, narrando o que vive" (EVARISTO, 2016, p. 7-8). Trata-se, portanto, de uma escrita que não se pretende distanciada da vida, mas que emerge dela, das entranhas de quem vive e narra para não desaparecer.

A escrevivência, como metodologia, não se resume a escrever em primeira pessoa – pois nem toda escrita em primeira pessoa é uma escrevivência, e nem toda escrevivência está em primeira pessoa. Ela é, antes, uma aposta ética e política: a aposta de que a experiência negra, quando narrada por quem a vive, pode se tornar conhecimento – um conhecimento que não precisa pedir licença para existir, que não se desculpa por ser encarnado, que não se molda à pretensa neutralidade da ciência hegemônica. Para Rosane Borges (2020), a escrevivência é um princípio conceitual-metodológico com potência para suportar as narrativas dos excluídos, considerando as várias matrizes de linguagem para tecer memória e construir história. Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado (2017) também apostam na escrevivência como ferramenta metodológica capaz de subverter a produção de conhecimento ao produzir fissuras na escrita científica e apresentar-se por meio das vozes de mulheres subalternizadas.

Na pesquisa, a escrevivência não é apenas o que se escreve, mas o como se escreve. Ela autoriza a escrita em primeira pessoa, mas vai além: convoca a autoria a se fazer presente sem modalizadores, recursos que, muitas vezes, escondem o sujeito por trás de uma linguagem que se pretende universal. Fernanda Felisberto (2020) nos diz que trazer as escrevivências para o mesmo patamar dos outros gêneros de textos acadêmicos implica convocar a autoria a se fazer presente sem esconderijo. É isso que busquei: habitar a escrita com o mesmo corpo que habita a vida, assumindo os medos, as contradições, as dores e as alegrias que me constituem.

No entanto, a verdade é que meu encontro com a escrevivência deu-se antes mesmo de eu conhecê-la como conceito. Ele aconteceu no momento em

que, ainda adolescente, inscrevi minha existência no mundo por intermédio das palavras, no desejo de fincar os pés na vida, de dizer: estou aqui. Afinal, pergunta Conceição Evaristo (2020, p. 35): "o que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizadas, a buscarem o movimento da escrita?" Eu, assim como tantas outras mulheres negras deste país, não cresci rodeada de livros ou de leitores. Mas cresci cercada de histórias, profecias, parábolas, palavras e imagens. E foi desse território que a escrita brotou. Lembro de um fragmento do meu diário, ainda adolescente, que captura com precisão o que movia aquela menina:

Vejo as folhas desse caderno irem embora e penso comigo, não consigo escrever quase nada sobre algum tema específico exigido após a leitura de um texto, mas fico feliz, porque tenho algo a dizer em relação a mim, tenho algo a falar de mim, posso me colocar no mundo por intermédio da minha escrita, posso ser EU, posso ao menos tentar... (Rondonópolis, 13 de agosto de 2014).

Escrever, para mim, nunca foi um exercício puramente técnico ou uma tarefa escolar. Era, antes, um modo de existir. Uma maneira de dizer: "Eu não me calo. Eu existo. Eu escrevo."

Para Angela Dannemann (2020), a adoção da escrevivência desperta o desejo de expressar nossos sentimentos, documentar o cotidiano, as memórias, os interesses e as lembranças, uma prática que se aproxima da tradição do diário ou das cartas familiares. Essa escrita não necessariamente visa à publicação; é, antes, registro e compartilhamento, a vontade de ser lida e compreendida. É a escrita de quem aprendeu, cedo, que as palavras podem ser um lugar de pertencimento quando o mundo parece não nos caber.

Dessa maneira, trouxe para a construção da pesquisa aquilo que meu corpo negro viveu e escreveu: os retalhos de diários de uma menina que escrevia para ter algo no mundo (EVARISTO, 2016; 2020). E também os registros do percurso do doutorado, escritos entre São Carlos, Rondonópolis e Cali, onde a escrita se fez companheira de angústias, descobertas e reinvenções. Há um fragmento anterior, ainda mais cru, que revela a inevitabilidade dessa escrita: *Eu escrevo por que ainda não encontrei outra maneira de me expressar...* (Rondonópolis, junho de 2012).

O fragmento acima revela o que me move: a inevitabilidade da escrita. "Não encontrei outra maneira." Não é escolha entre tantas possibilidades; é pulsão, é urgência. É nessa força vital, no desejo de dizer, de existir pela palavra, que sou movida pela pesquisa. A escrevivência, para mim, não foi uma opção entre outras. Foi o encontro com aquilo que eu já fazia, agora nomeado, reconhecido, assumido como gesto político e epistêmico.

As inquietações

Esta seção narra como o processo metodológico foi se desenhando na prática. Ao longo do percurso do doutorado, minhas inquietações metodológicas foram registradas nos diários de campo. No início do doutorado, a confusão entre autobiografia e autoetnografia era uma constante. O diário registrava o impasse com uma honestidade que nenhum texto acadêmico me permitia:

Estou tentando entender a diferença de autobiografia e autoetnografia e parece que estou com um bug na minha cabeça. Cada vez fico mais perdida sobre o que de fato eu vou fazer e escrever. (São Carlos, 02 de agosto de 2022).

Essa desorientação era o sinal de que eu ainda não havia encontrado o meu solo. A angústia sobre como produzir um trabalho que falasse de mim, mas que não fosse apenas sobre mim, também se fazia presente. Uma outra entrada do diário revelava a intuição de que a escrevivência já me oferecia o que eu precisava:

Comecei as leituras sobre autobiografia e parece que sou incapaz de falar sobre mim. Penso que a escrevivência me dava o que eu precisava para falar sobre a minha experiência sem a preocupação com noções de verdade ou realidade. (São Carlos, 19 de julho de 2022).

Nesse mesmo período, a necessidade de sistematizar o que vinha sendo produzido no campo acadêmico se impunha. A necessidade de sistematizar o campo também se impunha. O diário registrava não apenas angústias, mas o trabalho intelectual em movimento:

Hoje, eu estou pensando em um modo de fazer uma sistematização para revisão bibliográfica sobre autoetnografia e autobiografia na Educação. Em um primeiro momento, superficialmente, em uma busca breve pela

palavra-chave autoetnografia no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, eu observei que muitos dos trabalhos encontrados utilizavam a autoetnografia como subsídio ao olhar para uma pesquisa de campo, em especial, na educação, em alguns momentos, essa era uma perspectiva, pelas quais os professores olhavam para a própria trajetória como docentes. (São Carlos, 23 de junho de 2022).

Ao longo de 2023, as questões metodológicas se aprofundaram, especialmente diante das leituras e das exigências do trabalho acadêmico. O diário deixava de ser apenas registro e passava a ser o lugar onde eu negociava comigo mesma os limites entre a pesquisa e o medo:

Estou há algum tempo brigando com a minha escrita, adiando escrever o que desejo e me comprometendo com o que não desejo. Chorei na sessão de psicoterapia da semana passada, medo de errar, medo de falhar... Como não assumir nenhum compromisso com a própria coerência ou contradição, quando produzimos conhecimento, a partir da nossa própria experiência? (São Carlos, 27 de fevereiro de 2023).

A pergunta não era retórica. Era o núcleo do problema metodológico que eu ainda não sabia resolver. Ainda em fevereiro, a dificuldade a estrutura do texto acadêmico emergia como um dos principais obstáculos, todavia o diário registrava uma virada: a certeza crescente de que meu corpo era, ele mesmo, uma saída:

Contudo, tenho cada vez mais certeza de que o meu corpo possui os atravessamentos que me convocam a pensar questões como 'Quem pode escrever uma tese?', 'Quem pode falar sobre si?', 'Como eu cheguei até aqui?' (São Carlos, 18 de agosto de 2023).

Em abril, a pergunta sobre a hipótese da pesquisa se apresentava como um fazer metodológico que não sabia exatamente onde iria parar, e que, talvez, essa fosse a aposta. No diário, essa pergunta parece se resolver.

Qual a hipótese da minha pesquisa? O que acredito que vou encontrar ao final desse processo? Eu tenho estado com essas perguntas no decorrer das últimas semanas, mas não tenho encontrado respostas. Eu não sei. Fico com o questionamento, será que ao final da leitura de todos os diários, eu conseguirei encontrar minha hipótese? Essa é uma pesquisa que eu

faço, e não tenho ideia do que vou encontrar e onde vai parar. Tenho observado a escrita como elemento de criação e fuga e talvez seja essa a maior hipótese até o momento, a hipótese de que a escrita – em muitos momentos – me salvou de mim, a escrita como estratégia de resistência aos caos da escola, da igreja e da família. E acredito que assim como na vida de outras pessoas negras, a escrita, a arte e a literatura atuaram no encontro com a nossa liberdade de ser em um mundo de opressão e aniquilamento. (São Carlos, 12 de abril de 2023).

A costura

O processo metodológico se organizou em etapas não lineares, acompanhando o próprio movimento da memória. Inicialmente, realizei a leitura integral dos diários, após anos sem revisitar esse material. Essa imersão no meu arquivo de memória se apresentou como um espelho que me convocava, de forma contínua, ao exercício de cuidado e coragem, ao mesmo tempo em que me instigava a interrogar minha própria história.

Durante a transcrição, ao folhear cada página, encarei a resistência de revisitar partes feridas de mim e resgatar memórias que, por muito tempo, recalquei. Em muitos momentos, fui tomada pelo impulso de menosprezar essas palavras, rindo desconcertada, como quem tenta dissipar a afetação e sussurra para si mesma: "Veja, isso não é tão importante." Apesar da vergonha de parecer tão ingênua, tão honesta, tão exposta, trouxe tudo à tona, porque ainda existia, e existe, o desejo de transformar a vergonha em orgulho. Essa dimensão afetiva não está fora da metodologia; ela é parte dela. A escrevivência, como coloca Conceição Evaristo (2020), é antes interrogação. E interrogar os próprios diários exigiu o mesmo corpo que os escreveu: inteiro, assustado e disposto.

Na pesquisa, costurei estratégias de sobrevivência e resistência que elaborei como menina e mulher negra nos espaços educacionais pelos quais transitei. Fundamentada no conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2016; 2020) e no princípio da encruzilhada de Leda Maria Martins (2003).

Para Leda Maria Martins (2003), a encruzilhada é o lugar em que os tempos se dobram, em que o passado não está atrás e o futuro não está à frente, mas tudo coexiste em movimento. É um princípio de organização que opera por convergências, rupturas e multiplicidades, e não por linearidade ou causalidade.

Na pesquisa, esse princípio orientou não apenas a estrutura da tese, mas o próprio modo de fazer: nada foi definido previamente; tudo se construiu à medida que a escrita se consolidava, guiado pela memória, pela experiência e pelas afetações. Assim, a encruzilhada não é apenas uma metáfora; é a lógica que permite que diários de adolescente e registros de doutorado se encontrem no mesmo tecido textual sem que um precise explicar o outro, sem que o tempo precise ser arrumado antes de ser dito.

Reuni fragmentos dos meus diários manuscritos (2012-2021), registros crus do ensino médio ao mestrado, e dos diários construídos durante o percurso do doutorado (2022-2025). A diferença entre esses dois conjuntos de registros não é apenas temporal, mas metodológica. Os diários pessoais foram escritos sem intenção de pesquisa, eram fuga e alívio, um território onde eu podia ser tão verdadeira que nenhum constrangimento moral era maior do que eu mesma. Os diários de doutorado, por sua vez, foram produzidos no exercício reflexivo propiciado pela experiência do doutoramento, com uma intenção direta de vinculação à pesquisa. Essa assimetria não os hierarquiza, mas os diferencia no modo como entram no texto: os primeiros chegam mais crus, mais expostos; os segundos, já atravessados pela consciência da escrita como gesto político.

Após a leitura integral, iniciei a transcrição e digitalização dos cadernos manuscritos, e esse processo foi atravessado por escolhas: nem tudo foi transcrito. Partes consideradas menos relacionadas ao foco da investigação não foram trazidas, enquanto outras, mais conectadas com os temas da família, da igreja, da escola e da universidade, foram priorizadas. A delimitação temática emergiu, assim, não de categorias definidas previamente, mas da força com que certas experiências se impuseram na leitura.

A partir disso, narrei como meu corpo experimentou trânsitos e deslocamentos nos espaços formativos familiar, religioso e acadêmico. Em continuidade, apresentei as contradições e potencialidades de cada um desses espaços, à medida que também denunciei as desigualdades étnico-raciais existentes frente às estruturas vigentes.

Foi em junho de 2024, às vésperas da qualificação, que algo se moveu em mim. A angústia ainda era presente, mas uma nova postura se anunciava: a aposta na vulnerabilidade e a suspensão das inquietações para deixar emergir a experiência. Escrevi no meu diário:

Estou angustiada com a apresentação do meu texto de qualificação, e quando estou angustiada, eu escrevo. Escrevo para encontrar as perguntas ou as respostas que eu ainda não criei, escrevo para tentar descobrir o que de fato estou pensando, escrevo para descobrir porque sofro e para materializar meu sofrimento. Escrevo essa tese também para descobrir quem eu sou, por isso eu apostei e aposto na vulnerabilidade como potência de encontro e diálogo. Mas fazer pesquisa é uma aposta? E talvez nessa pergunta moram meus medos: nas inconsistências, ausências e fragilidades teóricas. Precisei suspender essas inquietações para construir um texto que genuinamente traga as experiências em vez das definições de experiências, que traga memórias em vez das definições de memórias. E talvez a partir daqui, com o auxílio de cada uma de vocês, eu tenha os elementos necessários para ampliar, expandir e caminhar para outros horizontes. (São Carlos, 25 de junho de 2024).

Esse momento marcou uma virada. Não que as dúvidas tivessem desaparecido, elas continuavam ali, pulsantes, mas algo na minha relação com a escrita e com a pesquisa havia se transformado. Eu não precisava mais provar que minha metodologia era "suficientemente científica" nos termos que me foram ensinados. Eu precisava, isso sim, me autorizar a escrever a partir do que eu tinha: experiências, memórias, diários, corpo. Foi nesse movimento que a escrevivência deixou de ser uma inspiração ou uma referência entre outras e se tornou, de fato, o solo da pesquisa.

A aposta nesse solo me conduziu a uma imersão nos territórios formativos que me constituíram. Nesses espaços, meu corpo experimentou trânsitos e deslocamentos profundos, marcados tanto pela violência quanto pela descoberta de brechas, afetos e estratégias de reinvenção. A escrevivência não me ofereceu apenas um método, mas a própria linguagem para narrá-las. Criei um tecido textual onde passado e presente se encontram, se interrogam e se recompõem. Foi nesse momento que um novo deslocamento se anunciava, desta vez, geográfico, a partida para o Doutorado Sanduíche.

A partida

Poucos meses depois, embarquei para a Colômbia, onde realizaria meu Doutorado Sanduíche. A Colômbia entrou na pesquisa para aprofundar as

discussões propostas. O Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF), vinculado à Universidad Icesi, trata-se de um espaço acadêmico dedicado ao trabalho com a comunidade afrodescendente.

Desembarquei em Cali no dia 30 de setembro de 2024. Nos primeiros dias, fui tomada pelo encantamento: ruas cheias de gente negra, pessoas negras por toda parte, atravessando as ruas, aguardando em filas, vendendo produtos nas esquinas. Uma senhora negra me parou na rua, elogiou meu corte de cabelo e perguntou onde eu o tinha cortado. Naquele instante, eu soube que estava sendo abraçada pelo calor e pela vida em Cali. Mas a adaptação não foi fácil. Em outubro, a escrita reaparecia no diário não como método, mas como ausência, e essa ausência também dizia algo:

Há dias não escrevo, por vezes eu me pergunto se estou me traindo com os silêncios que emprego com o não escrito e o não dito. Meus dias estão caóticos, me sinto exausta e para não falar da dor, eu estou fugindo da escrita. Queria escrever sobre a sensação de andar por ruas novas e mesmo assim me sentir tão parte do lugar de onde eu sou, queria escrever sobre as sensações que não perpassam pelos deslocamentos que me fazem sofrer aqui, são tantas demandas para serem respondidas. A imigração pede urgência, o governo pede urgência, o mundo perde urgência, o meu tesão pede urgência. Estou inundada de urgências e o meu corpo é emergente. (Cali, 11 de outubro de 2024).

Em meio ao caos da imigração, à adaptação a uma nova cidade, a uma nova língua, a escrevivência seguia me convocando como uma aposta de que a vida, com suas urgências, suas dores, suas contradições, poderia, sim, ser matéria de pesquisa.

No Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF), onde desenvolvi minha pesquisa, encontrei o livro *Voces de la Equidad*, uma coletânea de escritos de mulheres negras que concluíram a Especialização em Escrita Criativa com Enfoque Afrodiaspórico na Universidad Icesi. A obra, que se tornou o foco central de minha investigação na Colômbia, reunia narrativas profundamente atravessadas pelo afeto, pela memória, pela ancestralidade e pelo território.

Ao ler esses textos, me conectei com escritoras que, como eu, escreviam para nomear feridas, para curar, para resistir. Em novembro de 2024, uma oficina de desenho trouxe à tona uma imagem que passou a habitar a pesquisa:

Ontem, participei de uma oficina organizada por Mamarracho Club de Dibujos chamada: 'Através de mi cuerpo, mi arte?' Algumas perguntas foram eliciadas para que pudéssemos desenvolver um desenho. Criei linhas e derrame pontos de tinta na folha da cartolina e com uma caneta preta, preenchi os espaços vazios com palavras: vida, amor, afeto, vínculos, fronteiras, possibilidades etc. Porém, teve uma parte do meu desenho com tinta que eu não gostei, desenhei um triângulo preto e ele era o meu símbolo de equilíbrio, porém com todos os atravessamentos que passou, eu conseguia visualizar somente uma grande mancha escura com uma forma que não me agradava. Tenho pensando se ao final de tudo, eu sou uma grande mancha escura, a qual perdeu seu equilíbrio, tendo em vista tudo que acontece a minha volta ou se talvez tudo que eu necessite é admitir ao mundo a minha mancha escura que eu não gosto e que eu acho feia. (Cali, 20 de novembro de 2024).

Essa passagem me parece central. A “mancha escura” que eu não gostava, que eu achava feia, era ela que eu precisava admitir. Era ela que eu precisava escrever. A escrevivência me autorizava a isso: a não precisar ser bela, equilibrada, perfeita. A poder ser mancha.

A escrita

Na Colômbia, a escrevivência se fez também coletiva. Não mais apenas o gesto solitário de escrever diários no silêncio do quarto, mas um movimento de encontros, partilhas e afetações que me lembraram que escrever nunca foi uma tarefa solitária, ainda que, por muito tempo, tenha sido assim que havia feito. Pouco depois de chegar a Cali, conheci Débora Campos, uma pesquisadora brasileira que também desenvolvia sua investigação no Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF).

Com Débora, e posteriormente com Erlinda Parris, formamos um grupo de escrita. Nos encontrávamos regularmente para ler, escrever e compartilhar os desafios de fazer pesquisa a partir de nossos corpos, de nossas histórias, de nossas posicionalidades. Esses encontros foram fundamentais para que eu pudesse sustentar a aposta metodológica que havia feito: a escrevivência não precisava ser vivida sozinha. Os encontros do grupo de escrita em Cali colocavam novas perguntas, e o diário as registrava sem pressa de respondê-las:

Estou participando de um grupo de escrita com Débora e Erlinda, na sexta-feira conversamos sobre a nossa dificuldade de nos atermos às experiências que nos constituem, e que não passam pela dimensão do racismo, ou melhor, o que somos nós, além da experiência do racismo? (Cali, 29 de dezembro de 2024).

O que somos nós, além da experiência do racismo? Por muito tempo, escrevi a partir da dor, da ferida, da denúncia. Mas a escrevivência me autorizava também a escrever sobre o que não dói: o café compartilhado, o riso, o afeto, o desejo.

Outro encontro que marcou profundamente minha experiência na Colômbia foi com Fallola Iburgüen, psicóloga e escritora afrocolombiana, autora de um dos relatos que compõem *Voces de la Equidad*, a coletânea que se tornou o foco central de minha investigação no país. Fallola me apresentou não apenas sua escrita, mas seu território: o Distrito de Agua Blanca.

Com Fallola, nossa guia e anfitriã, em janeiro de 2025, eu e Débora Campos viajamos para Buenaventura, a cidade que é o principal porto do Pacífico colombiano: majoritariamente negra, historicamente negligenciada pelo Estado e, ao mesmo tempo, território vivo de criação artística e resistência comunitária. Conheci a Compañía de Danza El Portillo, em um lugar inusitado, o Mercado del Pueblo Novo, uma galeria de pescados que foi ressignificada pela comunidade como espaço de criação artística, jovens negros compunham poesias com o corpo, com a dança, com o movimento. O espaço público abandonado e esquecido pelo Estado havia sido apropriado como território de resistência e invenção.

Ter transitado por esses lugares, me faz pensar que as narrativas que estão sendo construídas pela gente negra estão no corpo, no que a comunidade tem contado, a partir de outras linguagens. As narrativas e as memórias de educação estão na possibilidade desses encontros onde mutuamente nos celebramos e celebramos a vida e a potência negra de criação.

Colômbia inaugurou em mim, um território, em que a escrevivência não se faz apenas com palavras. Faz-se com o corpo que dança, com o território que se ocupa, com a comunidade que se celebra. E, sobretudo, faz-se com a generosidade de quem nos recebe e nos apresenta suas histórias.

Escrever junto

Este artigo não termina com uma metodologia pronta. Termina com um percurso e é isso que ele se propôs a narrar desde o início.

A escolha pela escrevivência não foi um ponto de chegada definido antes da partida. Foi o resultado de um longo processo de idas e vindas e de incômodo persistente. Foi nos diários que a metodologia se mostrou, isto é, como prática já em curso.

O que este artigo defende, portanto, é que o percurso metodológico também é conhecimento. As angústias registradas nos diários, as confusões conceituais, os choros na psicoterapia, a fuga da escrita, a mancha escura que eu não gostava, tudo isso não está fora da pesquisa, é a matéria da pesquisa.

A escrevivência, como aposta epistêmica, nos convida a não esconder esse processo. Nos convida a mostrar o fio, não apenas o tecido. E é por isso que este artigo existe: não para apresentar uma metodologia que está pronta e acabada, mas para narrar como ela foi costurada, com os recursos que eu tinha, no corpo que eu tenho, a partir do lugar de onde eu falo.

Ao final, o que fica não é um protocolo a ser seguido passo a passo. É um gesto que pode ser reconhecido, não porque alguém copie este percurso, mas porque a escrevivência nunca foi escrita de si. É escrita de nós. Por isso, este percurso metodológico não pertence apenas a esta pesquisa. Ele ecoa em cada pesquisadora que, ao se deparar com a insuficiência das abordagens hegemônicas, encontra na própria experiência encarnada uma fonte legítima de saber. A escrevivência se replica não pela reprodução do método, mas pelo reconhecimento de que ele é possível e de que é coletivo desde a origem.

Aprender tem corpo e eu aprendi a calar. Porque a universidade, bem como as instituições de conhecimento modernas, atuam de maneira a silenciar-nos, se você não sabe falar nos termos e segundo os conceitos dos autores deles, você não pode falar. Aprendi a ler muito e a falar pouco. Nesse sentido, encontrar teóricas negras que me convocam a falar da experiência foi um alívio, elas me diziam: 'Os seus trânsitos, a sua pele e a sua carne não são só capazes de compreensão, mas você tem algo a dizer...' Enquanto os espaços hegemônicos riam ou ironizavam minha inteligibilidade, as teóricas negras me abraçavam e são por elas que eu

estou aqui hoje. É por cada uma delas que diziam: 'Não acredite neles... Eles não querem que você sequer exista!'" (Cali, 20 de março de 2025).

A escrivência pode ser o gesto de quem aprendeu a calar, mas encontrou, na companhia de outras, a coragem de dizer. Ao final dessa experiência, fica o que me foi dado pelos encontros. Encontros que nos permite dizer, junto com Jota Mombaça: "Eu sou maior que o medo de não fechar a conta. Eu sou maior que esse trabalho e os prazos. Eu sou maior que a ampulheta entornando." E, talvez, escrever seja exatamente isso: encontrar-se no outro, encontrar-se com o outro, para que a vida possa ser habitada.

A escrivência, por fim, foi, em si mesma, o fruto da pesquisa, um mapa de contradições e sobrevivências. Costurei, através da escrita, as marcas deixadas pelos espaços que me formaram e nesse processo, a escrita aparece como o fio condutor que me permitiu transitar entre esses mundos, dar nome às coisas e reconhecer as redes de cuidado e os encontros que me sustentaram. Ao compor essa tessitura, reescrevo minha história, a partir de um nós e tenho um reencontro com as histórias que nos foram contadas e as que ainda estamos por escrever.

O retorno

Chegar ao final de uma tese não é um movimento linear. Não se trata apenas de acumular páginas escritas e reescritas, revisar capítulos e referências. É, antes, um exercício de despedida, de perda e de luto, um exercício de deixar ir um corpo que habitou a escrita por tantos anos. E essa despedida, no meu caso, não foi menos intensa do que o percurso que a antecedeu. No dia da defesa, escrevi no meu diário:

Hoje é a defesa da minha tese. Me sinto só. Me sinto sem esperanças. Não vejo a luz no fim do túnel. Estou triste. Pedi a benção a minha mãe e a minha avó. Aguardo as bênçãos. Choro no meu travesseiro. Sou uma trabalhadora precarizada. Quero um trabalho digno. (São Paulo, 18 de agosto de 2025).

Esse trecho talvez soe deslocado para quem imagina a defesa de uma tese como um momento de celebração e alívio. Mas, para mim, o título de doutora não me alienou das inquietações postas da minha realidade material. Eu defendi a tese, mas ainda não sabia o que faria no dia seguinte. A ansiedade, que me

acompanhou durante todo o percurso acadêmico, não se dissipou com a aprovação da banca. Ela se reconfigurou e ganhou novos contornos.

O período pós-defesa foi, em muitos sentidos, mais desafiador do que o período de escrita, de volta à casa da minha mãe em Rondonópolis, a sensação de retorno parecida avassaladora:

Aqui estou eu, mais uma vez. Calor. Suor. Voltando ao mesmo lugar. Parece que nem sair do lugar. Sinto falta de abraço. Às vezes, sinto que ser mulher negra é saber-se só assim: sem toque. (Rondonópolis, 09 de outubro de 2025).

A tese estava concluída, mas a vida que a escreveu seguia em movimento. A escrevivência, ao longo de todo esse percurso, não me prometeu uma solução mágica. Ela me deu, isso sim, a possibilidade de registrar: eu estive aqui. Finalizar a tese não foi um fim, mas uma passagem, uma passagem para a possibilidade de continuar escrevendo, de continuar narrando, de continuar inventando modos de ser que não se deixam capturar pelo desespero. A escrevivência, afinal, é isso: o gesto de quem, mesmo quando não sabe para onde vai, insiste em colocar uma palavra depois da outra.

Referências

BORGES, Rosane. Escrevivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós** – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, v. 1, p. 26-46, 2020.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Gabriela Silva; HECKERT, Ana Lucia Coelho. Escrivência: uma ferramenta metodológica de análise. **Mnemosine**, v. 17, n. 1, 2021.

RAIMONDI, Gustavo Antonio. **Corpos que (não) importam na prática médica**: uma autoetnografia performática sobre o corpo gay na escola médica. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTOS, Daiane. **Nem a dor, nem o sofrimento, escrevo para que eu continue sendo refeita**: escrivência, educação e memória. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/22686>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural – Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografia**: uma alternativa conceitual. Letras de Hoje, v. 37, n. 4, 2002.

Eu acho que não sou branco: meu processo de construção identitária no Brasil e no Reino Unido

Marcelo Matteus Presse Leite¹

Eu sempre me considerei uma pessoa parda. Durante muito tempo, isso não foi uma questão marcante para mim. Eu não me via como uma pessoa racializada² e que naturalmente aprendia sobre o racismo desde cedo. Eu cresci em uma família interracial e sempre estive cercado de pessoas negras e pessoas brancas.

Eu sempre me considerei uma pessoa parda. E isso não me causava nenhum desconforto do ponto de vista identitário até eu me tornar adulto. Me lembro de uma vez, em 2015, de ter respondido um questionário e assinalado a caixinha "negro". Não me recordo por que fiz isso. Não me lembro se tinha a opção "pardo" ou se por um momento eu me senti uma pessoa negra. Mas lembro do que assinalei. Às vezes me questiono do por que eu ter marcado que eu era negro. Mas a memória não me deixa descobrir.

Eu sempre me considerei uma pessoa parda. Quando eu era mais novo, eu não conhecia muito sobre o meu cabelo, afinal, ele nunca tinha passado de um certo comprimento. Em 2017 eu comecei a deixar o cabelo crescer e para a minha surpresa, ele cresce para cima. Não sei a curvatura do meu cabelo e pelo meu pouco conhecimento, eu acredito que ele é cacheado, não crespo. Ainda assim, fiquei admirado com as possibilidades de penteados que eu podia fazer, visto que, com a finalização adequada, eu podia usá-lo para cima ou para baixo. Não tive coragem de me expor com um penteado *black power*, mas achei legal saber que poderia fazê-lo.

1 Mestrado em educação com período sanduíche UFSCar/UoB.

Nesse caso, me refiro às pessoas que são desde a infância heteroidentificadas como negras (independentemente de como elas mesmo se identificam).

Nessa época um amigo também deixou o cabelo crescer. O dele não crescia para cima. Não foram várias ocasiões, mas notei que eu e ele éramos associados a coisas diferentes por conta do comprimento dos nossos cabelos. Meu amigo era visto como surfista ou skatista. Eu, pensavam os outros, provavelmente gostava de maconha. Meu amigo é branco.

Eu sempre me considerei uma pessoa parda e percebi que o meu cabelo é um componente determinante na forma que as pessoas me identificam. Eu já havia sentido dúvidas em questionários em que eu devia marcar a minha identidade étnico-racial, especialmente depois de perceber que existe uma problemática associada à categoria a qual eu me identifico. Já li coisas como "pardo é papel" e me perguntei: o que sou então?

Em 2019 eu ingressei no curso de pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, a UFSCar. No primeiro semestre, cursei a disciplina de *Didáticas e Educação das Relações étnico-raciais*. Eu descobri que no Brasil, são considerados negros e negras as pessoas que se identificam como pardas ou pretas. Em uma das atividades, eu escrevi uma espécie de diário, em que eu contava a história da minha família e declarava a minha identidade.

Eu sempre me considerei pardo e a partir desse momento, passei a pensar: sou pardo, portanto negro. O cabelo já não estava mais comprido e minha pele, ao meu ver, não estava mais ou menos escura. Mas naquele momento, eu era negro. Revisitei momentos do passado e percebi que eu já tinha experienciado o racismo, mesmo que de uma forma diferente das pessoas retintas. Percebi que os comentários que eram ditos a mim, de que eu não era negro, por vezes eram acompanhados de falas eufemísticas ou pejorativas como: "você não é negro, é moreno" ou "você não é negro, só tem o cabelo ruim".

Os anos se passaram e esse entre-lugar que a pessoa parda ocupa foi se tornando cada vez mais evidente para mim. Ao passo em que gozo de certos privilégios por não ter a pele retinta, sofro com outras questões por não ser branco.

Tentei, algumas vezes, deixar o cabelo crescer novamente. Trancei o cabelo. Mas nunca mais deixei crescer do mesmo jeito que daquela vez iniciada em 2017. Lembre-se, eu sempre me considerei pardo, mas agora, portanto, negro.

Acredito que esse seja um dos motivos de eu querer o meu cabelo comprido, visto que, por sofrer com uma condição chamada dermatite, preciso ter muito mais cuidados ao deixar o cabelo crescer.

Com o cabelo curto eu me sentia menos negro. Lembro que houve um semestre em que de manhã, ao ir para a aula, eu não me sentia negro. Eu me sentava de frente para a mesa da professora, uma mulher preta, retinta. Como eu e ela podemos ser negros? De tarde, eu ia para o estágio, na escola de educação infantil da universidade. Lá eu me sentia negro de novo. Como pode eu me questionar sobre a minha identidade em um mesmo dia, em espaços diferentes?

Chegamos em 2025/2026, tempo em que escrevo esse texto. Pedagogo formado, mestrando em educação e passando por um período sanduíche na University of Birmingham (UoB), no Reino Unido. Pesquisador iniciante sobre a construção da identidade, me vi em um lugar em que o pardo não existe. O que eu sou então? Eu sempre me considerei pardo, por vezes negro, mas nesse momento, me vejo mais como não branco do que qualquer outra coisa.

O Reino Unido possui um sistema de classificação étnico-racial muito diferente do que se tem no Brasil. Enquanto o segundo possui cinco categorias de cor ou raça – pardo, preto, indígena, amarelo e branco – o primeiro possui diversas categorias de grupo étnicos, combinando raça, etnia, nacionalidade e ancestralidade cultural.

De acordo com Hall (1996, p. 4):

[...] as identidades nunca são unificadas e, na modernidade tardia, tornam-se cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de diferentes discursos, práticas e posições, frequentemente intersectados e antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical e estão constantemente em processo de mudança e transformação. [tradução nossa].

Nesse contexto diferente da realidade brasileira, eu não sou uma pessoa parda, visto que aqui essa categoria de cor ou raça não existe. Eu tampouco sou *black*, afinal, minha pele é relativamente clara e eu não tenho nenhuma conexão ancestral com a África ou com o Caribe. Considerando o cenário multicultural do país em que estou, eu imaginava que seria lido como um homem latino, brasileiro, mas isso também não aconteceu.

Estar inserido em um ambiente distinto da realidade brasileira me fez assumir um novo lugar em relação a minha própria identidade. Ainda que eu não tenha sido heteroidentificado da forma que eu imaginava, eu fui racializado (já fui lido como *mixed* – algo como misto ou miscigenado – por exemplo). E se eu não sou *black*, eu sou menos ainda *white*.

É interessante observar que a raça, enquanto conceito histórico e social, é um fator significativo na construção da identidade do sujeito, mas que justamente por ser uma construção social, ela não passa ilesa entre as fronteiras e é, portanto, o próprio percurso do sujeito um ponto determinante na construção da identidade, assim como a sua relação com e nos diferentes ambientes em que ele está inserido. Sou pardo porque sempre me vi como fruto da mistura entre o branco e o preto, e nunca me senti nem um nem outro. Me vi como negro por entender, em dado momento, que como pardo eu também faço parte desse grupo, e não me reconheci como *black* no Reino Unido por saber que aqui essa categoria tem outros significados. Essas mudanças na forma como eu me identifico não são fenotípicas, mas sim frutos da minha trajetória e da minha relação com os diferentes contextos a que fui exposto. Sou pardo, negro, pelo meu próprio caminhar. Mas sou, antes disso, não branco pela constância da racialização imposta a mim – de pessoa não branca, e agora não lido como *white*.

A identidade tem um papel importante na percepção do sujeito sobre si mesmo e na forma com que ele se relaciona com o mundo, mas a recíproca também é verdadeira. Isto é, a forma com que o sujeito se relaciona com o mundo tem um papel importante na percepção do sujeito sobre si mesmo, e é por isso que a identidade não é estática e constante, mas sim fluida, em movimento. É quase como se o sujeito nunca fosse dono de sua própria identidade. Como se, paradoxalmente, eu *estivesse* pardo no Brasil, e não *o fosse*. Mas enquanto *estou* pardo, isso constitui o meu *ser*, e portanto os verbos *ser* e *estar*, nesse processo de construção identitária e pertencimento étnico-racial, entram em confluência de modo que *ser* pardo me define como pessoa, mesmo que naquele contexto específico e com uma certa validade geográfica. O *ser* depende de onde *estou*, mas onde *estou* me constitui enquanto *ser*.

A universidade desempenhou um papel importante nesse meu processo de construção identitária. Eu sempre me considerei pardo, mas eu não tinha muita clareza do que isso significava. Compreender preconceitos travestidos de gostos

e opiniões, por exemplo, seria muito mais difícil se eu não tivesse sido exposto a temática étnico-racial.

Hoje, enquanto pesquisador no exterior, me ponho a refletir nas diferenças que encontrei no Reino Unido, comparado ao Brasil, para além da minha própria identidade.

Eu estou morando em Birmingham, a segunda cidade mais populosa da Inglaterra, atrás apenas de Londres. Aqui, encontrei pessoas de vários lugares do mundo, com diferentes religiões e estilos de vida. Essa diversidade pôde ser observada nos mais diferentes espaços, mas o que mais me chamou atenção foi como ela é observada no censo³. Enquanto no Brasil temos as cinco categorias de cor ou raça já mencionadas, o Reino Unido possui uma variedade gigante de classificação com base em grupos étnicos. A complexidade dessa classificação pode ser observada nos dados oficiais; a Tabela 1 demonstra como a identidade brasileira é fragmentada em diferentes categorias no contexto britânico:

Tabela 1 – População por gênero nas categorias do censo envolvendo brasileiros – Inglaterra e Gales, 2021.

Categoria étnica e subcategoria específica	População feminina	População masculina
Grupos étnicos mistos ou múltiplos: Brasileiro(a)	3635	2935
Outro grupo étnico: Brasileiro(a)	3365	2420
Branco: Brasileiro(a)	14035	10185

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em dados do *Office for National Statistics* (2021).
Tradução nossa.

Existem, no censo mais recente da Inglaterra e de Gales (ONS, 2021), três subcategorias específicas para brasileiros. Elas estão distribuídas em categorias étnicas maiores (grupos étnicos mistos ou múltiplos; outros grupos étnicos e branco). Há um cruzamento entre nacionalidade e raça que faz com que as categorias desse censo permitam mapear a população de uma forma completamente diferente da que ocorre no Brasil. A Tabela 2 revela as principais categorias desse censo e quantas subcategorias específicas elas possuem:

3 O Reino Unido é composto por quatro países (Escócia, Inglaterra, Gales e Irlanda do Norte. No entanto, o Censo do *Office for National Statistics* (ONS) traz dados populacionais apenas da Inglaterra e de Gales combinados.

Tabela 2 – Categorias do censo e suas subcategorias – Inglaterra e Gales, 2021.

Categoria étnica	Número de subcategorias
Asiático, Asiático Britânico ou Asiático Galês	39
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Africana	32
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Caribenha	15
Grupos étnicos Mistos ou Múltiplos	58
Outro grupo étnico	68
Branco	75

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em dados do *Office for National Statistics* (2021).
Tradução nossa.

De modo geral, o censo da ONS possui seis grandes categorias, sendo que cada uma delas possui subcategorias específicas. Nas categorias envolvendo as pessoas negras, por exemplo, existe uma diferença quanto a ancestralidade. Ainda que as duas principais categorias sejam para as identidades de pessoas *blacks*, a ancestralidade faz toda a diferença no momento da autodeclaração. No censo, as categorias para os *blacks* podem incluir tanto imigrantes recentes quanto famílias que já estão no Reino Unido há gerações, mas que mantêm a identidade vinculada à África ou ao Caribe. Ou seja, considerando raça, nacionalidade e ancestralidade, tem-se a população de pessoas que se declaram negras nigerianas, negras jamaicanas, entre várias outras opções.

A possibilidade de cruzamentos entre raça, nacionalidade e ancestralidade é tão grande, que é possível observar algumas subcategorias se repetindo em diferentes categorias étnicas, como observado no caso das pessoas brasileiras. A Tabela 3 é um recorte prático dessas categorias e subcategorias se cruzando de forma variada:

Tabela 3 – Recorte da população por gênero de acordo com a categoria étnica e a subcategoria específica – Inglaterra e Gales, 2021.

Categoria étnica	Subcategoria	População feminina	População masculina
Asiático, Asiático Britânico ou Asiático Galês	Afegão/Afegã	43010	52510
Asiático, Asiático Britânico ou Asiático Galês	Africano(a)	1770	1525
Asiático, Asiático Britânico ou Asiático Galês	Afro-Asiático(a)	2905	2650
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Africana	Africano(a)	317950	295600
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Africana	Angolano(a)	2990	2230
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Africana	Árabe	1280	1685
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Caribenha	Africano(a)	13030	12300
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Caribenha	Negro(a) Britânico(a)	98375	98000
Negro, Negro Britânico, Negro Galês ou de ancestralidade Caribenha	Negro(a) e Europeu(eia)	1515	1660
Grupos Étnicos Mistos ou Múltiplos	Africano(a)	2115	1810
Grupos Étnicos Mistos ou Múltiplos	Afro-Asiático(a)	2160	1910
Grupos Étnicos Mistos ou Múltiplos	Brasileiro(a)	3635	2935
Grupos Étnicos Mistos ou Múltiplos	Caribenho(a)	4100	3475
Grupos Étnicos Mistos ou Múltiplos	Asiático(a) de origem caribenha	4095	3420
Outro Grupo Étnico	Africano(a)	7405	7080
Outro Grupo Étnico	Árabe	155865	175980
Outro Grupo Étnico	Caribenho(a)	1545	1240
Branco	Africano(a)	1315	1490
Branco	Qualquer outro grupo étnico	11720	10585
Branco	Brasileiro(a)	14035	10185

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em dados do *Office for National Statistics* (2021).
Tradução nossa.

A subcategoria *African*, por exemplo, aparece em todas as categorias étnicas, o que pode ser compreendido como pessoas de nacionalidade ou ancestralidade africana que se identificam como asiáticas, negras, de grupos étnicos mistos ou múltiplos, de outros grupos étnicos ou brancas.

O cruzamento é tão intenso que uma categoria étnica principal pode aparecer como subcategoria dentro de outra categoria étnica. Por exemplo, assim como é possível ter pessoas brancas dentro da categoria "outro grupo étnico", é possível ter pessoas de "outro grupo étnico" dentro da categoria branca. A diferença parece residir no que é levado em conta como mais importante no momento da autodeclaração⁴. Isto é, nesses cruzamentos entre etnia, raça e ancestralidade, cada pessoa escolhe qual deles se sobrepõe mais na hora de declarar a sua identidade, resultando assim em uma vasta possibilidades de identificar-se e, naturalmente, em dados populacionais amplos e específicos.

Minha ideia nesse texto não é destrinchar todos esses dados, apenas indicar o quão complexos e distintos são os processos de construção da identidade e pertencimento étnico-racial. Os fatores ganham e perdem relevância de acordo com o ambiente do sujeito assim como a própria percepção do sujeito sobre si mesmo.

Eu sempre me considerei pardo, mas não me vejo dessa forma no Reino Unido. Aqui eu me identifico muito mais pelo não pertencimento a comunidade branca do que pelo pertencimento aos *Mixed or Multiple ethnic groups*, os Grupos Étnicos Mistos ou Múltiplos.

Se ser pardo no Brasil pode ser uma forma de pertencimento à comunidade negra, no Reino Unido isso parece fazer pouco sentido. Não me vejo como *black* e não sou reconhecido dessa forma. Aqui, o pardo brasileiro ocupa um lugar compartilhado, entre várias "misturas" de raça e etnia. No Brasil, embora complexo, o pardo parece ser o caminho "natural" da pessoa não branca com traços negróides. O que não significa, todavia, que declarar-se pardo seja algo simples, mesmo tendo a maioria da população brasileira declarado-se dessa forma. A Tabela 4 contém o percentual de brasileiros e brasileiras por categoria de cor ou raça:

4 No Reino Unido, o Censo baseia-se no princípio da autoidentificação. Isso significa que cada indivíduo decide em qual categoria étnica se encaixa. O formulário de identificação oferece grandes grupos étnicos e se a pessoa não se sente representada pelas opções principais, ela pode selecionar *Any other background* (algo como: qualquer outra origem) e escrever manualmente sua etnia ou país de origem.

Tabela 4 – Percentual da população brasileira por cor ou raça – Brasil, 2022.

Categoria de cor ou raça	Percentual
Parda	45,3
Branca	43,5
Preta	10,2
Indígena	0,6
Amarela	0,4

Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Os dados dos censos aqui apresentados não são apenas números. São construções sociais de lugares distintos na tentativa de categorizar os humanos por raça, etnia, nacionalidade e ou ancestralidade. Essas tentativas não só são subjetivas, pois dependem das relações dos sujeitos com o mundo, como também tem limitações próprias referentes às realidades do ambiente em questão.

O deslocamento geográfico que experienciei me fez ter também um deslocamento de consciência. No Brasil, minhas questões identitárias estão relacionadas principalmente ao entre-lugar ocupado pelo pardo, ora lido como branco, ora como preto. No Reino Unido, vivi o não pertencimento e construí (construo) minha identidade a partir disso: eu sou uma pessoa não-branca.

A minha trajetória é só um exemplo de como a identidade é fluida, e não uma essência estática. Essa construção é fruto dos espaços ocupados e dos caminhos percorridos pelos sujeitos. Não existe uma classificação étnico-racial definitiva e permanente, tampouco uma classificação universal. *Estar* em cada lugar é fundamental na construção do *ser*. O *ser*, no entanto, não é o destino final do caminhar do sujeito. É apenas até o próximo *estar*.

Eu não deixei de ser pardo ao chegar no Reino Unido, mas assim como algumas palavras são intraduzíveis, essa minha identidade não possui os mesmos significados fora do Brasil. Eu sempre me considerei pardo e carrego comigo essa identidade aonde quer que eu vá, mas essa construção social não me acompanhará da mesma forma.

Me ponho a pensar se essa fragmentação em categorias específicas é melhor ou pior do que as categorias que temos no Brasil em termos de combate ao racismo, criação de políticas públicas e até mesmo na própria coleta de dados populacionais.

Apesar de todas as problemáticas que possam existir no sistema de classificação racial brasileiro, nesse século políticas públicas foram criadas e a junção das pessoas pardas e pretas como negras permitiu e permite que muita gente parda – maioria no Brasil atualmente – tenha acesso a espaços e direitos que em um passado não tão distante eram negados.

Eu não tenho respostas, pelo menos ainda, para esse questionamento. Vou concluir essa experiência com a certeza de que as minhas questões identitárias provavelmente sempre existirão, pois *ser*, depende de *estar*, e eu *estou* sempre transitando pelo mundo.

Cruzar o oceano só escancarou essa realidade para mim, mas esse deslocamento identitário ocorre mesmo dentro do território brasileiro, sob as mesmas categorias de raça ou cor, e estou ansioso para conhecer o meu próximo *ser*.

Referências

HALL, Stuart. Introduction: Who Needs 'Identity'?. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Org.). **Questions of Cultural Identity**. London: Sage Publications, 1996. p. 1-17.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Identificação étnico-racial, por sexo e idade: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 23 mar. 2026.

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (ONS). **Census 2021**: Detailed ethnic group by age and sex. Newport: ONS, 23 jan. 2023. Disponível em: <https://www.ons.gov.uk/census>. Acesso em: 22 mar. 2026.

Entre Libras, EJA e ERER: práticas pedagógicas com estudantes surdos/as

Idris Bonilha Mateus
Ayodele Floriano Silva
Sarah Leite Lisboa

Introdução

Pense em uma escola, com uma sala de aula com estudantes que são pessoas adultas surdas. Agora, tente imaginar como seriam atividades que articulem todos os conteúdos curriculares na BNCC com o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas. O presente texto é resultado do encontro de três pessoas que pesquisam e vivem na prática esse desafio, seja como professora bilíngue, seja como intérprete de Libras. Os três temas juntos, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Bilíngue de pessoas surdas, verificamos uma lacuna de pesquisas, então resolvemos unir forças e apresentar nossas experiências como um ponto de partida para pensar sobre: o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas na educação bilíngue de adultos surdos no contexto escolar.

Esse texto é uma resposta de que em uma sala de aula é possível enfrentar, com práticas pedagógicas, os obstáculos causados pelo capacitismo, racismo e etarismo presentes na nossa sociedade.

Educação de Jovens e Adultos

Quando mencionamos estudantes jovens e adultos, localizamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como uma modalidade destinada a sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular (Brasil, 1996). Nesse contexto, dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) evidenciam que ainda há milhões de pessoas não alfabetizadas no país, com forte incidência entre a população preta e parda, o que revela a permanência de desigualdades raciais no acesso e na permanência na escolarização.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2023, o Brasil ainda registra cerca de 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo, sendo a maioria composta por indivíduos com mais de 40 anos. Em contraste com essa demanda expressiva, observa-se um cenário preocupante na Educação de Jovens e Adultos (EJA): conforme dados do Censo Escolar do INEP, a modalidade vem apresentando uma queda histórica nas matrículas, com a redução de aproximadamente 1 milhão de estudantes desde 2019, alcançando o menor patamar já registrado. Em 2024, foram contabilizadas menos de 2,4 milhões de matrículas, o que evidencia dificuldades tanto na busca ativa quanto na permanência dos estudantes, mesmo diante da significativa parcela da população que ainda necessita concluir a educação básica.

Educação Bilíngue

No que se refere à Educação Bilíngue, no Brasil a sua consolidação decorre de um processo histórico de construção normativa que articula princípios constitucionais, legislações educacionais e dispositivos específicos voltados ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras enquanto língua e à garantia dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. Nesse sentido, serão apresentadas legislações consideradas relevantes para a formação integral dos sujeitos surdos.

De acordo com Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, foi em 1967 na Constituição da República Federativa do Brasil que descrevia no artigo 168 uma educação para todas as pessoas, assegurando que essa educação acontecesse no lar ou na escola. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 trazia que *é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Dessa forma, o Estado passa a ser responsabilizado em oferecer uma educação para todas as pessoas, contemplando a comunidade surda (Campos, 2014).

Em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853 de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e pessoas surdas, assegurando os direitos individuais, sociais, a integração social e a dignidade humana. O decreto nº 3.298 de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853/1989 apresentando sobre a Política Nacional, a integração da pessoa com deficiência e a promoção à acessibilidade, dispondo de critérios para a quebra de barreiras nos espaços públicos, além de repensar sobre os mobiliários urbanos, de edifícios, meios de transportes e sobre comunicação nestes espaços.

No campo da organização do sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 1996 define os fundamentos da educação nacional e orienta a oferta de atendimento educacional que considere as especificidades dos educandos, contemplando os estudantes surdos. Nesta Lei é explicitado quesitos que detalham como a educação bilíngue de surdos se organiza: a) ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais – *Libras*; b) ser oferecida como primeira língua; c) oferecer a disciplina de português como segunda língua escrita; d) com a presença de outros estudantes surdos para fomentar o desenvolvimento da língua com seus pares; e) oferecer educação em escolas bilíngues de surdos; f) oferecer classes bilíngues de surdos; g) oferecer educação em escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, dentre outras especificidades.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerado um dos documentos mais importantes da educação promulgou com a Lei nº 14.191 de 2021, que altera a Lei nº 9.394 de 1996, reconhecendo formalmente a educação bilíngue de surdos na modalidade educacional, assegurando de forma detalhada os itens mencionados acima e outras especificidades. Esse marco representa um avanço significativo ao institucionalizar os elementos que compõem uma educação bilíngue da perspectiva do que a comunidade surda reivindica.

Em um contexto de defesa e reorganização das estruturas legais que envolvem a modalidade da educação bilíngue de surdos, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão foi instituído pela Lei nº 10.436 de 2002, que conferiu o status de língua, reconhecendo suas especificidades linguísticas e enfatizando que os sistemas educacionais federal, estadual, municipal e Distrito Federal devem garantir cursos de formação em nível médio e superior, integrando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

A regulamentação dessa lei ocorreu por meio do Decreto n.5.626 de 2005, o qual estabeleceu diretrizes para a implementação da Libras nos sistemas de ensino, para a formação de professores bilíngues, bem como para a formação e atuação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Este decreto também dispõe sobre a organização da educação com modalidade bilíngue de surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua, a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, dentre outras especificidades.

Nesse contexto, a Lei n.12.319 de 2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras – TILS, estabelecendo atribuições, requisitos de formação e condições de atuação profissional, o que contribui para a garantia da acessibilidade linguística nos contextos educacionais e para o suporte ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. A Lei n° 14.704 de 2023 altera a Lei anterior dispondo sobre a atuação de tradutores intérpretes de línguas de sinais – TILS, as condições de trabalho de TILS e guias-intérpretes.

É por meio das Leis já existentes que subsidiam o surgimento de normativas que colaboram com a realidade das pessoas surdas, como exemplo, a necessidade de pensar no desenvolvimento de linguagem para estudantes surdos, a presença de interlocutores surdos nas salas de aula e ambientes escolares, a existência de interlocução com membros de referência da comunidade surda, pois são eles que propiciam o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas por meio da imersão com esses pares adolescentes ou adultos (Lacerda; Lodi, 2009).

Uma das especificidades da educação bilíngue de surdos é que ela acontece a partir da organização de diferentes elementos que se confluem de forma diferente da já estabelecida aos estudantes da língua portuguesa vocal. No caso de estudantes surdos, é necessário compreender que a língua portuguesa é oferecida como segunda língua, sendo compreendida como ação de inclusão e o desenvolvimento de práticas de ensino que garantam um espaço propício para aprendizagem dos educandos surdos.

Para contextualizar, iremos apresentar um modelo de educação bilíngue inclusiva que teve sua primeira oferta na cidade de Piracicaba em parceria com Prefeitura Municipal que em parceria com docentes da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, esta equipe efetivou a proposta de inclusão para estudantes surdos na rede de ensino municipal focando nas etapas iniciais de escolarização (Lodi; Lacerda, 2009).

Nesta proposta o modelo utilizado foi o de salas de ensino regulares dos anos iniciais (de 1° ao 5° ano) em escolas públicas, em que a escola se estruturava na compreensão de que iria atender a todos os estudantes de forma equânime. Nesse contexto, o comprometimento da escola é pensar nos processos de ensino-aprendizagem aos estudantes surdos por meio da Libras, a língua que será utilizada como meio de instrução na sala multisseriada com estudantes surdos no ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados em Libras, envolvendo especificidades culturais, linguísticas e educacionais por um docente bilíngue.

Além do mencionado acima, o projeto previa a oferta de aulas de Libras aos docentes, funcionários e direção da escola, com o objetivo de construir um ambiente em que todas as pessoas que atuam na escola possam se comunicar em Libras, propiciando aos envolvidos condição de se comunicarem diretamente com os estudantes surdos, favorecendo a construção de um ambiente educacional bilíngue. As aulas de Libras eram oferecidas aos estudantes ouvintes, como uma disciplina inserida no currículo, ampliando o conhecimento dos estudantes em mais uma língua nacionalmente reconhecida e colaborando para que os estudantes surdos possam se comunicar não apenas com colegas, mas que toda a escola possa sinalizar em Libras.

Diante disso, no caso da educação infantil e fundamental I (de 1° à 5° ano) é indicada a presença de docentes fluentes em Libras, pois nesta etapa as crianças terão contato com apenas um docente que ministrará todas as disciplinas. No caso da etapa fundamental II (6° a 9° ano) é indicada a presença de tradutores intérpretes de Libras a partir do ensino fundamental II para que os estudantes possam acompanhar todas as disciplinas com o docente da disciplina de forma acessível, e somente na disciplina de português escrito seja direcionado para a sala multisseriada com outros estudantes surdos, em que o ensino do português será realizado como segunda língua. Para pensar em estratégias de atuação com estudantes surdos, é importante considerar a especificidade que por muitas pessoas é considerada como simples ou básica, tendo como centralidade a visualidade (Campello, 2007).

É por meio da visualidade e os recursos visuais que os estudantes surdos interagem e aprendem com/no mundo, a construção dos conceitos e desenvolvimento da aprendizagem para estudantes surdos é por meio da elaboração do que se ensina em Libras, o surdo enuncia por meio de uma língua corporeada

e compreende por meio dos discursos percebendo visualmente a sinalização do interlocutor.

No dia a dia em sala de aula, é inviável pensar que somente apresentar os conteúdos em Libras irá garantir um ambiente que favoreça o ensino-aprendizagem destes estudantes surdos, mas é necessário pensar em uma apresentação dos conteúdos que tragam uma visualidade que apresentem aspectos da cultura surda e a composição de elementos visuais que façam sentido para a realidade desses estudantes surdos.

Dessa forma, essas especificidades da visualidade a partir da posição cultural de pessoas surdas, podem contribuir no pensar de estratégias e recursos didáticos imagéticos e visuais para serem usados em sala de aula. Como exemplo de estratégia, podemos pensar nos braços, nos corpos e pernas que adquirem uma carga de significados diferentes do que para nós ouvintes (Campello, 2007).

É possível identificar uma escassez de produções que detalham metodologias no processo de ensino de estudantes surdos, principalmente considerando a questão visual enquanto imprescindível atrelando ao momento de elaboração do currículo, elaboração e organização das disciplinas, a construção de estratégias didáticas vinculadas ao uso da Libras. São especificidades necessárias para se pensar em um ambiente bilíngue que se proponha a receber estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com, Kleyver Tavares Duarte, Vanessa Lepick e Ana Beatriz da Silva Duarte (2023) quando estamos diante da EJA em interface com a educação bilíngue de surdos, os desafios históricos dessa modalidade se intensificam e assumem contornos ainda mais complexos. Os autores apontam que há uma relação direta entre as fragilidades da escolarização de pessoas surdas no ensino regular e sua posterior inserção na EJA, uma vez que trajetórias marcadas por exclusão linguística, ausência de acessibilidade e inadequação pedagógica contribuem para a interrupção dos estudos na idade considerada regular. No entanto, ao chegarem à EJA, esses sujeitos frequentemente encontram uma modalidade que também carece de investimentos, recursos pedagógicos específicos e formação adequada de professores para atender às suas necessidades, o que resulta na reiteração da negação do direito à educação de qualidade.

Nesse cenário, a educação bilíngue de surdos, que pressupõe a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, demanda não apenas o reconhecimento dos direitos linguísticos, mas a construção de práticas pedagógicas que articulem visualidade, cultura surda e acessibilidade curricular. Entretanto, a EJA, historicamente marcada por políticas descontínuas, financiamento insuficiente e menor centralidade nas agendas educacionais, tende a não incorporar plenamente essas especificidades. Soma-se a isso a escassez de pesquisas e de sistematizações sobre a presença de estudantes surdos na EJA, o que contribui para sua invisibilização no campo acadêmico e nas políticas públicas.

Educação das relações étnico-raciais na Educação de jovens e adultos

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui-se como um campo político, pedagógico e epistemológico comprometido com o enfrentamento do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Nesse sentido, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) afirma que a ERER deve ser compreendida como um processo de transformação estrutural, que ultrapassa a simples inserção de conteúdos no currículo, promovendo mudanças culturais, políticas e epistemológicas. No âmbito legal, sua implementação é respaldada, sobretudo, pela Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e pela Lei n. 11.645/2008, que amplia essa obrigatoriedade ao incluir a história e cultura dos povos indígenas. Essas legislações são complementadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que orientam os sistemas de ensino na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a justiça social, reafirmando a centralidade da ERER na garantia do direito à educação.

No que se refere à ERER na EJA, os desafios não podem ser compreendidos apenas no âmbito pedagógico, mas devem ser situados em uma perspectiva histórica, social e política mais ampla. Segundo Natalino Neves da Silva (2017), os desafios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão relacionados, sobretudo, à invisibilização da dimensão étnico-racial na modalidade, à compreensão reducionista da EJA como política de certificação e à limitada efetivação dos marcos legais no cotidiano escolar.

Para o autor, tais elementos contribuem para a manutenção de práticas pedagógicas que desconsideram o pertencimento racial dos sujeitos e reforçam leituras homogeneizadoras, distanciando a EJA de seu potencial formativo, identitário e emancipatório. Nesse contexto, a implementação da ERER exige o reconhecimento das especificidades dos estudantes da EJA, marcadas por intersecções de raça, classe, gênero e território, bem como a valorização de suas trajetórias e saberes.

Em diálogo com a análise de Silva (2017), no que se refere a materiais voltados para a formação de professores sobre ERER e EJA, em 2024 foi publicado o e-book intitulado *Educação de Jovens e Adultos e Educação das Relações Étnico-Raciais* (Rodrigues; Silva; Cruz, 2024). Esse material considera a EJA como espaço de justiça social e racial, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a articulação da ERER com os conteúdos curriculares da BNCC e com a realidade dos sujeitos, por meio de práticas contextualizadas e da valorização de saberes afro-brasileiros e indígenas. Contudo, embora avance na sistematização de propostas para o campo, o material ainda evidencia lacunas no que se refere à educação bilíngue de surdos, especialmente quanto à produção de recursos acessíveis em Libras e à elaboração de orientações específicas, o que reforça a necessidade de aprofundamento dessas discussões e a relevância do presente estudo.

Pensar e realizar práticas de ERER na EJA Bilíngue é navegar por um mar de desafios porque estamos diante de públicos e perspectivas, majoritariamente deixados à margem pela engrenagem do racismo, capacitismo e etarismo. Então, para mostrar que esses desafios podem e devem ser superados, este capítulo tem como objetivo relatar e analisar experiências pedagógicas desenvolvidas em uma turma de EJA Bilíngue com estudantes surdos, articulando a Educação das Relações Étnico-Raciais aos componentes curriculares, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca-se evidenciar as potencialidades, desafios e aprendizagens construídas a partir dessas práticas, destacando o papel da parceria entre professora e intérprete de Libras na construção de uma educação comprometida com a acessibilidade, a valorização da diversidade e a promoção de uma perspectiva antirracista.

Relato das experiências

Essa rede municipal, onde as atividades relatadas foram realizadas, conta com escolas bilíngues que atendem estudantes surdos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA, assegurando o direito à educação em Libras como primeira língua e à Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

As atividades aqui descritas foram majoritariamente realizadas em uma turma composta por dois estudantes surdos, acompanhados por uma professora regente e uma intérprete de Libras, em uma escola municipal de EJA. As aulas ocorriam no período da manhã, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h, em uma sala destinada ao atendimento da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Fundamental I).

O planejamento das atividades era realizado semanalmente, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a assegurar o acesso dos estudantes aos componentes curriculares organizados nas cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso. A partir dessa organização curricular, a professora e a interprete de libras buscaram articular os conteúdos escolares às discussões propostas pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), garantindo que o trabalho pedagógico contemplasse tanto o Direito linguístico dos estudantes surdos quanto à formação para uma educação antirracista.

A seguir são apresentadas duas atividades que utilizaram a literatura como instrumento pedagógico para o trabalho com os componentes curriculares da Linguagem e das Ciências Humanas. Para fins didáticos, cada atividade será acompanhada de um quadro com as principais contribuições relacionadas ao componente curricular trabalhado.

Leitura de contos africanos e indígenas

As atividades de leitura faziam parte da rotina diária e, para esse momento, foram escolhidas três obras com o objetivo de trabalhar o gênero conto e biografia. De acordo com a BNCC, o gênero conto na BNCC trata-se de uma narrativa ficcional curta que tem como foco as habilidades de leitura,

compreensão e produção escrita (EF15LP16, EF35LP26, EF67LP30). Nesse sentido, foram escolhidos os livros que trouxessem a cultura dos diferentes povos indígenas brasileiros e africanos: *Contos da Floresta* (2012), de Yaguarê Yamã e *Ubuntu* (2020), de Fabiana Padro e Celina Bodenmüller. A cada dia, um conto era lido pela professora juntamente com a interpretação em LIBRAS. Após a leitura, eram realizadas rodas de conversa para explorar a percepção dos estudantes sobre elementos da cultura indígena e africana, com o apoio de imagens, mapas, vídeos e objetos. Além disso, foram realizadas atividades escritas para abordar elementos da linguagem presente no gênero conto, como estrutura narrativa, tempos verbais e diálogos.



Fonte: acervo pessoal da professora (2026)

As atividades realizadas a partir da leitura dos livros contemplaram componentes curriculares para além da Língua Portuguesa, como demonstra o quadro 1.

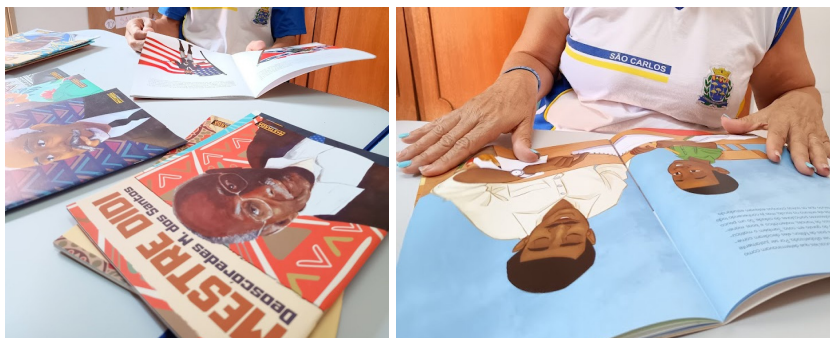
Quadro 1 – Componentes curriculares contemplados nas atividades de leitura com contos africanos e indígenas

Componente curricular	Contribuições da atividade
Língua Portuguesa	Desenvolvimento de práticas de leitura e compreensão de textos literários, ampliação do vocabulário e interpretação das narrativas por meio das rodas de conversa.
História	Contato com narrativas e saberes de povos indígenas e africanos, possibilitando a valorização das diferentes matrizes culturais presentes na formação da sociedade brasileira.
Geografia	Utilização de mapas, imagens e outros recursos visuais para localizar territórios e discutir aspectos relacionados aos espaços e culturas desses povos.
Arte	Exploração das ilustrações, outras imagens, objetos e elementos simbólicos presentes nas narrativas, promovendo a apreciação estética e cultural.

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

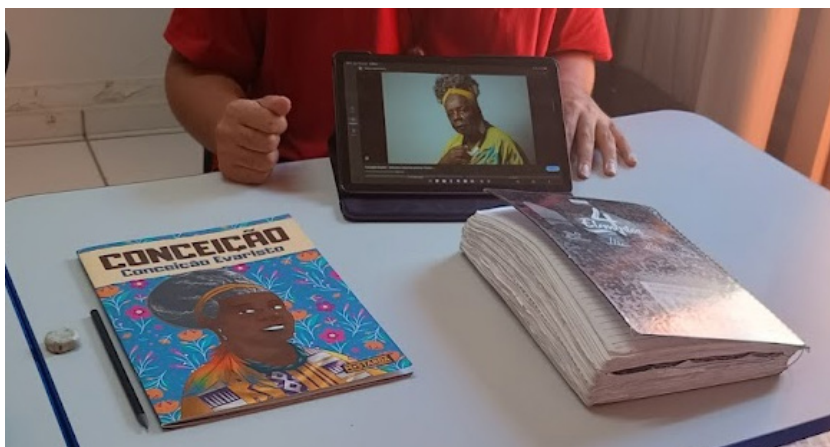
Leitura de texto biográfico

Depois das atividades com os contos, foram realizadas atividades a partir do texto biográfico. Para tanto, foram selecionados livros da literatura infanto-juvenil, pois esses apresentaram características que facilitavam a compreensão dos estudantes surdos, como o uso das ilustrações e textos mais curtos. Após uma atividade sobre a história de vida de cada estudantes e a explanação de elementos importantes do gênero biografia, a professora apresentou para o grupo alguns livros da coleção *Black Power* e *Kariri* para a apreciação livre do grupo. Essas duas coleções da editora Mostarda trazem a biografia de pessoas negras e indígenas importantes para o mundo e para a sociedade brasileira. Ao final, a professora pediu que a turma escolhesse uma personalidade para que fosse realizada no momento de leitura diária do dia seguinte.



Fonte: acervo pessoal da professora (2024)

Após explorarem os livros e fazerem algumas perguntas sobre as personalidades, o grupo escolheu a biografia de Conceição Evaristo. Nos encontros seguintes, a leitura do livro foi realizada em pequenas partes ao longo de uma semana. E assim como nos contos, após a leitura, a turma conversava sobre suas percepções do texto. No caso do trabalho com o gênero biografia, a cada dia os estudantes preenchiam uma ficha com informações sobre a autora contidas no texto. No último dia de leitura do livro, foi apresentado um vídeo sobre a autora com interpretação em libras.



Fonte: acervo pessoal da professora (2024)

Quadro 2 – Componentes curriculares contemplados nas atividades de leitura de texto biográfico

Componentes da BNCC	Contribuições da atividade
Língua Portuguesa	Contato com o gênero biográfico por meio da literatura infanto-juvenil, possibilitando compreender a estrutura do gênero, como apresentação da pessoa, acontecimentos marcantes de sua vida e trajetória.
Língua Portuguesa	Desenvolvimento de práticas de leitura mediada, com apoio de ilustrações, textos curtos e interpretação em Libras, ampliando o acesso dos estudantes surdos ao texto escrito. Identificação e organização de informações presentes no texto por meio do preenchimento de fichas sobre a autora, favorecendo a localização de informações e a compreensão textual.
História	Reconhecimento de personalidades negras e indígenas importantes para a sociedade brasileira, favorecendo a valorização de diferentes sujeitos históricos. Compreensão da trajetória de vida de uma autora brasileira (Conceição Evaristo), ampliando o repertório cultural e histórico dos estudantes.

Fonte: elaborado pelos autores (2026)

Corpo humano e diversidade (texturas de cabelo, tons de pele, altura)

A atividade foi organizada a partir da discussão do corpo como tema científico e político, considerando que o estudo das partes do corpo, previsto no componente de Ciências, também pode abrir espaço para refletir sobre identidade, pertencimento e diversidade. Nesse contexto, a Libras mostrou-se uma linguagem potente para nomear partes e características corporais e marcadores fenotípicos, possibilitando que os estudantes observassem e discutissem diferentes traços presentes entre as pessoas. Durante a atividade, buscou-se conduzir o diálogo com sensibilidade e cuidado, de modo a evitar constrangimentos e garantir um ambiente de respeito. A proposta também abordou o tema da autodeclaração de raça/cor, compreendida como um direito e como um processo de reconhecimento da própria identidade, promovendo reflexões sobre diversidade étnico-racial e valorização das diferentes características presentes no grupo.



Fonte: acervo pessoal da professora (2024)

Todas essas atividades são parte de um conjunto de outras práticas realizadas ao longo de um ano com a turma. Para esse texto, fizemos uma seleção que teve em comum o uso da literatura como estratégia para o trabalho EREER articulado com os componentes da BNCC. Outras atividades como culinária, aula-passeio, oficina de percussão e plantio no quintal da escola também fizeram parte de experiências valiosas e construtivas para os estudantes, a professora e a intérprete de libras.

Refletindo sobre as experiências

As competências gerais da BNCC foram um dos pilares principais para a organização das práticas pedagógicas escolhidas. Competências como "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]" (BNCC, p. 9, 2017). Mapear os conhecimentos prévios dos alunos foi essencial para construir uma prática que fortalecesse a curiosidade e o pertencimento dos mesmos na escola. Associado a este item está o sexto que se refere a valorização da multiplicidade de saberes e vivências culturais e possibilitando a compreensão das relações no mundo do trabalho e exercício da cidadania autonomia (BNCC, 2017). Assim, ambas permitem uma atuação autônoma e independente dentro da sociedade onde é aplicado os conhecimentos e saberes dos alunos.

O terceiro tópico abordado pelas competências é a valorização das diversas manifestações culturais e artísticas, sendo elas locais e mundiais (BNCC, 2017). Esse tema é essencial para permitir que os alunos tenham a possibilidade de ampliar seu capital cultural. Este ponto está diretamente conectado com o

seguinte, sobre a habilidade de utilizar diferentes linguagens e conhecimentos para se expressar, expor e partilhar diversas informações nos mais distintos contextos e criar sentidos claros (BNCC, 2017). O uso da contação e a estrutura de aula dialógica permitem que o aluno desenvolva sua capacidade de produzir e compreender discursos variados.

Outro grupo temático aplicado foi o tópico oito que aborda a capacidade de conhecer-se e cuidar da saúde física e mental, e empatia para reconhecer as emoções dos outros (BNCC, 2017). Nove no qual apresenta a empatia e resolução de conflitos com foco em respeitar a multiplicidade de saberes, identidades e culturas sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017). O décimo trata sobre agir de acordo com os princípios éticos, democráticos e solidários (BNCC, 2017). Essa combinação de itens foca no desenvolvimento ético e psicossocial do aluno, buscando desenvolver habilidades essenciais para um convívio em harmonia com as demais pessoas.

Em suma, a BNCC foi um dos pilares que embasam a organização de tal forma que incentiva o desenvolvimento e articulação de antigos e novos saberes na busca da produção criativa e de resolução de problemas a partir do conhecimento e linguagem científica e artística. O desenvolvimento da língua como ferramenta de percepção do mundo através de práticas artístico-culturais, como também o uso da linguagem com foco na exposição, organização e sistematização de ideias, emoções e histórias na busca de uma compreensão mútua. Por fim o desenvolvimento social e emocional de forma que a inserção do indivíduo na sociedade aconteça de forma empática, ética e respeitando a diversidade de saberes, identidades culturais e potencialidades sem preconceito.

Seguindo o mesmo pensamento trabalhou-se segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Um dos eixos trabalhados foi a construção de uma consciência política e histórica da diversidade, com este objetivo foram utilizadas a contação de histórias pertencentes à cultura africana e indígenas através dos livros *UBUNTU* (2020) e *Contos da Floresta* (2012), com ele é possível apresentar a questão cultural dos grupos étnicos, em especial os conhecimentos e ensinamentos morais que são popularmente transmitidos através de histórias e provérbio.

Sobre o aspecto histórico, focou-se em apresentar especialmente figuras históricas importantes para a cultura afro-brasileira, como Conceição Evaristo.

Através da coleção de livros *Black Power* foi possível ensinar uma noção de historicidade do povo negro no Brasil, desde figuras mais recentes, conforme citado acima, até figuras mais antigas como Dandara e Zumbi dos Palmares.

Focando na questão cultural afro-brasileira, foi ensinado sobre a diversidade religiosa própria do Brasil, em especial sobre as religiões de matriz africana Candomblé e Umbanda, apresentando sinais e algumas referências aos Orixás e também às entidades integrantes do culto da Umbanda. Esta prática está de acordo com o princípio da valorização cultural e desconstrução de preconceitos construídos sobre as heranças africanas na cultura popular e religiosa brasileira.

Outra base importante é o Fortalecimento de Identidades e de Direitos (BRASIL, 2004), neste tópico as escolhas se direcionaram as relações com que os alunos tinham com membros negros ou indígenas da sociedade, em especial referente as questões corporais. Na busca de desfazer estigmas negativos referente ao corpo e cabelos negros, foi trabalhado de diversas formas a relação que as pessoas têm com essas partes do corpo. O processo de criar uma percepção do tom da pele dos alunos brancos em contraste com pessoas negras se deu através de diversas atividades que abordaram este contraste de forma positiva, sem valorizar um em detrimento de outro.

É essencial ressaltar que a construção das aulas numa perspectiva da ERE se trata de um processo que deve ocorrer não apenas em uma aula em alguma data comemorativa, mas ao longo do ano com diversas atividades abordando os múltiplos temas destacados pelas diretrizes, desde a construção de uma noção histórica da cultura e das influências africanas na constituição do Brasil, valorizando aspectos da oralidade e das experiências de vida dos alunos com a cultura e pessoas negras. (BRASIL, 2004)

Ao aplicar a ERE no contexto da educação de surdos é essencial pensar nas adaptações necessárias para isto, adaptações estas que vão além do uso da Libras. Para isso é importante ressaltar que a forma como as pessoas surdas constroem sua percepção de mundo é através da visão (Perlin, 2016). Essa noção se torna essencial no momento de pensar as aulas pois, as culturas afro-brasileira e indígenas são ricas de características visuais únicas que se usadas corretamente podem ampliar muito o alcance e efetividade da aula.

É importante refletir sobre a pergunta em questão: "Apresentar imagens isoladas é suficiente para garantir a efetividade do ensino?" Não completamente, embora o uso de imagens seja essencial no ensino de surdos, aplicar imagens isoladas sem um contexto é menos efetivo do que introduzi-las com seus respectivos contextos visuais. O uso de vídeos é importante pois através da sequência de imagens é possível construir um contexto sólido e visual para cada uma das situações apresentadas (Vieira, 2020).

Destrinchando a proposta anterior, ao apresentar sobre a figura da Conceição Evaristo é importante trazer para além da biografia, é essencial apresentar o rosto e a aparência. Mostrar vídeos e entrevistas para contextualizar a pessoa, trazer vários trabalhos da autora, em especial poemas adaptados em Libras. Outra forma, para além das imagens, é a utilização de formas concretas como objetos, maquetes, visitas a locais associados à cultura afro-brasileira, dentre outras. Essa prática permite a construção de uma visão de mundo própria, com o contato direto sem depender da mediação da língua *per se* (Vieira, 2020).

Apesar da centralidade da Libras na educação de surdos, ela não é a única adaptação necessária, a forma de ser do surdo é intrinsecamente perpassada pelas suas experiências visuais (Perlin, 2016), portanto não basta que o profissional tenha fluência na língua, é importante que este tenha contato com pessoas surdas para além do seu local de trabalho para desta maneira desenvolver um jeito mais visual de compreender a realidade.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo relatar e analisar experiências pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Bilíngue com estudantes surdos, articulando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aos componentes curriculares. As experiências evidenciam que a ERER, quando atravessada pela Libras, pela visualidade e pelas vivências dos sujeitos, contribui para a construção de pertencimento, reconhecimento e ampliação do repertório cultural, fortalecendo uma perspectiva de educação antirracista. Ao mesmo tempo, revelam-se importantes lacunas, como a escassez de pesquisas que integrem ERER, EJA e educação de surdos, a ausência de materiais acessíveis em Libras e a falta de orientações específicas, o que pode resultar em práticas pontuais e sem continuidade.

Diante disso, destacam-se como caminhos possíveis a produção de materiais em Libras (glossários, vídeos e narrativas visuais), o desenvolvimento de projetos interdisciplinares articulados ao território, a ampliação de acervos com literatura negra e indígena acessível, o fortalecimento de parcerias com grupos culturais e o investimento na formação inicial e continuada de professores, reafirmando a EJA Bilíngue como um espaço potente para a construção de uma educação antirracista comprometida com o direito à linguagem, à memória e à dignidade.

Referências

BRASIL. **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social... Brasília, 1989. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Acesso: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Acesso: 17 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Acesso: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm acesso: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso: 15 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.704**, de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei n. 12.319 de 2010 para regulamentar a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras, pode ser referenciada de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023:2018). Lei 14704/2023 – Câmara dos Deputados. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1. Acesso: 10 fev. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: repositorio.ufsc.br. Acesso em: 15 fev. 2026.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 37-61.

DUARTE, Kleyver Tavares; LEPICK, Vanessa; DUARTE, Ana Beatriz da Silva. EJA mineira: onde estão os surdos? **Revista de Educação Inclusiva**, [s.l.], v. 5, n. 4, p. 392-408, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i4.728>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento

em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 51-75.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SILVA, Ayodele Floriano; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação das relações étnico-raciais**. [S.l.]: [s.n.], [2024?]. Disponível em: <https://www.dtpu.ufscar.br/arquivos/ebook-eduacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-das-relacoes-etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SANTOS, Ana Paula dos; *et al.* **Ubuntu se faz com Sankofa**: Pretuguês básico para uma luta antirracista. [E-book], 2020/2023.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 200–213, ago./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.260>.

Vieira, A. G. da S. (2020). DEAFNESS AND VISUALITY IN THE TEACHING OF HISTORY: A CASE STUDY OF ACTION RESEARCH. **Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade**, 13(4), 401-409. <https://doi.org/10.14571/brajets.v13.n4.401-409>.

Juventudes e EREER: oralidade, memória e narrativas como metodologia de pesquisa

Pedro Henrique da Silva Paulo⁵

Moacir Silva de Castro⁶

Introdução

O que, afinal, significa "juventude"? Em princípio parece simples, uma expressão de senso comum, mas a verdade é que a resposta é bem mais complexa do que se imagina. E pensamos ser preciso começar por aqui para dar contornos de um entendimento inicial sobre o conceito.

Para começar, a idade cronológica é apenas um ponto de partida. Evidentemente ela estabelece marcos, como a entrada na escola, a conquista da carteira de motorista, a maioridade etc, mas o conceito de juventude carrega muito mais do que apenas números. É um período multifacetado, moldado por contextos, oportunidades e, notadamente também, por preconceitos, estereótipos etc. É construção social e histórica. (Peralva, 1997)

Pense naquelas pessoas que, mesmo jovens, já carregam nos ombros o peso de responsabilidades que muitas vezes não deveriam ter. A vida, às vezes, atropela a infância e a adolescência, atribuindo jovens para um turbilhão de desafios. E, por outro lado, há pessoas que vivem a juventude em toda a sua plenitude, com acesso a oportunidades, educação de qualidade e a (quase) garantia de um futuro promissor.

A verdade é que a juventude é caleidoscópico, assumindo diferentes formas em cada cultura. Em algumas sociedades, a juventude é valorizada como um

5 Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. Contato: s.pedroh.paulo@gmail.com.

6 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Roque, SP, Brasil. Contato: moasilcas@gmail.com.

período de aprendizado e experimentação, enquanto em outras, ela é vista como uma fase de transição, com expectativas e responsabilidades específicas. E ainda têm as expectativas sociais, que apresentam uma série de nuances. Cobram-se dos jovens comportamentos, por vezes, incoerentes. (ABRAMO, 2005)

Dessa forma, uma gama variada de identidades juvenis são possíveis, assim como formas diversas da condição juvenil.

Hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiadas sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2005, p. 43-44)

Juventudes negras na educação

Vários estudos têm mostrado que a cor da pele desempenha, no Brasil, um importante fator de hierarquização, diferenciação e/ou estratificação social (SABOIA, 1998). Em nosso caso, interessa compreender a relação entre juventude negra e Educação.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referente ao ano de 2024 nos mostra que, no universo dos jovens entre 15 e 29 anos pretos e pardos, 70% não frequentam a escola ou não se encontravam na etapa ideal, ao passo que entre os jovens branco da mesma faixa etária esse percentual cai para 56,2%. Diferença de quase 14 p.p., o que evidencia desequilíbrio nessa categoria. Além disso, 6,2% dos brancos já haviam concluído a graduação, contra apenas 2,9% dos pretos ou pardos.

Sabe-se que a baixa escolaridade da população como um todo é uma realidade, uma vez que a média de anos de estudo dos brasileiros é de apenas 7,3 anos. Contudo, quando se agrega a raça/cor é possível perceber que a situação se agrava, de modo que a população branca (8,2 anos) possui, em média, dois anos a mais de estudo que os negros (6,4 anos) no Brasil.

O conhecimento das trajetórias escolares acidentadas revela que as desigualdades educacionais em nosso país atingem de forma mais significativa a população Negra, de acordo com as categorias do IBGE que compreendem jovens pardos e pretos. As informações ainda nos permitem refletir que a resolução dessas desigualdades não se encerra simplesmente na redução das desigualdades socioeconômicas, conforme acreditam determinados setores da sociedade. A importância de refletir sobre as relações sociais e raciais na escola remete a Paulo Freire (1995, p. 13) que lembra que:

(...) as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas.

Compreender o significado da juventude vai muito além do que simplesmente estabelecer um conceito ou uma definição. Inicialmente porque a juventude não deve ser considerada e resumida às questões biológicas, mas acima de tudo como categoria social e histórica, que deve ser construída na adição de vários fatores. Fatores esses que juntos estabelecem muito mais sentido do que somente a biologização dos sujeitos, em que muitas das vezes a juventude é resumida apenas ao processo de evolução e transição do ser humano de uma fase para outra (Peralva, 1997).

Sendo assim, precisamos olhar para a juventude em seu contexto geral e completo. Contexto esse que está diretamente ligado a sociologia, que compreende a juventude como categoria social e histórica. Na categoria social a juventude é compreendida no que diz respeito a sujeitos sociais e dotados de relações, seja dentro dos grupos ou com seus pares que assim, se constituem como parte de toda estruturação social. Já como categoria histórica, a juventude se difere de acordo com o tempo e espaço, ou seja, a juventude vai se resignificando e criando significado de acordo com a sociedade em que se encontra, tendo interferência de questões como classe, gênero e raça (Peralva, 1997); (Grosso, 2017).

Por isso, se torna fundamental um olhar humano e específico para compreender a grandiosidade e a complexidade dessa etapa na vida dos sujeitos, e assim, perceber o quanto positivo esse desenvolvimento pleno deve ser, e é para o futuro desses jovens. Uma vez que a juventude é cheia de singularidades, mas ao mesmo tempo de uma pluralidade imensurável.

Logo, os jovens são sujeitos sociais dotados de significados em que o tempo se torna um agente importante no processo de constituição de suas trajetórias, mas também da construção de suas identidades (Dayrell, 2007).

No entanto, é necessário ressaltar que segundo Groppo (2017), a juventude pode ser caracterizada por diversas concepções que surgem a partir da leitura e compreensão das diversas áreas de estudos. Um exemplo seria que para a biomedicina a juventude se determina a partir das alterações biológicas e que fundamentam a ideia de puberdade. Já na psicologia, compreende-se a partir do desenvolvimento de personalidade e que se denomina adolescência. Isto é, existem várias concepções de juventudes de acordo com o que se deseja investigar e assimilar.

Compreende-se a juventude como uma categoria social que influencia e é influenciada pela sociedade. Nesse sentido, concordamos com Groppo (2000, 2004) quando ele afirma que a juventude, enquanto um grupo etário e compreendido em uma categoria social, possui sua própria forma de dialética, dotada de contradições. Assim, ao passo que a juventude pode se relacionar bem com as instituições, por ser dialética, na medida em que também podem existir jovens que destoam dos padrões sociais de sua época, criando e se apropriando de novas relações, com novas instituições.

Todavia, trataremos especificamente da noção de juventudes na educação, tendo como foco central as juventudes negras, pois compreende-se que a diversidade está diretamente ligada aos marcadores de raça, sexo, classe e gênero. Portanto, a juventude não pode e não segue uma padronização, mas sim uma diversificação a partir dos territórios e contextos sociais que estão inseridos e por isso, trataremos essa especificidade da vida humana na sua perspectiva plural, portanto sobre as juventudes.

Em virtude disso, para tratarmos exclusivamente de juventudes negras na educação faz-se necessário evidenciar o quanto as vivências dos sujeitos são

singulares, visto que a realidade de cada sujeito se difere. Como cita Dayrell (2007, p. 4) no que diz respeito às populações das camadas populares em que,

"Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro."

Por isso, a vivência juvenil é marcada por diferenças e construções sociais capazes de impactar as trajetórias desses sujeitos. Tais diferenças essas que ficam evidentes a partir das desigualdades existentes na sociedade quando se analisa as vivências de jovens negros das camadas populares e de jovens não negros. Diferenças associadas aos fenômenos sociais que excluem, marginalizam e invisibilizam corpos que têm características contrárias da lógica eurocêntrica de padronização.

Vivemos e tentamos a todo instante sobreviver em uma sociedade marcada por diversas violências, algumas delas sendo estruturais e institucionais. O racismo estrutural e institucional age de forma direta sobre as trajetórias de estudantes negro, fenômenos esses que deixam marcas desde o início até o fim do processo educacional dos sujeitos, seja ao final do ensino médio ou mesmo durante o percurso no ensino superior. Deste modo, quando pensamos sobre a conceitualização de juventudes se torna muito complexo evidenciar um único significado, pois cada sujeito parte de uma vivência e a sua conceitualização será muito particular e com base no território em que vive, na classe social que ocupa e em vários outros marcadores sociais. Consequentemente, por si só a juventude se caracteriza pelo momento em que o sujeito se encontra para estabelecer sentido e significado às suas vivências, período de constante construção e pertencimento ao que considera e faz sentido para si.

Portanto, quando o assunto é juventudes negras na educação vale destacar o papel que a educação tem para esses sujeitos. A educação se fundamenta como ferramenta essencial e indispensável para que jovens negros acessem os espaços que por muito tempo foi negado e destinado às elites. E mais que isso, que consigam permanecer e concluir os processos ligados à educação.

A educação é uma das formas, se não a única, de proporcionar melhores condições de vida para a população jovem e negra no Brasil.

Todavia, os dados evidenciam e apontam a existência de uma disparidade no que diz respeito a conclusão do ensino médio a partir do recorte de cor, no qual a taxa de conclusão para os brancos e amarelos chega a 81,7% e já para pretos, pardos e indígenas não alcança nem 80%, ficando em 69,5%, tendo uma diferença de 12,2, segundo o último relatório do (Todos Pela Educação, 2025, p. 3).

Essa diferença destaca bem a realidade da educação Brasileira, realidade essa que não se preocupa com a permanência dos corpos pretos, pardos e indígenas no contexto educacional. Ainda assim, a escola deve ser um espaço fundamental para construção da identidade, seja ela visual ou subjetiva, e deve ter como foco a educação como ferramenta de emancipação e transformação social (Nilma, 2003). Por esse motivo, falar de juventudes negras na educação é de extrema importância, pois o que será da nova geração se não tivermos olhares atentos às diversas existências desses sujeitos no presente.

A ERER como ferramenta de (Re)existência

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) atua como uma ferramenta fundamental de resistência e transformação social no Brasil, ao confrontar o racismo estrutural e suas inúmeras consequências dentro do ambiente escolar. Ela não é apenas uma diretriz pedagógica, mas uma ação política que assegura o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2006).

Sob a perspectiva e da necessidade de um olhar atento para as juventudes, compreende-se que a construção identitária desses sujeitos seja um dos princípios fundamentais e que muitas das vezes fazem com que esses sujeitos permaneçam no ambiente escolar, compreendendo o seu lugar no mundo e na sociedade, já que a escola é um espaço com grande diversidade de corpos, de raça, gênero e classe.

Além disso, o ambiente escolar se torna pontualmente o local em que as diversidade acabam por se evidenciar, muitas vezes de forma positiva, mas sobretudo em grande parcela de forma pejorativa, sendo elas pelo racismo

institucional, a relação entre alunos e até mesmo a partir de práticas pedagógicas que não valorizem e não discutem a pluralidade étnica e cultural das salas de aulas que em sua totalidade não são homogêneas. Por essas razões existem críticas epistemológicas às práticas e currículos eurocêntricos. É fundamental evidenciar que o racismo é estruturante, ou seja, ele precisa se tornar centralidade nos currículos e nas práticas pedagógicas. (MOURA, 2023; SOUZA, 2021 *apud* PEREIRA; BORGES; VIEIRA FILHO, 2025)

Em consequência disso, a escola deve ser comprometida com pedagogias afrocentradas, que se caracterize pela urgência de práticas pedagógicas que sejam centradas e tenham como base a cultura e história africana. E que acima de tudo, sejam capazes de valorizar a existência de jovens negros nesses espaços de formação e ascensão social. No que diz respeito às possibilidades Maurício (2022), conclui que

a melhor maneira de se alcançar esse objetivo, nos limites do que vimos discutindo até aqui, seria lutar – no plano da educação brasileira e, particularmente, no agenciamento de um currículo escolar pautado em uma prática pedagógica democrática – por uma estrutura social não hierárquica, o que ultrapassa, com efeito, o âmbito meramente educacional.

E para que isso se concretize o documento com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, nas palavras de Silva (2006, p. 86) indica a indispensabilidade que a escola e os agentes formadores propicie

formação consistente para os(as) estudantes como sujeitos autônomos, sabedores das questões de seu tempo e de sua história, participativos e ainda comprometidos com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das quais o país necessita.

E para além disso é papel da sociedade e dos membros que fazem parte dessa, em concordância com Passos e Santos (2018),

Questionar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais torna-se caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos.

Assim, a ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais representa muito mais que uma perspectiva contra hegemônica, mas sim como um conjunto de práticas e pensamentos que devem ser adotados e introduzidos na raiz da sociedade, que definiremos aqui como a educação, pois identifica-se que o mundo não será modificado pela educação, mas sim pelas pessoas que são educadas por esses processos e se tornam agentes transformadores das várias realidades no mundo, resultado da interpretação das obras de Paulo Freire.

Todavia, a existência e perpetuação do racismo dentro dos ambientes escolares evidenciam o não cumprimento do que é lei, como tratam a lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 que obrigam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena em todos os contextos da Educação Básica, com o objetivo de valorizar o que a muito tempo não foi valorizado pelos representantes da sociedade, como na figura de Rui Barbosa em 1950, mas que ao longo dos anos vários estudos/estudiosos como, (GOMES, 2003); (ROCHA, 2006); (NASCIMENTO; FONSECA E SILVA; ÁVILA, 2016); (ARAUJO, 2021) e (PEREIRA; BORGES; VIEIRA FILHO, 2025) demonstraram e continuam a demonstrar, como este estudo, a necessidade de se tratar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira para o fortalecimento da cultura e da identidade dos povos tradicionais.

Oralidade, Memória e Narrativas como Metodologia de Pesquisa

O Estatuto da ABHO – Associação Brasileira de História Oral, fundada em 1994, em seu Artigo 1º, parágrafo 1º, estabelece o seu entendimento sobre história oral da seguinte forma: "Por História Oral se entende o trabalho de pesquisa que utiliza fontes orais em diferentes modalidades, independentemente da área de conhecimento na qual essa metodologia é utilizada."

Conforme Ferreira e Amado (1998, p. 8): "(...) é possível reduzir a três as principais posturas a respeito do status da história oral. A primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia."

No livro onde esta frase foi escrita, intitulado *Usos e Abusos da História Oral*, que é organizado pelas autoras supracitadas, a História Oral é por elas defendida como uma metodologia:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática." (FERREIRA & AMADO, 1998, p. 16).

De acordo com Verena Alberti (1989, p. 52), a História Oral é

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc.

Na perspectiva de Meihy (2000, p. 29), História Oral é

um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

É possível inferir então que, através das referidas e apropriadas citações, que a História Oral lança mão de métodos e técnicas específicas, cuja utilização implica na constituição de fontes e arquivos orais que desempenham um papel fundamental na produção de pesquisas e na constituição de estudos históricos. Essa metodologia tem sido utilizada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que através dos relatos orais de suas fontes registram as memórias, olhar e perspectiva particulares, emoções e sensibilidades, elaborando a partir desses relatos outras narrativas.

Sendo assim, trabalhar com fontes orais requer habilidades por parte do pesquisador que participa de forma efetiva na elaboração desta fonte ao direcionar e conduzir a dinâmica de acordo com seus interesses, pois nenhuma

questão é elaborada de forma aleatória. Daí o cuidado que o entrevistador precisa ter no momento em que conduz a entrevista, além da atenção em relação ao seu próprio comportamento, para que este não transmita suas impressões e não influencie o depoente a responder de acordo com suas expectativas.

Nesse formato metodológico, o encontro deve ocorrer de forma planejada e organizada, em ambiente que favoreça a reelaboração e sobretudo manifestação da memória do depoente, de tal sorte que este fique à vontade tanto para narrar sobre suas lembranças através de uma conversa fluida e rica em informações, como para expressar suas emoções, sorrir, chorar, lamentar, ficar nervoso, se ressentir, ou até mesmo esquecer, pausar, silenciar etc. Cabe ao pesquisador ser paciente, estar com os ouvidos e olhos atentos, percorrendo a trilha do relato por ele construído. Distanciando-se assim, do passado e do presente, neste caminho de idas e voltas, de sobreposições etc.

Entretanto, para além das questões de ordem técnica, a utilização da Metodologia História Oral pressupõe questões éticas, resultantes do compromisso firmado na relação entrevistador/entrevistado, no momento em que este compartilha suas lembranças passadas através do ato de rememoração, enquanto aquele formula uma narrativa escrita, pautada em cortes e interpretações efetuadas na fala do outro, que refletem o quanto esse processo de reelaboração da narrativa é marcado pela subjetividade.

Nessa perspectiva, o pesquisador se torna responsável tanto pela investigação propriamente dita quanto pela difusão das informações obtidas para o público leitor, na medida em que o entrevistado, ao desvelar suas lembranças, torna-se co-autor do conhecimento produzido e sujeito da história.

Mas é preciso tratar com cuidado as leituras, usos e significados atribuídos às palavras proferidas na entrevista. Montenegro (2010, p. 31), reitera a proposta foucaultiana de "(...) rachar as palavras, rachar as coisas; desnaturalizá-las e ir em busca dos fios que a engendram, que as significam." Pois as palavras não operam de forma mágica, objetiva, carregando significados definitivos e absolutos, revelando um conhecimento claro e objetivo, por isso não se recomenda estabelecer definições acabadas como se as palavras pronunciadas contivessem o próprio sentido e significado do mundo.

Desta forma, entende-se que os relatos orais são passíveis de leituras múltiplas, que resultam de operações complexas e seletivas, pois não há memória nem percepção pura, ou seja, sempre há contaminação, uma vez que estas reelaboram e ressignificam no presente aquilo que se apresenta aos sentidos. Assim sendo, o próprio depoente não sabe como o seu relato será lido pelo pesquisador, de modo que uma vez sancionado o uso da entrevista, a sua história será apropriada e adquirirá novos sentidos, por isso este relato pode vir a assumir o caráter de um recurso tático, por parte daqueles que conhecem os perigos do “viver a contrapelo”.

Isto ocorre sobretudo porque o presente age sobre o passado atualizando-o, relativizando-o ou até mesmo deslocando os seus significados. Em razão desta interferência, não podemos nos apropriar do passado como reflexo ou cópia do mundo, como adverte Montenegro (2010, p. 40), “em razão do trabalho de elaboração, resultante da relação que se estabelece entre as memórias (passado) e a percepção de algo (presente), as marcas que se constituem como memórias devem ser compreendidas como registros híbridos.” Pois o próprio ato de rememorar contempla mediações e transformações.

Há que se considerar também o lugar social ocupado pelo entrevistado e principalmente o contexto no qual se insere as suas narrativas e que possibilita a emergência do seu relato,

ao mesmo tempo, há que se compreender o lugar social do pesquisador, seus interesses, os aspectos técnicos e metodológicos da pesquisa e a operação da escrita. Institui-se uma relação em que os relatos orais, (...) se incorporam a um projeto e são deslocados para atender à lógica e à inteligibilidade do texto a ser produzido pelo pesquisador.” (MONTENEGRO, 2010, p. 41).

Além das questões de ordem metodológica, que compreendem a entrevista, transcrição, permissão, análise e interpretação, e se constituem um aprendizado contínuo, não podemos nos esquecer que estamos lidando com experiências de sujeitos, o que demanda sensibilidade, respeito e ética nos trâmites.

E assim voltamos ao começo desse percurso, ao movimento, à impossibilidade de capturar de forma absoluta os significados; ou mesmo determiná-los mediante uma relação que se deseja natural entre o dito e o vivido ou que se imagina real. (MONTENEGRO, 2010, p. 44)

No entanto, grande parte das narrativas que utilizam os relatos orais de memória enquanto fonte fazem menção a fatos não registrados por outros tipos de documentos, a fatos cuja documentação se deseja completar ou abordar por ângulos diversos.

Nesse sentido é possível afirmar que a metodologia da História Oral apresenta uma contribuição muito valiosa aos estudos e pesquisas desenvolvidos por profissionais das mais diversas áreas, por possibilitar auxílio no desvelamento de aspectos que outros métodos de investigação eventualmente não alcançariam. De acordo com Thompson (1992, p. 137), "A evidência oral, transformando os "objetos" de estudo em "sujeitos", contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira".

Para Thompson,

a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. (THOMPSON, 1992, p. 44).

Referências

ABHO – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL. **Estatuto**. Disponível em: <https://www.historiaoral.org.br/estatuto>. Acesso em: 8 mar. 2026.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2026.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 mar. 2026.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventudes. **Desidades**, v. 14, n. 5, p. 9-17, 2017.

_____. Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. São Paulo: Paco Editorial, 2017. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/28-GROPPO-Introducao-a-sociologia-da-juventude.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2026.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

NASCIMENTO, Jaciene Florentino do; FONSECA E SILVA, Janaína Guimarães da; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. O livro didático e a implementação da Lei n. 10.639/03 no ensino de história. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 101–113, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5186/pdf_303. Acesso em: 20 mar. 2026.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192251, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB-6jv/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

PEREIRA, Dirceu do Socorro; BORGES, Luana Vidal dos Santos; VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. Educação para as relações étnico-raciais e a Lei n. 10.639/03: o desafio para outras pedagogias. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, v. 16, n. 1, p. 66-83, 2025.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 15-24, 1997.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/27924>. Acesso em: 3 mar. 2026.

SILVA, Maurício. Educação afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19343, 2022. Disponível em: <http://educ.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v17/1809-4309-praxeduc-17-e19343.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estudo**: conclusão na educação básica. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/11/estudo-conclusao-na-educacao-basica-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2026.

Entre o colo, a escuta e o pertencimento: relato de experiência em um berçário da Educação Infantil no município de Campinas na perspectiva da equidade étnico-racial

Fernanda Vieira da Silva Santos

Introdução

A implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) busca que nos ambientes de ensino viabilizem experiências para o enfrentamento do racismo, no cotidiano educativo, reconhecimento, pertencimento e justiça. No âmbito do Ministério da Educação, a PNEERQ foi apresentada como política que busca implementar "ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino", abrangendo a comunidade escolar e prevendo, entre suas metas, a formação de profissionais, a indução de capacidades institucionais e o reconhecimento de "práticas educacionais antirracistas" (BRASIL, 2024).

No campo da Educação Infantil, esse compromisso assume ações para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas participantes diretamente da construção de imagens de si, de vínculos com o outro e de sentidos sobre o mundo social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como "sujeito histórico e de direitos" e esclarecem que, nas "interações, relações e práticas cotidianas que vivencia", ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, reafirma que os eixos estruturantes dessa etapa são "as interações e a brincadeira", indicando que o currículo da primeira infância se realiza entre as relações, os afetos, os gestos, os objetos, as sonoridades e as linguagens cotidianas (BRASIL, 2018).

Essa leitura dialoga com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil do município de Campinas. O documento municipal mostra que o "currículo é relação" e compreende o currículo como constituinte no âmbito educativo "com as crianças, suas famílias e as equipes educacionais, no mundo da cultura" (CAMPINAS, 2013). Na mesma direção, o texto propõe uma organização pedagógica baseada em experiências significativas, situadas e culturalmente referenciadas (CAMPINAS, 2013).

É nesse horizonte que se insere o relato de experiência, produzido a partir do cotidiano de uma turma de berçário da Educação Infantil municipal de Campinas com vinte e cinco bebês entre 0 a 2 anos de idade. O texto apresentou metodologias, práticas pedagógicas, processos formativos e articulações com as famílias que contribuíram para fortalecer a implementação da equidade étnico-racial no contexto da primeira infância. Parte-se da compreensão de que o enfrentamento ao racismo no berçário não se faz por meio de ações pontuais, mas pela construção de um cotidiano em que acolhimento, cuidado, literatura, musicalidade, representação, escuta e participação sejam praticados por uma educação antiracista.

Fundamentos normativos e curriculares

A experiência descrita se baseia em um conjunto de marcos legais e curriculares que consolidam a educação para as relações étnico-raciais como dever público e princípio formativo. A Resolução CNE/CP n. 1, de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e explicita que tais diretrizes se destinam ao planejamento, à execução e à avaliação da educação, tendo por meta a promoção de "relações étnico-sociais positivas" (BRASIL, 2004). Não se trata, portanto, de um tema periférico, mas de um princípio que deve perpassar a organização pedagógica, os materiais, as interações e os processos formativos das instituições educativas.

No plano legislativo, a Lei n. 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, a Lei n. 11.645/2008 ampliou esse dispositivo, incorporando também a história e a cultura indígena. Embora a redação legal destaque o ensino fundamental e o ensino médio, o alcance político-pedagógico dessas leis repercutiu sobre toda a Educação Básica, fortalecendo o compromisso com currículos para o enfrentamento do racismo e valorização da pluralidade da sociedade brasileira (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

No caso da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam a centralidade da criança e da experiência vivida. A formulação "sujeito histórico e de direitos" não é apenas uma declaração conceitual: ela redefine o lugar pedagógico dos bebês e das crianças pequenas, reconhecendo que, nas práticas cotidianas, constroem identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, aprendem, observam, experimentam e produzem cultura (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010). A BNCC, ao retomar esse entendimento, reafirma que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se materializam no conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares de Campinas ampliam essa compreensão ao defender que o currículo não se resume ao que está formalmente prescrito, mas inclui tudo o que "se dá, se estabelece, se planeja, se discute, se projeta, se vive, se experiencia" (CAMPINAS, 2013). O documento também registra que a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças e adultos, permeadas pelo afeto, pelas brincadeiras, pelas linguagens, pelo movimento corporal, pela nutrição e pelos cuidados, em um espaço de convivência que deve respeitar essas relações culturais, sociais e familiares (CAMPINAS, 2013). Com isso, o relato de experiência permitiu compreender que o trabalho para equidade racial no berçário não se inicia depois do cuidar e educar; ele acontece no interior e durante esse movimento.

O próprio documento municipal afirma que o movimento de elaboração das diretrizes "mantém aberto o diálogo com a Rede, em processo contínuo de construção" e prevê cadernos temáticos, entre eles o de "Relações Étnico Raciais" (CAMPINAS, 2013). Tal indicação revela que a temática está inscrita no horizonte institucional da rede e que sua presença nas práticas pedagógicas não decorre

apenas da iniciativa individual das professoras, mas de uma diretriz curricular que reconhece a necessidade de aprofundamento contínuo.

Contextualização da turma e leitura inicial do cotidiano

A experiência foi desenvolvida em uma turma de berçário composta por bebês em diferentes momentos do desenvolvimento, com ritmos variados de adaptação, mobilidade, comunicação e interação. Tratava-se de um grupo heterogêneo, marcado por múltiplas histórias familiares, diferentes formas de cuidar e educar, variadas expressões corporais e distintas maneiras de construir vínculo com o espaço coletivo. Em um agrupamento dessa natureza, o cotidiano se organiza em torno de chegadas, acolhimentos, alimentação, higiene, repouso, exploração de materiais, leitura, musicalização e deslocamentos, compondo os tempos pedagógicos.

Em consonância com o entendimento de que a Educação Infantil se realiza nas "interações e a brincadeira" e de que o currículo "é construção e se dá nas relações" (BRASIL, 2018; CAMPINAS, 2013), a equipe iniciou o percurso com um movimento sistemático de observação do cotidiano. Esse processo envolveu registros sobre como os bebês respondiam às vozes adultas, aos sons, às músicas, aos espelhos, aos livros, às imagens expostas e aos objetos disponíveis na sala. Também foram considerados os relatos das famílias nos momentos de chegada e saída, bem como as formas pelas quais cada bebê expressava necessidade de colo, aconchego, exploração ou proximidade.

A análise desses registros revelou que o grupo respondia às linguagens sonoras e visuais. Os bebês demonstravam interesse por rostos, pelo movimento dos corpos acompanhados de canto, por imagens de crianças e por objetos que pudessem ser tocados, aproximados, carregados ou observados.

O espaço já ensinava, mesmo quando não se explicitava como tal. Se o currículo, conforme Campinas (2013), inclui tudo o que se planeja, se vive e se experiencia, então as materialidades e representações disponíveis também participam da produção de sentidos sobre quem aparece, quem é reconhecido e quem pode se ver representado. Assim, o primeiro passo da experiência não foi a criação imediata de uma atividade temática, mas a construção de um olhar crítico sobre o cotidiano do berçário.

O acolhimento como dimensão ética, estética e política

Uma das conclusões desse processo foi a de que a promoção para equidade racial no berçário precisaria começar pelo acolhimento. Em vez de compreendê-lo apenas como etapa inicial da adaptação, a equipe passou a tratá-lo como prática curricular permanente. A chegada diária de cada bebê, o modo de pegá-lo no colo, a forma de nomear seu corpo, o tom de voz utilizado, a atenção ao cabelo, ao olhar, ao choro e ao silêncio passaram a ser compreendidos como gestos pedagógicos carregados de intencionalidade.

Essa interpretação encontrou respaldo no currículo municipal quando se afirma que a Educação Infantil é feita de "relações educativas entre crianças-crianças-adultos" atravessadas pelo "afeto", pelos "cuidados" e pelas "linguagens" (CAMPINAS, 2013). Também dialoga com a definição da criança como "sujeito histórico e de direitos" (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010), uma vez que reconhecer o bebê como sujeito implica acolhê-lo não como corpo a ser administrado, mas como presença singular, socialmente situada, portadora de história, pertencimento e dignidade.

Desse modo, o acolhimento passou a ser planejado como espaço de produção de segurança, vínculo e reconhecimento. Não se tratava apenas de garantir que os bebês permanecessem bem na creche, mas de construir uma experiência em que fossem vistos, escutados e respeitados em sua singularidade. Em uma perspectiva antirracista, isso significa recusar qualquer hierarquização silenciosa entre corpos, traços, tonalidades de pele e cabelos, e afirmar, no cotidiano, a beleza e a dignidade de todas as infâncias.

A música Olelé e a construção de uma pedagogia do aconchego

Foi nesse contexto que a música "Olelé" passou a compor a rotina da turma como linguagem de aconchego e acolhimento. A canção foi inserida especialmente nos momentos de chegada, transição, relaxamento e acalanto, sendo cantada de forma repetida, com balanço corporal, contato visual, entonação suave e presença física próxima. Aos poucos, tornou-se perceptível que os bebês reconheciam sua melodia e a associavam a situações de calma, proximidade e confiança.

A escolha de trabalhar com a música não se restringiu a seu efeito calmante. Ela foi compreendida como experiência relacional e cultural, coerente com a centralidade das "interações e a brincadeira" na Educação Infantil (BRASIL, 2018) e com o currículo de Campinas, de um cotidiano pedagógico "intenso, criativo, transgressor e inovador" (CAMPINAS, 2013). Ao ser vivida no colo, no corpo e na escuta, a música atuou como mediadora de vínculo, favorecendo um acolhimento mais sensível.

Além disso, sua incorporação ao cotidiano permitiu ampliar o repertório cultural oferecido aos bebês. Em vez de restringir a musicalização a canções já cristalizadas no ambiente escolar, a proposta buscou aproximar o grupo de sonoridades associadas a matrizes africanas e afro-brasileiras, em consonância com a educação para as relações étnico-raciais e com a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2004). A música, nesse contexto, tornou-se mais do que um recurso de rotina passou a compor as experiências curriculares.

Alguns bebês serenavam ao ouvi-la; outros balançavam o corpo; outros procuravam o olhar da professora; outros ainda se aconchegavam com mais rapidez. Essa constância confirmou que, no berçário, a repetição não empobrece a experiência; ela a aprofunda. Ao reencontrar o mesmo canto em situações significativas, o bebê constrói antecipação, memória e confiança.

Literatura, famílias e a ampliação cultural da proposta

Em um segundo momento, a experiência foi ampliada com a participação das famílias. Organizou-se um encontro em que se realizou a leitura compartilhada do livro *Olelê – Uma Antiga Cantiga da África*, de Fábio Simões, com ilustrações de Marília Pirillo (SIMÕES, 2015). A obra, inspirada em cantiga africana, possibilitou articular literatura, musicalidade, imaginário, travessia e valorização de matrizes africanas no cotidiano do berçário.

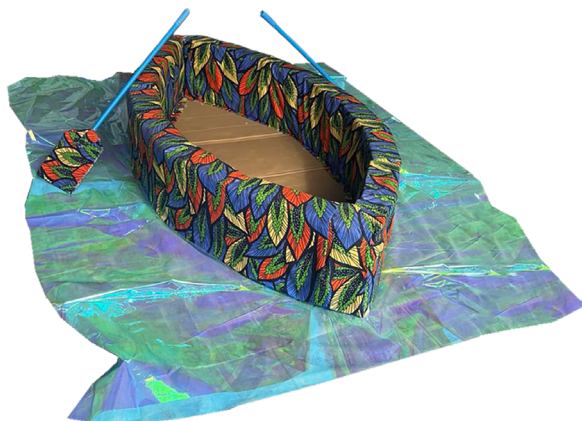
A leitura do livro com as famílias não teve apenas função ilustrativa em relação à música já vivenciada pelos bebês. Ela operou como ampliação simbólica da proposta, articulando literatura, oralidade, musicalidade e cultura. Ao convidar as famílias para esse momento, a turma transformou uma experiência inicialmente cotidiana e interna em prática compartilhada, reforçando a corresponsabilidade educativa e a presença da comunidade no currículo vivido.

Essa vivência encontrou apoio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ressaltam a necessidade de articulação da instituição com as famílias, bem como nas diretrizes de Campinas, que definem o currículo como constituído na relação “com as crianças, suas famílias e as equipes educacionais” (BRASIL, 2010; CAMPINAS, 2013). Ao aproximar a experiência escolar da presença familiar, a proposta fortaleceu o sentido de pertencimento e ampliou as possibilidades de circulação cultural entre creche e comunidade.

Durante o encontro, a música “Olelé também foi apresentada às famílias, não apenas como canção já conhecida pelas crianças, mas como expressão de uma prática pedagógica que buscava valorizar referências culturais africanas no cotidiano do berçário. Esse gesto foi importante porque ajudou a explicitar a intencionalidade da proposta: acolher os bebês por meio da música, mas fazê-lo de modo culturalmente situado e pedagogicamente significativo.

O barco de caixas de leite recicladas como desdobramento coletivo

Como desdobramento da leitura e da musicalização, as famílias auxiliaram na construção de um barco com caixas de leite recicladas. A escolha do barco dialogou com a narrativa do livro e com a ideia de travessia presente na cantiga, convertendo o enredo literário em objeto simbólico compartilhado. Não se tratou de uma atividade manual isolada, mas da materialização de uma experiência coletiva construída a várias mãos.



Barco de caixa de leite – foto da autora.

O barco passou a integrar o ambiente da sala e, posteriormente, as explorações dos bebês. Em alguns momentos, era tocado e observado como objeto de descoberta sensorial; em outros, servia de apoio para novas cantorias, gestos de apontar, aproximações corporais e pequenas narrativas mediadas pelas professoras. Assim, aquilo que havia começado como música de acolhimento tornou-se literatura compartilhada, encontro com as famílias e objeto curricular vivo no espaço do berçário.

Também nesse ponto a proposta evidenciou uma dimensão importante da educação antirracista com bebês: a cultura não é apresentada como explicação abstrata, mas como experiência incorporada ao cotidiano, por meio de sons, imagens, objetos, gestos e vínculos. O barco, nesse sentido, condensou música, literatura, participação familiar, criatividade com materiais reutilizáveis e pertencimento coletivo.

Reorganização do espaço, das imagens e das materialidades

Paralelamente à experiência com Olelé, a equipe passou a rever o ambiente educativo. Foram incorporadas bonecas negras, livros com diversidade de protagonistas, imagens de crianças e famílias com diferentes traços e tons de pele, além de materiais sensoriais e estéticos mais plurais. Essa reorganização partiu da compreensão de que o espaço também educa e de que a representatividade não pode ser tratada como detalhe decorativo.

As diretrizes de Campinas auxiliam essa leitura ao afirmar que o currículo é produzido no cotidiano e que se constitui nas relações com crianças, famílias, equipes e "no mundo da cultura, considerando todos os sujeitos socioculturais que produzem culturas" (CAMPINAS, 2013). Isso significa que o ambiente do berçário precisaria ser pensado como espaço que comunica valores, legitima presenças e oferece referências. Quando apenas certos corpos e traços aparecem, o currículo produz silenciamentos. Quando amplia suas imagens e objetos, o currículo alarga as possibilidades de reconhecimento.

Os espelhos também ganharam centralidade renovada na sala. Diante deles, as professoras passaram a nomear com mais intencionalidade os rostos, os cabelos, os gestos e as expressões dos bebês e valorizando a singularidade

de cada criança. O cuidado com os cabelos, por exemplo, passou a ser vivido como parte da pedagogia do respeito, e não como aspecto secundário da rotina. Em um trabalho comprometido com a equidade racial, esse cuidado é inseparável do reconhecimento do corpo infantil como lugar de identidade e dignidade.

A documentação visual da turma também foi revista. Fotografias, painéis e registros passaram a contemplar de modo intencional a pluralidade do grupo, garantindo que todas as crianças tivessem visibilidade nos materiais expostos. Essa decisão dialoga com a meta da PNEERQ de reconhecer "práticas educacionais antirracistas" e de contribuir para a "superação das desigualdades étnico-raciais" por meio de ações institucionais e pedagógicas (BRASIL, 2024).

Metodologia do trabalho com os bebês

A metodologia construída ao longo da experiência não se organizou como sequência fechada de atividades, mas como prática investigativa, relacional e processual. O ponto de partida foi sempre a observação dos bebês e de suas respostas ao espaço, às músicas, aos livros, aos objetos e aos adultos. Em vez de impor um roteiro fechado, a equipe trabalhou a partir do que emerge do grupo, articulando escuta, repetição, ampliação cultural e mediação pedagógica.

Essa opção parte dos marcos presente nas DCNEI e na BNCC, de que a criança é centro do planejamento curricular e de que a Educação Infantil se estrutura pelas interações e pela brincadeira (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Também se alinha ao documento de Campinas quando este afirma que as diretrizes "não são prescrições", mas princípios que "orientam o trabalho educativo", levando em conta que os conhecimentos se produzem nas "relações múltiplas" do cotidiano (CAMPINAS, 2013).

A música foi mobilizada como linguagem central, mas sempre em articulação com literatura, exploração sensorial, objetos simbólicos e participação familiar. O livro não apareceu como suporte para explicação moralizante; foi experiência estética. O barco não foi produto artesanal para exposição; foi objeto de continuidade curricular. O acolhimento não foi instante inicial a ser superado; foi dimensão permanente da prática. Nessa lógica, cada elemento da proposta permanecia aberto à retomada, à repetição e ao aprofundamento.

Ao reencontrar a canção, o livro, o barco e as imagens no espaço da sala, os bebês iam consolidando vínculos e reconhecimentos. Em um berçário, essa temporalidade é fundamental: a aprendizagem se faz pelo retorno ao que já foi vivido, agora com novas nuances, novos gestos e novas relações.

Processos formativos da equipe e sustentação institucional

Nenhuma das mudanças relatadas teria sido possível sem um processo formativo da equipe. A experiência exigiu estudo coletivo dos marcos normativos, análise crítica dos materiais presentes na unidade, reflexão sobre a linguagem cotidiana e revisão de práticas naturalizadas. Esse movimento se encontra ao PNEERQ, que inclui entre suas metas "formar profissionais da educação" e "induzir a construção de capacidades institucionais" para a gestão e a docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2024).

Também a Resolução de 2004 sobre educação das relações étnico-raciais aponta para a necessidade de que o enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade sejam assumidos no planejamento, na execução e na avaliação dos processos educativos (BRASIL, 2004). Assim, a experiência do berçário não pode ser compreendida como iniciativa espontânea ou isolada, mas como prática que se fortalece quando ancorada em estudo, reflexão e reconhecimento institucional.

As Diretrizes Curriculares de Campinas reforçam esse horizonte ao registrar que o movimento de construção do currículo "mantém aberto o diálogo com a Rede, em processo contínuo de construção" e ao prever aprofundamentos temáticos, entre eles o de relações étnico-raciais (CAMPINAS, 2013).

Ao longo desse percurso, a equipe também amadureceu sua compreensão sobre o próprio trabalho no berçário. Cuidar deixou de ser visto como ação acessória e passou a ser reconhecido como prática pedagógica complexa, atravessada por decisões éticas, estéticas e políticas. Escolher uma música, acolher um choro, selecionar uma imagem ou convidar uma família para participar do currículo são decisões políticas.

Considerações finais

O relato de experiência desenvolvido em uma turma de berçário da Educação Infantil municipal de Campinas permitiu refletir sobre como a promoção da equidade étnico-racial pode ser construída desde muito cedo, desde que se reconheça o cotidiano como território curricular e o cuidado como prática pedagógica. Quando a criança é compreendida como "sujeito histórico e de direitos", o trabalho com bebês deixa de ser reduzido a rotinas funcionais e passa a ser entendido como espaço de produção de identidade, vínculo, pertencimento e cultura (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

Do mesmo modo, quando se assume que um dos eixos estruturantes da Educação Infantil são "as interações e a brincadeira", torna-se possível compreender que a educação antirracista no berçário não se realiza prioritariamente por explicações abstratas, mas por experiências concretas de acolhimento, representação, escuta, musicalidade, literatura, cuidado e participação familiar (BRASIL, 2018).

A presença da música "Olelé", a leitura compartilhada do livro *Olelé – Uma Antiga Cantiga da África* com as famílias e a construção coletiva do barco sintetizaram, nesse percurso, uma pedagogia do vínculo e da cultura. Ao lado da reorganização do espaço e das materialidades, essas ações contribuíram para tornar visível um currículo comprometido com a pluralidade, com a dignidade das infâncias e com o enfrentamento das invisibilizações raciais.

Por fim, a experiência reforça que a implementação da PNEERQ exige continuidade, estudo, intencionalidade e comprometimento institucional. Em vez de ações episódicas, demanda práticas persistentes, fundamentadas e compartilhadas. Em uma turma de berçário, isso significa garantir que cada bebê encontre, desde o início de sua trajetória educativa, um espaço em que possa ser acolhido, reconhecido e respeitado em sua singularidade e em seu pertencimento coletivo. Essa seria uma forma de enfrentar o racismo e de materializar, no cotidiano da creche, a meta de superação das desigualdades étnico-raciais anunciada pela política nacional.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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 dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/pneerq-politica-nacional-de-equidade-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2026.

CAMPINAS (SP). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/04_diretrizes_infantil.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

SIMÕES, Fábio. **Olelê**: Uma Antiga Cantiga da África. Ilustrações de Marília Pirillo. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

A educação inclusiva e a transformação social: o caso da Guiné-Bissau

Oliveira Fernando Djata¹
Ayodele Floriano Silva²
Tatiane Cosentino Rodrigues³

Introdução

Sou Oliveira Djata, guineense, estudante da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A minha trajetória acadêmica tem sido construída a partir de diálogos, orientações e experiências coletivas que contribuíram de forma decisiva para a construção do meu percurso científico. Nesse processo, a Professora Tatiane teve um papel fundamental, oferecendo suporte constante e orientações acadêmicas que hoje servem de base para minha formação intelectual e para a construção deste trabalho. Do mesmo modo, Ayodele se destaca como uma parceira da academia, cuja atuação sempre esteve marcada pela construção coletiva do conhecimento, pelo compartilhamento de experiências e pelo incentivo ao fortalecimento do espírito colaborativo no espaço acadêmico.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo nasce, sobretudo, da realidade vivenciada na Guiné-Bissau, onde pessoas com necessidades especiais enfrentam situações recorrentes de exclusão educacional. Trata-se de um problema estrutural que evidencia a fragilidade das políticas públicas e a insuficiência de investimentos no setor educativo, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para todos. Acredita-se que muitos desses desafios poderiam ser minimizados por meio de políticas educacionais inclusivas,

-
- 1 Oliveira Djata, de nacionalidade guineense, é estudante internacional na Universidade Federal de São Carlos.
 - 2 Tatiane Cosentino Rodrigues, Professora Doutora na Universidade Federal de São Carlos.
 - 3 Ayodele Floriano Silva, Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos.

capazes de promover o acesso, a permanência e a participação efetiva dessas pessoas no sistema de ensino.

A educação é um pilar essencial para a transformação social da Guiné-Bissau, e a inclusão de estudantes com deficiência representa um desafio de grande relevância. Embora a educação seja um direito garantido pela Constituição da República da Guiné-Bissau e por tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Salamanca (1994), a realidade educacional guineense ainda enfrenta dificuldades significativas. A falta de recursos, a escassez de profissionais qualificados na área da educação especial e a deficiência de políticas públicas eficazes são fatores que limitam o acesso e a qualidade da educação inclusiva no país.

Muitos teóricos acreditam que a escola é uma instituição criada pela sociedade para resolver desafios sociais. Ela precisa garantir condições de equidade desde o ingresso até a conclusão do percurso escolar, o que significa agregar as diversidades culturais e sociais como base e inspiração de seus princípios e de seu trabalho pedagógico, pois a transformação de qualquer país passa pela formação⁴ de pessoas qualificadas e capazes de responder aos desafios sociais. Nesse sentido, destaca-se a formalização de políticas públicas educacionais que incluam estudantes com deficiência como um desafio importante para a redução das desigualdades na Guiné-Bissau e no Brasil.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender de que forma a educação inclusiva é e foi pensada na Guiné-Bissau e no Brasil, bem como analisar algumas normativas jurídicas e políticas públicas voltadas à educação, destinadas ao enfrentamento da exclusão educacional nesses dois países. Busca-se, assim, estabelecer um diálogo comparativo que permita refletir sobre avanços, limites e desafios na construção de sistemas educacionais mais inclusivos.

Este trabalho visa compreender de que forma a educação especial é pensada e vista nos dois países, dialogando com as leis e políticas educacionais do ponto de vista teórico e prático. Além disso, objetiva apresentar propostas que possam

4 Uma das funções da educação é formar cidadãos capazes de fomentar a transformação da sociedade em que vivem." Bárbara Carne.

contribuir para a consolidação da educação inclusiva e para a transformação social no país anteriormente referido.

Para alcançar esse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na análise documental de legislações, políticas públicas e referenciais teóricos relacionados à educação inclusiva e não só. A investigação se apoia, portanto, na leitura crítica de documentos oficiais e produções acadêmicas que tratam do tema, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre os marcos legais e as concepções que orientam as práticas educacionais nos contextos analisados.

No que diz respeito à organização do texto, o artigo está estruturado em etapas. Na primeira parte, será apresentada a Guiné-Bissau e o Brasil, com destaque para a localização geográfica de ambos os países e para a forma como a educação é organizada em seus territórios. Em seguida, discute-se a educação como um direito, problematizando se as escolas estão, de fato, preparadas para receber todas as pessoas. Na sequência, são abordados os marcos legais da educação inclusiva no Brasil, com ênfase nas principais normativas jurídicas que sustentam esse direito. Pa kabanta (que significa na língua guineense: “para finalizar”), são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados do estudo e se apontam reflexões para o fortalecimento da educação inclusiva, principalmente no caso da Guiné-Bissau.

A localização e o sistema educativo: caso da Guiné-Bissau e do Brasil

A República da Guiné-Bissau é um país localizado na costa ocidental do continente africano, tendo como capital a cidade de Bissau. O país possui uma área de 36.125 km²; ao norte, faz fronteira com o Senegal e, ao sul, com a República da Guiné-Conacri. O clima é tropical, ou seja, quente e úmido, apresentando duas estações: chuvosa e seca. A Guiné-Bissau é banhada pelo Oceano Atlântico e conta com um arquipélago com mais de 88 ilhas, consideradas, em 2025, Patrimônio Mundial pela UNESCO.

Com base nos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau (INE) em 2025, a população guineense a nível nacional é de aproximadamente 2.326.707 habitantes. Esses resultados foram divulgados no

quadro do 4º Recenseamento Geral da População e Habitação. Segundo o INE, os dados indicam uma percentagem maior do género feminino em relação ao masculino, sendo 52,1% de mulheres e 47,9% de homens.

No caso da República Federativa do Brasil, é um país da América do Sul, ocupando cerca de 8.516.000 milhões de km² de extensão territorial com fronteiras para quase todos os países sul-americanos e uma longa costa atlântica. Segundo o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país tinha aproximadamente 203.080.756 habitantes, com projeções que apontam cerca de 213.421.037 milhões de pessoas em 2025. Sendo que, esses dados, no nosso olhar, são fundamentais para pensar as políticas públicas educacionais para atender a população, pois é necessário identificar os progressos e desafios no que se refere o acesso e permanência na educação formal nos dois países.

Pretendemos aqui descrever a forma como os níveis de ensino são organizados tanto na Guiné-Bissau, quanto no Brasil. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (2010) da Guiné-Bissau, o ensino é organizado em três níveis: educação pré-escolar, correspondente à educação infantil; ensino básico, estruturado em três ciclos; o primeiro ciclo, do 1º ao 4º ano, o segundo ciclo, do 5º ao 6º ano, e o terceiro ciclo, do 7º ao 9º ano; e o ensino secundário, que abrange do 10º ao 12º ano. O país conta ainda com o ensino técnico-profissional e o ensino superior, que inclui bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado. Já no contexto brasileiro, o sistema de educação é organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996) e pelo Ministério da Educação (MEC), estruturando-se em dois níveis principais: a Educação Básica, que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a Educação Superior, que abrange cursos de graduação e pós-graduação. Cada nível tem objetivos específicos de formação e é oferecido tanto por redes públicas quanto privadas, com responsabilidades administrativas distribuídas entre os governos federal, estaduais e municipais, conforme estabelece a legislação educativa nacional.

A educação como um direito: será que as escolas estão preparadas para receber todas as pessoas?

O direito à educação, tal como previsto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, deve ser garantido a todos, sem distinção. É fundamental que as instituições educacionais proporcionem condições adequadas para que, crianças com mobilidade reduzida, no caso dos dois países, tenham as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem. No entanto, na Guiné-Bissau, especificamente, observa-se que as escolas públicas e privadas apresentam limitações significativas no acolhimento, na inclusão e na permanência desses alunos no ensino regular. E, percebemos que, a qualidade do ensino é um aspecto que necessita urgentemente de reformulação profunda, como ressalta o (RESEN, 2015).

Freire (1994) compreende que a qualidade do ensino-aprendizagem precisa estar associada à prática pedagógica inclusiva. Isso exige, na nossa concepção, a elaboração de políticas educativas inclusivas direcionadas à formação de professores, com o objetivo de estabelecer fundamentos necessários que deem suporte pedagógico aos docentes em sala de aula. Pois, lecionar exige preparo e esse processo deve dialogar com o desenvolvimento das competências, metodologias e materiais que refletem a realidade social em que as crianças com mobilidade reduzida estão inseridas.

Porque de acordo com o artigo 49º, n.º 1 e 2, da Constituição da República da Guiné-Bissau (CRGB, 1996), a educação é um direito de todos os cidadãos, e o Estado é responsável por garantir o acesso ao ensino gratuito e de qualidade. Outrossim, a garantia do direito à educação está prevista na Carta Magna do Brasil (CF, 1988), em seu artigo 205, que dispõe o seguinte: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Ademais, o artigo 206, inciso I, estabelece que uma das preocupações da Constituição é assegurar condições de igualdade no que se refere ao acesso e à permanência na escola para todas as pessoas. Contudo, assim como vários países do mundo, inclusive Brasil, a Guiné-Bissau enfrenta desafios na construção efetiva de políticas públicas educacionais capazes de atender às demandas da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito aos alunos/as com deficiência. É preciso

perguntar: que tipo de cidadão o estado guineense e o brasileiro pretendem formar a partir da educação? As estruturas das escolas públicas são feitas para todas as pessoas, inclusive cadeirantes, pessoas com baixa visão etc.? Esses dois Estados conseguem, de fato, garantir a educação para todos?

Essas questões servem para ampliar a possibilidade de analisar se esses países, por meio de governantes, colocaram a educação para todos como prioridade. No caso brasileiro, essa situação pode se estender e estar relacionada, principalmente, às questões raciais; ou seja, além da deficiência, quantas crianças negras permanecem fora da sala de aula? Ao estarem na sala de aula, são acolhidas pelos(as) professores(as)? O processo de ensino-aprendizagem, baseado no conhecimento plural, é considerado? Essa situação é preocupante, pois parece que o Estado simplesmente ignora a existência desses sujeitos, que merecem ter seus direitos básicos, entre eles, o acesso à educação assegurados (Munanga, 2005).

Se formos ver a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (LBSE, 2010), por exemplo, que reconhece a importância da educação especial e da inclusão, mas ainda apresenta lacunas em relação à implementação efetiva desses princípios. Apesar de mencionar a educação especial e a necessidade de adaptar currículos e metodologias de ensino, o setor educativo guineense enfrenta desafios para aplicar essas diretrizes de maneira consistente, devido à falta de vontade política e de formação docente que dialogue com as demandas da sociedade.

Pinheiro (2023) afirma que "a educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos" e sustenta que "a escola é um espaço para a formação humana por excelência". Surge, então, a pergunta: por que a educação inclusiva ainda é um desafio na Guiné-Bissau, no Brasil e no mundo? Uma vez que a educação escolar é um meio de formação humana por excelência. A resposta não é simples, mas podemos apresentar uma análise sintética. Em primeiro lugar, a formação humana não tem sido prioridade nos últimos governos guineenses; prova disso é a fuga de professores para outros países, as greves incessantes no setor de ensino, entre outros fatores. Em segundo lugar, de acordo com dados, relatórios e produções, percebe-se fragilidade na política de inclusão no ensino, não se resume a colocar uma criança com deficiência visual em uma sala comum sem oferecer condições de acessibilidade

e adaptações necessárias. É preciso investir na formação docente e em materiais pedagógicos adequados para facilitar o processo de inclusão educacional no país.

Outra preocupação é a infraestrutura escolar, cujas estruturas são altamente excludentes. Como uma pessoa cadeirante pode se locomover em um espaço sem rampas? A LBSE (2010) estabelece que os espaços escolares devem se adequar às demandas da inclusão, mas muitas construções de escolas privadas e obras públicas mostram que o Estado não cumpre esse requisito legislativo.

O artigo sexto da LBSE aponta a necessidade de adequação das políticas de garantia do direito à educação ao contexto sociocultural, objetivando o progresso das pessoas em diferentes áreas de vida e no enfrentamento de desafios sociais. Para isso, é imprescindível que o país diversifique suas formas de geração de recursos para sustentar suas demandas educacionais, o que passa pela independência econômica interna. Essa autonomia permitiria investir na formação de professores, construir infraestrutura adequada e atender à diversidade populacional, como previsto tanto na Constituição da República quanto nas demais leis do país (Barros, 2012).

Em vários contextos sociais do mundo, as garantias de direitos são bem descritas nas leis, mas o grande desafio é colocá-las em prática. Bideta (2013) aponta:

Em termos da política de distribuição da rede escolar, as zonas rurais são mais discriminadas (...) ainda existem dificuldades em colocar recursos humanos e materiais e, por outro lado, nota-se uma gestão da educação politizada, o que contribui para as desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino e coloca entraves ao desenvolvimento do país." (Bideta, 2013, p. 62).

O autor ressalta que a politização da educação contribui para a não consolidação das políticas educativas e, conseqüentemente, para a falta de transformação do país. Isso constitui um desafio urgente: cargos administrativos nas escolas não devem ser definidos por indicação política, mas sim por concurso público, garantindo autonomia aos gestores para aplicar e inovar nas políticas internas relacionadas à educação inclusiva. A politização interfere na independência desses gestores, que, muitas vezes, precisam seguir agendas partidárias e ignorar as demandas reais das escolas.

O sistema educacional da Guiné-Bissau é marcado por desafios estruturais e pedagógicos que dificultam o pleno acesso ao ensino de qualidade. Entre os principais desafios, destacam-se a falta de investimento governamental, a insuficiência de professores qualificados, especialmente em áreas relacionadas à educação inclusiva e a quase inexistência de infraestrutura escolar adequada para atender alunos com deficiência (RESEN, 2015).

Outro ponto fundamental para a educação é a consolidação da cidadania, ou seja, a necessidade de considerar as pessoas como sujeitos ativos, e não como objetos passivos, conforme destaca Freire (1987). A formação de professores deve despertar consciência crítica, e as políticas educacionais precisam dialogar com essa concepção.

Essa preocupação é somada com outros fatores, segundo dados da Direção dos Serviços do Ensino Básico e Especial, duas instituições são consideradas espaços piloto em Bissau no processo de construção da educação inclusiva: a escola Bengala Branca da Agrice, que adotou o ensino de braille, e a escola de Surdos-Mudos, que adotou o ensino gestual (DSEBE, 2000). Percebe-se, porém, que essas e outras instituições não conseguem atender todas às demandas do público da educação especial na capital, muito menos nas zonas rurais, o que revela a negação do direito à educação previsto na Constituição. Diante dessa situação, questiona-se: o que os governos da Guiné-Bissau têm feito para reverter esse cenário? Quantas crianças com grande potencial permanecem fora do sistema educativo? São reflexões propostas ao leitor, considerando que o país precisa de todos recursos humanos formados e competentes para provocar o processo de transformação social.

Jaló (2020) lembra que a educação sempre teve papel essencial no processo de independência da Guiné-Bissau e alerta o governo no seu trabalho a não poupar esforços para recolocar a educação como prioridade absoluta (*es i forma di pui nó tchom bai dianti*). Compreendemos que, embora as escolas públicas representem a maioria das instituições educacionais do país, as escolas privadas têm oferecido melhores condições de acolhimento a estudantes com deficiência. Entretanto, por serem instituições privadas, o acesso a elas é limitado, já que nem todas as famílias têm renda suficiente para pagar suas mensalidades. Nessa linha, o autor nos convida a pensar na educação como chave para a transformação da realidade guineense.

Quando o Ministério da Educação Nacional, por meio da LBSE (2010), apresenta a obrigatoriedade do ensino gratuito, e ainda assim condicionada à disponibilidade financeira do governo, evidencia-se, novamente, a falta de prioridade para o setor. Estamos falando de crianças e adolescentes com e sem deficiência que precisam ter seus direitos garantidos e protegidos. O Estado deve criar condições adequadas tanto de acesso e permanência quanto de ensino-aprendizagem de qualidade para a população guineense.

A formação de professores deve dialogar com as demandas sociais do país. É fundamental pensar na formação docente que consiga responder à necessidade urgente de contemplar todas as pessoas, independentemente de sua situação física, social, econômica ou racial. O professor é mediador no processo de ensino-aprendizagem e, para mediar, precisa saber o que e como mediar (Cá, 2017).

Compreendemos que é necessário adotar políticas públicas sólidas capazes de responder aos desafios que o setor educativo enfrenta, especialmente no que se refere ao acesso ao ensino inclusivo, à formação de professores e profissionais da educação e à construção de infraestrutura que garanta acessibilidade às pessoas com deficiência. Sendo a escola uma instituição com potencial de formação humana, por que não investir seriamente nesse setor, lançando bases sólidas para a construção do país? Será que as pessoas com deficiência não são capazes de apresentar propostas e projetos de transformação da nação? Acreditamos que apenas lhes falta ter garantido o direito à educação. As leis foram construídas, mas falta um olhar mais atento e prático por parte do governo sobre essa questão da exclusão que esse público vem sofrendo.

Nesse sentido, o governo da Guiné-Bissau, por meio do Ministério da Educação, deve priorizar a educação, garantindo acesso a todas as crianças, adolescentes e jovens. A educação inclusiva precisa estar no centro das preocupações governamentais, especialmente quando o RESEN (2015) apresenta que 75% das escolas não contam com estruturas físicas e administrativas adequadas para receber alunos do quinto e sexto ano. Se essa é a situação dos estudantes regulares, imagine-se a dos estudantes com deficiência que estão fora do sistema escolar.

Marcos legais da educação inclusiva no Brasil

No Brasil, durante muitos anos, a Educação Especial foi vista como um ato de assistência clínica às pessoas com deficiências diversas. Isso fez com que o ato educativo fosse negligenciado e essas pessoas tivessem negado o acesso à educação regular e ao desenvolvimento psicossocial.

Muitos documentos foram importantes no processo de implementação da educação inclusiva no Brasil. A Declaração de Salamanca (1994) contribuiu para a formalização da Portaria MEC n. 1.793/1994, que institui a necessidade de complementar os currículos de formação de profissionais de educação com disciplinas voltadas às questões étnico-políticas e educacionais, visando à integração de pessoas com necessidades especiais.

A mesma portaria orienta que os cursos da área da saúde incluam conteúdos relacionados a aspectos ético-políticos e educacionais, com foco na integração de sujeitos com necessidades especiais. Isso reforça a concepção de educação especial no campo da assistência, quando, na verdade, essas pessoas precisam de acesso ao sistema educacional regular que lhes proporcione educação inclusiva de qualidade, e não apenas assistência.

A inclusão de pessoas com e sem deficiência teve avanços significativos no Brasil no que se refere ao acesso à educação regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) prescreve que metodologias pedagógicas, currículos e instrumentos educativos e estruturais precisam se adequar à perspectiva da inclusão, visando um ambiente escolar que contemple todos os alunos.

A Lei n. 13.409/2016 foi fundamental nesse processo por dois motivos:

1. Seus artigos 3º e 5º determinam a reserva de vagas para pessoas do público-alvo da Educação Especial em cursos de níveis técnico, médio e superior.
2. Representa um avanço na garantia de direitos ao permitir que todas as pessoas com deficiência estudem no ensino regular e participem da construção da sociedade.

Esses avanços podem servir de referência para a construção ou reconstrução de políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau, visando ampliar o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas. Não há mais tempo a perder; o país

precisa continuar investindo na formação de quadros para implementar práticas inclusivas em todos os locais e, se necessário, criar leis que complementam os requisitos do direito à educação para pessoas com e sem deficiência.

Considerações finais

Compreende-se que a educação inclusiva na Guiné-Bissau, apesar dos avanços registrados, ainda apresenta desafios graves, como infraestrutura inadequada, falta de formação de profissionais da educação capazes de contemplar metodologias educacionais inclusivas e fragilidade na implementação das políticas públicas. A análise mostra que não há avanços fundamentais para a efetivação da educação inclusiva no território nacional, o que leva a questionar a prioridade atribuída pelo Estado a esse setor.

A Guiné-Bissau não está sozinha nesses desafios. O Brasil, por exemplo, possui diversas normativas que regulam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação. No entanto, permanece a dúvida: os professores estão sendo formados para lidar com o público-alvo da Educação Especial? Pinheiro (2023) destaca que desigualdades regionais no acesso à educação são construções sociais que, de forma não explícita, negam o direito à educação a quem mais precisa, nesse caso, compreendemos que, isso reflete especialmente nas pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso pode ser relacionado à exclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, pois, quando conseguem acessar a escola, enfrentam desafios significativos no processo de ensino-aprendizagem, como barreiras metodológicas e falta de estrutura adequada.

Embora seja um país soberano, a Guiné-Bissau poderia estruturar suas bases governativas inspirando-se em experiências de cooperação com países como o Brasil e outras nações africanas, colocando a educação como eixo central das prioridades do Estado. Um dos erros recorrentes é elaborar leis sem envolver a comunidade; assim, essas normas acabam não gerando impacto. É fundamental que as comunidades sejam envolvidas na construção de políticas públicas voltadas à educação, pois todas as pessoas podem aprender e têm direito de estar na escola. Outro ponto importante é a conscientização da população quanto à resistência de alguns responsáveis em levar seus filhos à escola por causa da deficiência. O Estado deve dialogar com essas famílias para que compreendam a

importância da presença dessas crianças no ambiente escolar, pois o país precisa delas para seu desenvolvimento.

A nossa conclusão é que, para transformar a sociedade guineense e brasileira, é necessário envolver todas as pessoas no projeto nacional. A educação inclusiva, sólida e transformadora é um dos requisitos básicos que pode possibilitar a construção de uma sociedade justa, na qual todos se sintam pertencentes de maneira igualitária.

Referências

BARROS, Miguel de. A sociedade civil face ao processo de democratização e o desenvolvimento na Guiné-Bissau (1991–2011). **Africana Studia**, n. 18, 2020.

BIDETA, Garcia Biifa. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau**. 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.409-2016?OpenDocument. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 13 mar. 2024.

CÁ, Lourenço Oconi. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. Tese (Doutorado).

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento geral da população e habitação: população com deficiência**. Bissau, 2009.

JALÓ, Sumaila. **Ideologias Educativas na Guiné-Bissau (1954–1986)**. 2020.

MONTEIRO, João. **A Educação na Guiné-Bissau: bases para uma estratégia sectorial renovada**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

PINHEIRO, Bárbara Carine. Como ser un educador antiracista. 2023. **RESEN-
Relatório do Setor da Educação Nacional**. 2015.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação inclusiva no Brasil**: trajetória e impasses na legislação. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

O livro *Afêfê - Práticas e Metodologias de Pesquisa em Educação e Relações Étnico-Raciais* propõe demonstrar pesquisas em curso realizadas a partir das proposições do NEAB-UFSCar cuja intenção sempre foi a da formação intelectual no sentido mais pleno, em que agrega a produção acadêmica em conjunto com uma ação política de intervenção no campo social no qual a instituição está inserida.

Nossa proposição afirmativa é de que este livro descreve as formas pelas quais temos nos aquilombado no âmbito do grupo de pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais, integrado ao NEAB-UFSCar. Fazemos como tarefa que nos foi legada de compor parte do campo da educação das relações étnico-raciais, como um campo científico e epistemológico de pensamento em educação elaborado por pessoas negras em movimento.

