



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

BIANCA DIAS PASTORE

**CARTOGRAFIAS POÉTICAS E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO:
ENTRE PRÁTICAS E LINGUAGENS QUE DEMARCAM TERRITÓRIOS
DOCENTES DOS ANOS INICIAIS EM TRANSFORMAÇÃO**

RIO DE JANEIRO

2026

BIANCA DIAS PASTORE

**Cartografias poéticas e decolonialidade na educação: entre práticas e
linguagens que demarcam territórios docentes dos anos iniciais em
transformação**

Texto de tese apresentado ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro (UNIRIO), como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rocha
Bruno

RIO DE JANEIRO

2026

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

P277 PASTORE, Bianca Dias.
Cartografias poéticas e decolonialidade na educação:
entre práticas e linguagens que demarcam territórios
docentes dos anos iniciais em transformação / Bianca Dias.
PASTORE. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
187p.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Decolonialidade. 2. Educação Antirracista. 3. Anos
Iniciais. I. Bruno, Adriana Rocha, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Bianca Dias Pastore

**“Cartografias poéticas e decolonialidade na educação:
entre práticas e linguagens que demarcam territórios
docentes dos anos iniciais em transformação”**

Aprovada pela Banca
Examinadora Rio de
Janeiro, 10/04/2026



Documento assinado digitalmente

ADRIANA ROCHA BRUNO

Data: 14/04/2026 15:31:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno

(orientadora)



Documento assinado digitalmente

TANIA LUCIA MADDALENA

Data: 14/04/2026 15:57:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tania Lúcia Madalena

(avaliadora externa)



Documento assinado digitalmente

TIAGO RIBEIRO DA SILVA

Data: 15/04/2026 11:08:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva

(avaliador externo)



Documento assinado digitalmente

JANE SANTOS DA SILVA

Data: 17/04/2026 15:08:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jane Santos da Silva

(avaliadora interna)



Documento assinado digitalmente

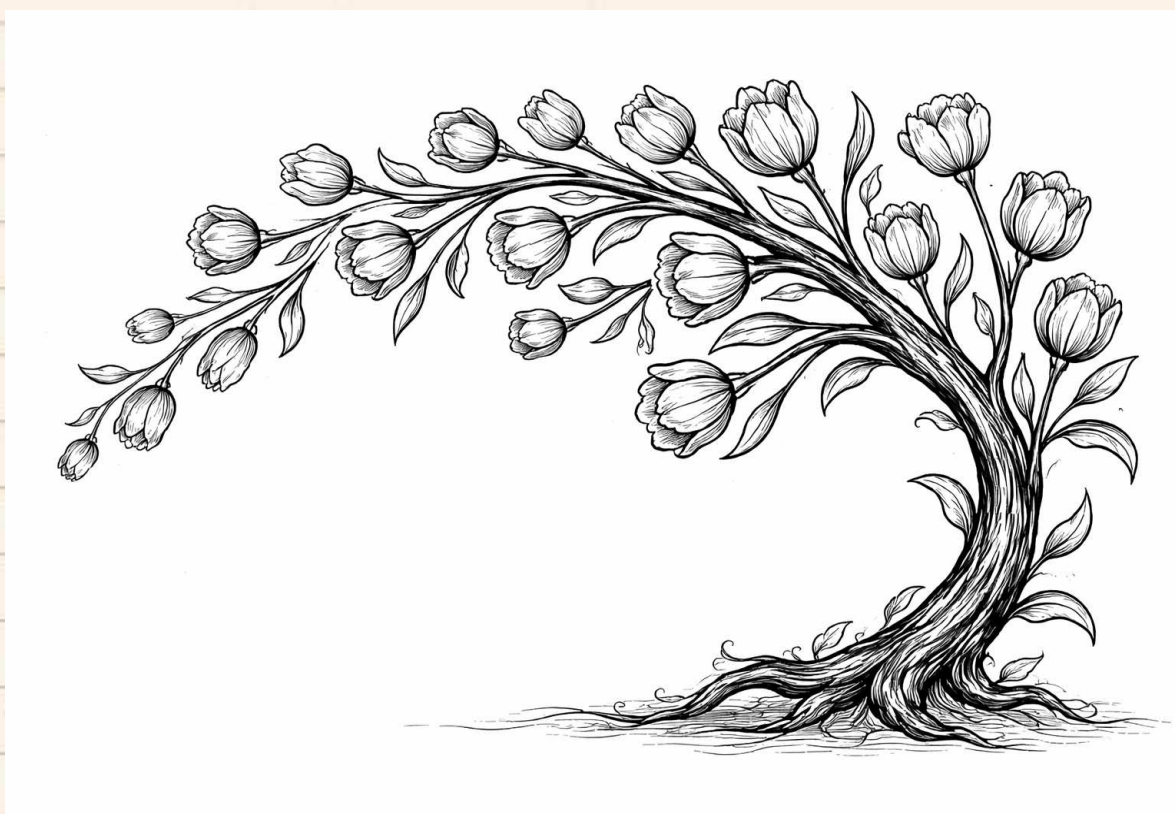
ADRIANNE OGEDA GUEDES

Data: 17/04/2026 21:24:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adrianne Ogêda Guedes

DEDICATÓRIA



Fonte: Criada pela autora via Chat GPT

Dedico esta tese à todas as pessoas que “esperançam”
e carregam genes de doenças degenerativas, consideradas
até o momento, “incuráveis” pela ciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao bom Deus por me permitir realizar sonhos, bem como, às mentoras e mentores espirituais que me protegem e inspiram.

À minha mãe, *Maura Dias*, por ter me dado a vida e por hoje, confiar a sua vida e cuidados a mim, já que está enfrentando uma batalha contra a *Doença de Huntington* (DH). Como canta Lulu Santos: "Existirá, em todo porto tremulará / a velha bandeira da vida. Acenderá, todo farol iluminará / uma ponta de esperança..."

Ao meu pai, *João Carlos Pastore* (em memória), por ser a minha grande fonte de inspiração, serenidade e equilíbrio, através do fio eterno que nos une: o amor de pai-filha que transcende a vida. Conforme canta Phill Collins: "[...] Você estará no meu coração (You'll be in my heart) / Não importa o que eles digam (No matter what they say)".

Às minhas avós *Clea Caravella* (em memória) e *Julia Bruno* (em memória), como também, aos meus avôs *Aty Lopes Dias* (em memória) e *Silvio Pastore* (em memória), por serem meus ancestrais e carregarem consigo tantas experiências e histórias.

Ao meu amor, *Rafael Ramos*, por incentivar, escutar, compreender, cuidar de mim com tanto carinho e ser um grande parceiro, no percorrer da vida e da escrita desta tese.

Aos meus sogros – *Bernadete* e *Severino*, por me tratarem como filha e me darem tanta força para seguir os meus sonhos e projetos.

Às minhas sobrinhas, *Lucia* e *Nise*, que moram no meu coração. Que vocês possam sonhar e realizar sempre!

Às minhas amigas *Ana Cristina Moledo*, *Lúcia Feitoza*, *Mirian Lopes*, *Aline Doherty* e *Camila Rocha* – que me acompanham desde a graduação em Pedagogia e sempre torcem a cada passo. Em especial, à Ana, por literalmente segurar em minhas mãos.

Às minhas amigas *Jucilene Silva* (pelo carinho de sempre e pelas brisas que emana em risadas) e *Fernanda Gravina* (pela amizade constante desde a infância).

Às minhas amigas e aos meus amigos do *Grupo de Pesquisa Aprendizagens em Rede* (GRUPAR), sobretudo: *Eloi Pereira* (um grande parceiro nesses quatro anos de doutorado e um "anjo" que foi colocado em meu caminho), *Carolina Rubano* (parceira de São

Gonçalo que é direta e reta nos assuntos), *Isabelle Gomes* (por ter sido acolhimento em muitos momentos), *Luiza Riquelme* (pelas conversas em diversos almoços no bandeirão), *Juliana de Oliveira* (por inspirar, através de sua dedicação) e *Káren Taloana* (pelas trocas e artigos no início do curso).

Ao "*Grupin do Doutorado*" – foi um prazer enorme conhecer, conviver e partilhar com *Carolina Romanazzi*, *Júlia Fialho*, *Patrícia Pinnock* e *Eloi Pereira*.

À minha orientadora, *Adriana Rocha Bruno*, pela amorosidade, generosidade, confiança, paciência e "puxões de orelha" nesses quatro anos. Gratidão por exalar que as coisas são realizáveis.

À professora e amiga, *Marcela Afonso Fernandez*, por ter acreditado desde sempre e termos convivido durante tanto tempo, partilhando gentilezas, leituras, afetos e sonhos.

À professora *Léa Tiriba*, por ter me recebido em seu grupo de pesquisa.

Às *crianças/estudantes* que atravessaram e permanecem atravessando o meu caminho na docência.

Às *três professoras* que participaram generosamente e contribuíram na co-construção desta tese, através de suas conversas e práticas brilhantes.

À *banca examinadora*, composta por: *Jane Santos*, *Adrianne Ogêda*, *Claudia Fernandes*, *Tiago Ribeiro*, *Lucila Pesce* e *Tania Lúcia* – gratidão pelo aceite, pela leitura atenta, pelas contribuições maravilhosas, desafiadoras e instigantes, tal como, pelo acompanhamento desta pesquisa.

Ao *grupo de professoras/es* que tenho o prazer de conviver e conversar na escola em que atuo: *Mariane Albergarias*, *Débora Horta*, *Sadrack Carlos*, *Jaqueline Almeida*, *Cláudia Machado*, *Andressa Daumas* e *Luciana Viana*. Obrigada por escutarem meus desabaços e todas as expectativas durante a escrita deste trabalho! E também pela leveza!

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), pela grande oportunidade de financiamento desta investigação e pelas bolsas fornecidas desde a graduação, perpassando o mestrado e o doutorado.

– *Viva a Universidade Pública e de Qualidade!!!*



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

“É preciso uma aldeia inteira
para educar uma criança.”

Provérbio popular do continente
africano (oriundo da Nigéria e Mali
– povos Iorubá e Mandinga, da
África Ocidental).

PASTORE, Bianca Dias. **Cartografias poéticas e decolonialidade na educação:** entre práticas e linguagens que demarcam territórios docentes dos anos iniciais em transformação. 2026. 187p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa se trata de uma tese de doutorado, em que a pesquisadora-professora-participante assume o compromisso de tecer uma escrita autoral e poética durante todo o percurso, em conversação com as narrativas advindas das experiências de quatro docentes que se inscrevem e pensam os anos iniciais da educação básica. Por meio do *levantamento bibliográfico*, foi possível encontrar estudos e propostas voltadas à construção de práticas decoloniais e antirracistas, atentas ao fato de que a maioria das sementeiras realizadas nas escolas são frutos de semanas comemorativas ou ao cumprimento de agendas pedagógicas. No entanto, essas pesquisas salientam a necessidade de um *letramento racial* na formação de professoras/es. Portanto, esta investigação tem o intuito de trazer a *cartografia* como metodologia, mapeando alguns territórios periféricos de Niterói e São Gonçalo, as *conversas* realizadas com as docentes dos referidos municípios e a criação de novas dimensões para a construção delas – evocando as múltiplas linguagens (a literatura, a música, a fotografia e a pintura) que sustentam outras raízes das *cartografias* – sendo elas *sentimentais*, *multimodais*, *inclusivas* e *poéticas*. Cabe ressaltar, que a pesquisadora se inclui entre as participantes da pesquisa, embora apenas tenha adotado pseudônimos para as três professoras, no movimento de homenageá-las e propagar os nomes de escritoras oriundas de países africanos. Elas são chamadas neste estudo por *Ana Paula Tavares*, *Odete Smedo* e *Conceição Lima*. O critério de escolha delas se deu mediante o termo *participantes indicados*, ou seja, houve a indicação de outras profissionais da área para que esses encontros pudessem ocorrer. Nesse movimento de reinvenção, insurge a *carta* como aposta para entremear as partilhas com as vivências, perpassando os *valores afro-civilizatórios* e os princípios voltados à *sustentabilidade* local. Entre eles, destacam-se: a *ancestralidade*, a *identidade* e a *oralidade*, os quais foram temas abordados em todas as cartas-conversas, deixando pistas e caminhos entrelaçados pelo fio da memória, sugerindo possíveis atitudes críticas e decoloniais no trabalho com as crianças, a partir do contato afetivo com as *cosmovisões* indígenas, africanas e afro-brasileiras, abrindo passagem aos aprendizados que atravessam o corpo, a alma, o cabelo, a pele, a escuta, a fala e as emoções.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação antirracista. Anos iniciais. Pesquisa cartográfica. Cartografias poéticas.

PASTORE, Bianca Dias. **Poetic cartography and decoloniality in education: Between practices and languages that demarcate teaching territories of early years in transformation.** 2026. 187p. Doctoral Thesis (Doctorate in education). - Human Science Center, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2026.

ABSTRACT

The present research is about a doctoral thesis, in which the researcher-teacher-participant assumes the compromise of weave an authorial writing and poetic throughout all the journey, in conversation with narratives arising from experiences of 4 teachers that subscribed and think the early years of primary education. Through a *literature review*, it was possible to find studies and proposals focused on constructive decolonial practices and antiracist, attentive to the fact that the majority of sowing realized in the school are a result of commemorative weeks or the pedagogic schedule fulfillment. However, those research exposes the necessity for an *racial literacy* in teacher training. Therefore, this investigation aims to bring the cartography as methodology, mapping some peripheral territories of Niteroi and São Gonçalo, the *conversations* held with teachers from the aforementioned territories and the creation of new dimensions for their construction – evoking the multiples languages (the literature, music, photography and painting) that sustains other roots of the *cartographies* – being *sentimental, multimodal, inclusive and poetic*. It is worth highlighting, that the researcher includes herself in the participants of the research although it has adopted pseudonym for the three teachers, in the movement to honor them and spread the name of female writers originating from African countries. They are called in this study as *Ana Paula Tavares, Odete Semedo, and Conceição Lima*. The criteria of the choice was made through the term *indicated participants*, i.e, there were recommendations from other professionals in the field so there meetings could happen. In this reinvention movement, emerges the *letter* as a wager to interweave the shared experiences. Passing through the *afro-civilizational values* and the principles geared towards to local *sustainability*. Between them, stands out: *Ancestry, the identity, and the orality*, which were addressed themes in all the letter-conversation, leaving clues and intertwined paths by the thread of memory, suggesting possible critical and decolonial attitudes in the work with the children, starting from affective contact with indigenous *worldview*, African and Afro-Brazilian, opening way to learning that go through the body, the soul, the hair, the skin, the listening, the speech and the emotions.

Key-words: Decoloniality. Antiracist Education. Early Years. Cartographic Research. Poetic Cartography.

PASTORE, Bianca Dias. **Cartografías poéticas y decolonialidad en la educación:** entre prácticas y lenguajes que demarcan territorios docentes de los primeros años en transformación. 2026. 187p. Tesis doctoral (Doctorado en Educación) – Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2026.

RESUMEN

La presente investigación es una tesis doctoral en la que la investigadora-profesora-participante se compromete a construir una escritura autoral y poética a lo largo de todo el recorrido, en conversación con las narrativas procedentes de las experiencias de cuatro docentes que se inscriben y reflexionan sobre los primeros años de la educación básica. A través de la *revisión bibliográfica*, fue posible encontrar estudios y propuestas orientados a la construcción de prácticas decoloniales y antirracistas, atentos al hecho de que la mayoría de las siembras realizadas en las escuelas son fruto de semanas conmemorativas o del cumplimiento de agendas pedagógicas. Sin embargo, tales investigaciones destacan la necesidad de una *alfabetización racial* en la formación de los docentes. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo aportar la *cartografía* como metodología, mapeando algunos territorios periféricos de Niterói y São Gonçalo, las *conversaciones* mantenidas con las docentes de dichos municipios y la creación de nuevas dimensiones para su construcción, evocando los múltiples lenguajes (la literatura, la música, la fotografía y la pintura) que sostienen otras raíces de las *cartografías* – que pueden ser *sentimentales*, *multimodales*, *inclusivas* y *poéticas*. Cabe destacar que la investigadora se incluye entre las participantes de la investigación, aunque solo ha adoptado seudónimos para las tres profesoras, en un gesto de homenaje y para difundir los nombres de escritoras procedentes de países africanos. En este estudio se las denomina *Ana Paula Tavares*, *Odete Semedo* y *Conceição Lima*. El criterio de selección se basó en el término «*participantes indicadas*», es decir, otras profesionales del área las recomendaron para que estos encuentros pudieran tener lugar. En este movimiento de reinención, la carta surge como una apuesta para entremezclar los intercambios con las experiencias, atravesando los valores *afro-civilizatorios* y los principios orientados a la *sostenibilidad* local. Entre ellos, destacan: *la ancestralidad*, *la identidad* y *la oralidad*, que fueron temas abordados en todas las cartas-conversaciones, dejando pistas y caminos entrelazados por el hilo de la memoria, sugiriendo posibles actitudes críticas y decoloniales en el trabajo con los niños, a partir del contacto afectivo con las *cosmovisiones* indígenas, africanas y afrobrasileñas, dando paso a aprendizajes que atraviesan el cuerpo, el alma, el pelo, la piel, la escucha, el habla y las emociones.

Palabras-clave: Decolonialidad. Educación antirracista. Años iniciales. Investigación cartográfica. Cartografías poéticas.

PASTORE, Bianca Dias. **Cartographie poétiques et décolonialité dans l'éducation** : entre pratiques et langages qui délimitent territoires enseignants des années primaires en transformation. 2026. 187p. Thèse de Doctorat (Doctorat en Éducation) – Centre des sciences humaines et sociales, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Université Fédérale de l'État de Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2026.

RÉSUMÉ

La présente recherche s'agit d'une thèse de doctorat, en ce que la chercheuse-enseignante-participante prend l'engagement de tisser une écriture d'auteur et poétique pendant tout le parcours, en conversation avec les récits qui résultent des expériences de quatre enseignants qui s'inscrivent et pensent aux premières années de l'éducation primaire. À l'aide d'*enquête biographique*, a été possible de trouver des études et propositions visant à la construction de pratiques décoloniales et antiracistes, attentes au fait que la plupart des ensemcements effectués dans les écoles sont le résultat de semaines de célébrations ou d'exécution des agendas pédagogiques. Cependant, ces études soulignent la nécessité d'une *alphabétisation raciale* dans la formation des enseignants. Par conséquent, cette enquête a pour objectif d'apporter la *cartographie* comme méthodologie, cartographiant certains territoires périphériques de Niterói et São Gonçalo, les conversations réalisées avec les enseignants de ces communes et la création de nouvelles dimensions pour leur construction – évoquant plusieurs langages (la littérature, la musique, la photographie et la peinture) qui soutiennent d'autres racines des *cartographies* – étant elles *sentimentales, multimodales, inclusives et poétiques*. Il convient de souligner, que la chercheuse se compte parmi les participants de la recherche, bien qu'il n'ait donné des pseudonymes qu'aux trois professeurs, dans le mouvement de les honorer et de propager les noms des écrivaines originaires de pays africains. Elles sont appelées dans cette étude par *Ana Paula Tavares, Odete Smedo e Conceição Lima*. Le critère de leur choix s'est donné par le terme *participants désignés*, c'est-à-dire, il y a eu l'indication d'autres professionnels du domaine pour que ces rencontres puissent avoir lieu. Dans ce mouvement de réinvention, la *lettre* surgit comme une proposition visant à entremêler les partages et les expériences vécues, en traversant les *valeurs afro-civilisationnelles* et les principes orientés vers la *durabilité* locale. Parmi eux, se distinguent : l'ancestralité, l'identité et l'oralité lesquelles ont été thèmes abordés dans toutes les lettres-discussions, laissant des pistes et des chemins entrelacés par le fil de la mémoire, en suggérant de possibles attitudes critiques et décoloniales dans le travail avec les enfants, à partir d'un rapport sensible aux *cosmovisions* autochtones, africaines et afro-brésiliennes, ouvrant le passage aux apprentissages qui traversent le corps, l'âme, les cheveux, la peau, l'écoute, la parole et les émotions.

Mots-clés : Décolonialité. Éducation Antiraciste. Premières Années. Recherche cartographique. Cartographies poétiques.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Paulina Chiziane.....	P.24
Figura 2: Emicida.....	P.34
Figura 3: Mariana Nolasco.....	P.51
Figura 4: Seu Jorge.....	P.52
Figura 5: Mapa do Município de São Gonçalo.....	P.53
Figura 6: Mapas e Bairros.....	P.55
Figura 7: Estátua do Araribóia.....	P.56
Figura 8: Mapa de Niterói.....	P.58
Figura 9: 1º Encontro de Práticas da Educação Infantil.....	P.66
Figura 10: Caminhada no Horto do Barreto em Niterói/RJ.....	P.70
Figura 11: Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	P.73
Figura 12: Noémia de Sousa.....	P.91
Figura 13: Caminhada pelo Centro do Rio.....	P.94
Figura 14: Zeca Pagodinho.....	P.98
Figura 15: Ana Paula Tavares.....	P.99
Figura 16: Crianças brincando com terra.....	P.101
Figura 17: Crianças e elementos da natureza.....	P.102
Figura 18: Tiago Hakiy.....	P.102
Figura 19: Exposição das vogais com galhos e folhas.....	P.106
Figura 20: José Paulo Paes.....	P.114
Figura 21: Cartaz poético e representativo.....	P.117
Figura 22: Sérgio Britto.....	P.120

Figura 23: Conceição Lima.....	P.121
Figura 24: Releitura do Saci Pererê.....	P.132
Figura 25: Mural do Saci Pererê.....	P.133
Figura 26: Quadro com o trecho da música Mufete.....	P.136
Figura 27: Descobrindo a África.....	P.139
Figura 28: Tatuagens em Guache (símbolos africanos).....	P.141
Figura 29: Bonecos de Argila.....	P.142
Figura 30: Diferentes pulsos e cores de pele.....	P.146
Figura 31: Crianças pintando o corpo humano.....	P.146
Figura 32: Mostra da Educação Infantil.....	P.147
Figura 33: Sandra de Sá.....	P.149
Figura 34: Odete Semedo.....	P.150
Figura 35: Capa do Livro.....	P.153
Figura 36: Capítulo das personalidades negras.....	P.154
Figura 37: Releitura da História “Pedro vira porco-espinho”.....	P.159
Figura 38: Vídeo “Meu nome é Maalum”.....	P.160
Figura 39: Kabuletês.....	P.164
Figura 40: Cartaz dos instrumentos afro-brasileiros.....	P.165
Figura 41: Criação do rap/poesia.....	P.168
Figura 42: Amadou Hampâté Bâ.....	P.169
Figura 43: Interseções entre as práticas educativas decoloniais.....	P.171
Figura 44: Nuvem de palavras.....	P.174
Figura 45: Marcelo Falcão.....	P. 176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contribuições encontradas no levantamento bibliográfico.....P.80

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Residência Pedagógica - RP

Biblioteca Infante Juvenil da UNIRIO - BIJU

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Congresso de Leitura do Brasil - COLE

Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores - GPPF

Bolsa de Demanda Social - DS

Universidade dos Açores - UAC

Organização Mundial da Saúde - OMS

Grupo de Pesquisa: Aprendizagens em Rede - GRUPAR

Teatro Experimental do Negro - TEN

Movimento Negro Unificado - MNU

Educação Voltada para às Relações Étnico-Raciais - ERER

Música Popular Brasileira - MPB

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Áreas de Proteção Ambiental - APAs

Parque Natural Municipal de Niterói - PARNIT

Parque Estadual da Serra da Tiririca - PESET

Reserva Extrativista Marinha de Itaipu - RESEX Itaipu

Mapeamento Sistemático de Literatura - MSL

Centro Municipal de Referência em Formação Continuada: Prefeito Hairson
Monteiro dos Santos - CREFCON

Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo - SEMED

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Faculdade de Formação de Professores - FFP

Sindicato Estadual dos Professores do Rio de Janeiro - SEPE/SG

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Universidade Federal do Pará - UFPA

Universidade de Goiás - UFG

Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Grupo Modernidad/Colonialidad - MC

Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições e Cultura Ambiental - GiTaKa

Escola de Formação Paulo Freire - ESP

Secretaria Municipal de Educação - SME

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo
Renato Costa Souza - EFAPE

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - Seduc/SP

Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação dos Direitos Humanos -
GE-SER

Núcleo de Estudos e Políticas Públicas em Educação e Direitos Humanos - NEPP
DH

Educação de Jovens e Adultos - EJA

SUMÁRIO

PREFÁCIO – Carta à Banca Examinadora.....	P.19
1. APRESENTAÇÃO: Pistas introdutórias de uma tese e os caminhos de uma professora-pesquisadora.....	P.24
1.1. O que faz de uma tese, uma tese? Trajetos em torno de problematizações, objetivos e justificativas que me movem.....	P.42
1.2. “Morando em São Gonçalo você sabe como é...”.....	P.52
1.2.1. O que Niterói e São Gonçalo têm em comum?.....	P.56
2. É preciso definir o método? Notas sobre as escolhas teórico-epistemológicas de uma pesquisa cartográfica.....	P.59
2.1. Levantamento bibliográfico: caminhos investigatórios já percorridos.....	P.74
3. Para falar de decolonialidade, preciso questionar a colonialidade.....	P.82
3.1. Colonialidade em três debates: o poder, o ser e o saber (e assim, emerge a decolonialidade).....	P.87
4. Conversas com as professoras.....	P.96
4.1. Carta em forma de memória à conversa da Professora “Ana Paula Tavares”.....	P.97
4.2. Carta em forma de memória à conversa da Professora “Conceição Lima”.....	P.119
4.3. Carta em forma de memória à conversa da Professora “Odete Semedo”.....	P.148
4.4. Interseções e confluências entre as práticas das professoras participantes.....	P.169
5. Última carta, mas não uma despedida: algumas considerações nada finais.....	P.175
Referências.....	P.182

PREFÁCIO – Carta à Banca Examinadora

São Gonçalo, 26 de março de 2026

Querida banca,

Se vocês me leem agora, é sinal de que consegui “terminar” a escrita de minha tese de doutorado. Escrevo-lhes agora com um alívio gigante no peito, e com a sensação de que muito em breve mais um sonho irá acontecer: receber o título de Doutora em Educação.

Mas, esse título de nada valeria ou valerá se não tiver comigo os princípios que tanto aprendi com meus familiares, amigas/os e professoras/es. E vocês fazem parte desta história... A UNIRIO está presente em minha vida desde o ano de 2012! Engraçado que lá atrás, no primeiro período de Pedagogia, eu projetava em minha mente que faria graduação, mestrado e doutorado até os 30 anos. E não por acaso, estou com 31 para 32 anos, como uma boa sonhadora ariana que está prestes também a aniversariar.

Ao longo desse tempo, tive momentos muito felizes na Universidade, pois fui contemplada com oportunidades únicas, como: participar do PIBID, da extensão universitária e ser bolsista de mestrado e doutorado. Fiz estágio-docência, apresentei trabalhos em congressos, jornadas e tantos outros eventos. E se a universidade pública não tivesse me abraçado, o meu destino, talvez, fosse diferente.

Construí amizades, me decepcionei, questionei, sorri, pensei em desistir, conheci colegas de outras universidades (como na UFF, na UNEB), e fortaleci vínculos com aquelas e aqueles que me acompanham. A caminhada teve as suas alegrias, e ao mesmo tempo, teve um caminho árduo, e repleto de desafios: internos e externos, meus e com meus familiares...

Pouco antes do mestrado o meu pai faleceu subitamente e, do primeiro para o segundo ano de doutorado, a minha mãe foi diagnosticada com uma doença rara, progressiva e degenerativa. Vi aos poucos o “meu mundo” desmoronando e fui sendo atravessada pela dor de quem muito ama desde cedo – aquela em que você sente a perda de suas referências.

Então, saibam que esta tese é atravessada por dores, e concomitantemente, por muitas superações. Entre cuidados paliativos, leituras de tese e concurso, o texto que vocês estão a ler foi nascendo. E com ele: *esperanças* – a esperança de quem escreve no hoje, vivendo o agora, com todos os seus percalços. E a esperança de quem escreve intuindo um futuro melhor.

Foi na universidade que encontrei abraços acolhedores e a força para continuar. Foi na universidade que vi a possibilidade de receber críticas e melhorar. Foi na universidade que constatei o meu amor pela docência e a vontade de sempre tentar. Foi na universidade que encontrei outras referências e assim, recuperei o desejo de sonhar e realizar.

Foi em meio aos livros que encontrei o colo, quando o que eu mais queria era chorar. Foi em meio às páginas que eu vi de volta o sorriso e a confiança de que tudo vai prosperar. Foi em meio às palavras que eu vi o conforto e que a vida se torna mais leve quando a gente se propõe a caminhar.

Foi diante disso tudo que encontrei vocês... Cada qual, no seu devido momento – *Adrianne Ogêda* (na disciplina de Educação Infantil, na metade da graduação, bem como, na disciplina de Corpo e Movimento no final do curso. E não parou por aí, nos encontramos em uma disciplina de Pesquisas em Práticas Educativas no mestrado (que você lecionou) e nas minhas bancas de qualificação e defesa também do mestrado, que se estenderam em todo o percurso do doutorado. Gratidão por sua leitura sensível, pelas provocações artísticas e pelos olhares que propõem a abertura às novas formas de se tecer

uma pesquisa, convocando a presença poética que não se ausenta da crítica e nem da potência. Gratidão por me acompanhar desde sempre.

Tiago Ribeiro – a quem tive o prazer de conhecer e ter contato através do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), bem no finalzinho do seu curso de doutorado pela Unirio, enquanto eu estava ingressando no mestrado. A quem provoca e convoca a diferença, a expressão, o poético, o vivo, o subversivo. A quem lê não só textos, mas pessoas, com empatia, inquietude e escuta. A quem inspira através de sua trajetória e escrita insurgente. A quem motiva a emaranhar fio a fio, uma pesquisa decolonial. Uma alegria você ter feito parte da minha banca de mestrado e agora, estar fazendo parte na banca de doutorado. Justo você, que também é uma “Cria da UNIRIO”.

Claudia Fernandes – aquela que conhecia “só de ouvir falar” e muito bem (por sinal) e que só fui conhecer em minha banca de qualificação do mestrado. Jamais esqueci de suas doces e firmes palavras ao dizer que: “o que seria uma fraqueza, na verdade é a minha grande força”. Obrigada por lembrar que nossas histórias de vida podem ser carregadas de dores, mas que são justamente essas dores que nos fazem ser quem somos e nos superarmos. Você é um exemplo de superação, inclusive. Como pessoa, como docente, como Claudia!

Adriana Bruno – minha orientadora, que somente tive a felicidade de conhecer quando ingressei no doutorado. Na verdade, optar por sua orientação foi como um “tiro no escuro”. Porém, daqueles muito bem acertados e que são como um golpe de sorte que a gente tem apenas uma vez na vida, ou mais... Adri, você é como um trevo de quatro folhas, raro e que se multiplica em solos férteis. Você confronta e abraça, você é forte e você é amável. Você emana brilho e inteligência por onde passa. Você é a prova viva de que as marcas da existência nos tornam como leões e leas, prontas/os para rugir e sempre

ir em busca do novo, sem abrir mão de quem se é e sem baixar a cabeça.

Jane Santos - aquela que eu passava pelos corredores e rampas do CCH e tinha a maior curiosidade de saber como seria a sua aula. Sempre escutava as/os colegas dizerem que a aula da Jane é show! Te ouvir em eventos do GRUPAR como convidada e te ver/escutar em minha banca de qualificação no doutorado apenas constatou aquilo que eu já pressentia: você é como um livro aberto e como uma biblioteca repleta de referências. Você é historicidade em ação. Você abraça a contextualização com atenção. Você é uma intelectual incrível e que tenho um orgulho enorme de te ter atravessando um pouco o meu caminho formativo.

Lucila Pesce - a quem quero muito conhecer pessoalmente um dia. E que tive o privilégio de ter contato por meio do GRUPAR, tanto nos eventos, quanto nas bancas de colegas e nas minhas, desde a qualificação no doutorado. Você é daquelas pessoas que evocam linguagens outras, que une as diferentes letras, palavras, textos, pretextos, contextos, que brindam a vida e às suas transformações, tanto singulares como plurais e sociais, convocando outros códigos e tecnologias. Você é daquelas que se doam, pois no partir do pão e na boa intenção, você transborda para si e para aquelas/es que mais necessitam. Obrigada pela sua leitura generosa de sempre e sempre, daquelas que levantam a gente.

Tania Lúcia - aquela que através da segunda qualificação no doutorado, pude vislumbrar e perceber o quanto a sua bagagem é repleta de criticidade e ancestralidade. A sua fala é repleta de transbordamento e propõe diversos emaranhamentos: na vida, nos encontros, na pesquisa, consigo, com o outro, com o semelhante, com o diferente, com o atual, com o ancestral, sem perder de vista a grande integração holística que contempla a mandala da vida. Obrigada por instigar leituras tão importantes nessa reta final do estudo.

Enfim, obrigada a todas e todos vocês por serem fontes não só bibliográficas, mas de inspiração na construção da docência que quero pra mim... Professoras/es são semeadoras/es de sonhos, e vocês são exemplos disso. À vocês, um poema autoral, como verso nada final:

Decolonialidade envolve escuta

Um simples gesto

Daqueles que convocam os rastros e restos

Que trazem de volta o considerado simples e inútil

Que levanta a sua voz ao perceber-se útil

E nessa utilidade percebe-se "gente"

Que fala, expressa, contribui

Que é vista/o e ouvida/o

Que se identifica e passa a ver sentido

E deixa de se sentir oprimido

Um dia a opressão se desintegra

E vira ação

Nos pequenos e mínimos detalhes

A escuta é o exalar da atenção

Da empatia, da transformação

Seja na vida, na pesquisa e até no coração.

– Com Carinho,
Bianca Dias.



Fonte: Criada pela autora via Chat GPT

1. APRESENTAÇÃO: Pistas introdutórias de uma tese e os caminhos de uma professora-pesquisadora

*A liberdade veio da luta e do sangue
Nunca foi dádiva.
Alcança-se, perde-se, eclipsa-se
É fugaz como a gota de água na palma da mão
Aprende a segurá-la. A amá-la. A conquistá-la.
[...] Desce para dentro de ti
e procura as razões da tua luta
Deixa a liberdade guiar o teu espírito
até ao coração do infinito.*

(Chiziane, 2017, p. 109).

Para reiniciar a conversa, e digo reinício, compreendendo que este trabalho é fruto de outras sementeiras que vieram antes... Assim, enfatizo os trechos do poema “Afirma-te”, de Paulina Chiziane, que compõem a epígrafe acima. Vocês conhecem essa escritora e poeta? Já escutaram ou leram algo acerca da mesma? Talvez sim, talvez não... Pois então, farei uma breve apresentação dela e darei pistas de como essa e outras autoras e autores afetam a minha história.

Figura 1: Paulina Chiziane



Fonte: Imagem recriada via Chat GPT¹

¹A imagem original pode ser encontrada em: <https://www.camoes.pl/2024/10/02/paulina-chiziane-na-polonia-para-o-arranque-do-ano-academico-2024-2025/>. Acesso em 8 nov. 2025. Cabe salientar, que alguns artistas serão apresentados nesta pesquisa a partir do entrelaçamento texto-imagem. Mediante fotografias já existentes, busco o suporte da inteligência artificial para recriá-las, abrindo-me à uma linguagem contemporânea. Os “prompts” utilizados foram: “recrie a imagem existente em desenho aquarelado e em tons pastéis”.

Chiziane nasceu em Gaza (distrito da província de Manjacaze), situado ao Sul de Moçambique, no ano de 1955. Crescendo pelos arredores suburbanos, começou a ler e escrever debaixo das árvores, criando raízes fecundas em solo africano. Não por acaso, foi a primeira mulher negra de seu país a publicar um romance, que se chama: *Balada de amor ao vento* (1990). Seu talento brotou do chão e a sua poesia voou e voa através do ar, emanando versos e transpassando fronteiras com esperança e liberdade.

Tal como os textos literários de Paulina, outros trechos, das múltiplas culturas e ancestralidades, inspiraram e permanecem inspirando o meu processo formativo. Vocês podem estar se perguntando: Qual a relação dessas leituras com a escrita desta tese? E o que seriam essas ancestralidades várias?

– Sigamos juntas/os nessas linhas, indagações e tessituras...

Nas palavras de Leda Maria Martins (2017) a ancestralidade abrange:

[...] em si os princípios masculino, feminino e coletivo em relação complementar; porque restituem a força vital aos seus descendentes, tanto aos anelados por vínculos consanguíneos quanto aos constituídos e agregados por relações familiares de escopo mais amplo, agrupados por imaginárias e simbólicas redes de pertencimento; porque balizam a vivência espiralar das temporalidades e do espaço; o princípio filosófico da ancestralidade é motriz do corpo individualizado, do corpo coletivo e do *corpus* cultural, de todo o pensamento sobre a condição humana, de toda a plumagem ética e estética, de toda a produção de conhecimento, em todos os âmbitos em que a mesma acontece, dos mais técnicos aos mais transcendentais ou rotineiros.” (Martins, 2017, p. 39).

Ou seja, a ancestralidade não parte apenas das perspectivas advindas dos povos originários, dos afro-quilombolas e africanos, mas de todas as culturas que habitam o nosso planeta, em suas especificidades. Além disso, com esse entendimento, o ancestral está em tudo o que existe, pois tudo o que há, tem uma força vital. Essa dimensão vai para além dos laços genéticos ou de sangue – envolve cultura, território, tempo, corpo, alma, ambiente social, entre outros fatores.

Nesse movimento, para falar da minha existência e das intenções de pesquisa, preciso voltar o olhar para o passado e lembrar de onde vim, sobretudo, daquelas/es que vieram antes de mim. Sou neta materna da Clea, mulher que trabalhava como manicure e frequentava a Umbanda², desempenhando também,

² Religião de matriz cultural afro-brasileira que cultua os orixás (elementais e forças da natureza).

atos voluntários como benzedeira em sua casa, já que gostava de ajudar as pessoas e intercedia por elas através de seu *Congá*. Para quem não sabe, o *Congá* ou *Gongá* é um altar semelhante ao de terreiros umbandistas, onde são colocadas as velas, os incensos e as representações (imagens ou estátuas) de santos oriundos do catolicismo, de entidades espirituais e dos orixás.

Vovó veio de uma família predominantemente cristã-católica, contudo, resistiu na sua crença enquanto viveu terrenamente. Ela se casou com o vovô Aty, sim, esse era o seu nome. Diferente, não é mesmo? Entre uma pesquisa e outra, descobri que a referência à nomenclatura Aty, se entrelaça ao movimento de reuniões políticas na comunidade indígena (com danças, debates, rezas e enfrentamento de problemas). Ou seja, *Aty Guasu* vem de origem Guarani Kaiowá e Ñandeva (de povos indígenas do Brasil)³. Não obtive informações a respeito do motivo da escolha deste nome para o meu avô, mas a curiosidade me moveu, principalmente ao ouvir mamãe falar algumas vezes que poderia ser uma nomenclatura indígena.

Fruto desse casamento, nasceu a minha mãe, Maura, que fez o curso de Secretariado no antigo Ensino Médio Técnico (obrigatório, no final da década de 1970) e trabalhou por alguns anos em um consultório no Centro do Rio de Janeiro, vindo a conhecer o meu pai João Carlos, filho de imigrantes italianos. Sim... Meus avós paternos, Silvio e Julia Bruno, se refugiaram aqui no Rio de Janeiro, no período da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945). Ambos refizeram as suas vidas no bairro de Santa Teresa (RJ), juntamente com os seus filhos Cláudio, João, Júlio e a sua filha Rosina. Papai nasceu em 1951 e teve uma infância repleta de desafios: como o fato de precisar trabalhar aos nove anos de idade para ajudar no sustento da casa, e para que a sua irmã mais velha pudesse se dedicar aos estudos.

Lembro de algumas histórias que ele me contava, como: a de um dia ter precisado colocar pregos em suas sandálias feitas com pneus desgastados. Meu pai trabalhou por toda a sua vida, e sempre partilhou, na medida do possível, valores voltados à espiritualidade e à cultura afro-brasileira. Ele também se dedicou à Umbanda durante um tempo de sua trajetória, e mesmo com os percalços e distanciamentos, após a separação dele com a minha mãe, aos meus quatro anos de idade, essas sementes germinaram em mim.

³ São os “povos da floresta”, de tribos indígenas do Mato Grosso do Sul, oriundos da região Centro-Oeste de nosso país.

Atualmente, reconheço que estou me constituindo como uma mulher consciente de minha racialidade branca e de descendência europeia, bem como, dos privilégios existentes nas contradições da branquitude, ainda que hoje eu ocupe o lugar de professora em uma periferia, mobilizada pelas diversidades que abarcam as ramificações de onde eu vim e conduzem para onde estou indo... No que tange à questão, Djamila Ribeiro (2017) elucida acerca dessa compreensão do *lugar de fala*:

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados. (Ribeiro, 2017, p. 48).

No livro *Anotações de um Umbandista (ou como ficar de pé na vida)*, meu pai, João Carlos Pastore (1996), salienta a importância dos povos africanos e indígenas para a constituição cultural de nosso país, encontrando maneiras ritualísticas de reexistir:

Como cada nação indígena ou negra tinha seus próprios rituais, muitos foram somando os seus costumes, trazidos de suas culturas primitivas, como forma de se organizarem para enfrentar o inimigo comum, o colonizador prepotente. [...] Nossos antepassados sofreram muito, para desperdiçarmos esse valioso e humilde empenho que tiveram e nos legaram a todos. A Umbanda hoje representa a evolução, através dos tempos, dos ritos primitivos que aqui existiam na cultura indígena, antes da vinda do colonizador, e os que foram trazidos pelos povos africanos. (Pastore, 1996, p. 14-15).

Portanto, entendendo a Umbanda não apenas em seu aspecto religioso, mas, como parte integradora de uma cultura que durante séculos (do séc. XVI ao XIV, até os dias atuais) está sendo subalternizada, questionada e escravizada, ela também corrobora para o resgate das memórias ancestrais e dos modos de ser, estar e existir advindos do continente africano e dos povos originários, principalmente, do Hemisfério Sul. E como essa reflexão gera atravessamentos na minha trajetória?

Não é incomum perceber nas matrizes e literaturas africanas a ênfase de duas simbologias – *o velho e o novo*, que constantemente aparecem nos contos, cantos e encantos, mediante personagens de avós e avôs repletas/os de sabedoria (partilhando experiências e costumes nativos) a cada geração, bem como, de jovens

movidos pela curiosidade e força de vontade frente aos desafios; sem abandonar o ancestral, contudo, aberto às mudanças do momento atual.

Desde criança, tenho a recordação de me sentir impactada mediante à situações de injustiça, opressão e discriminação. Cresci em meio a conflitos familiares, com muitas imposições conservadoras e pouco espaço para o diálogo, e dessa forma eu me isolava. Concomitantemente, encontrava refúgio nos livros, diários e nas cartas que escrevia, sobretudo, no tempo em que não podia ver o meu pai. Lembro de um noticiário na televisão que provocou fortes emoções em mim, ao trazer cenas de meninas e meninos passando fome em terreno africano.

O que seria injusto de fato, senão, ver pessoas em extrema pobreza, condições insalubres de sobrevivência e desnutridas? Tal situação já me comovia quando era criança, e mesmo tendo percepções de dentro da bolha a qual vivia, ao longo do tempo, vim sendo confrontada, buscando outras realidades diferentes da minha – na literatura, na música, na fotografia, e para além delas. E um dos papéis da arte (em geral) é conscientizar criticamente...

Além do questionamento frente à realidade, Conceição Evaristo⁴, em entrevista ao canal *Leituras Brasileiras*⁵, me/nos apresenta a literatura e a arte como refúgio e espaço de criação:

E o exercício da literatura pra mim é a minha maneira de não adoecer, eu sempre penso isso. E quando eu falo de não adoecer, eu tô falando mesmo é desse adoecimento emocional. Porque a arte é uma válvula de escape e a literatura pra mim, é essa criação, é essa possibilidade que eu tenho de sair de mim mesma, de indagar o mundo, de inventar um outro mundo, de apresentar a minha discordância com esse mundo. E é uma experiência que eu tenho desde bem nova, eu sempre escrevia, eu sempre gostei de escrever. Escrever, pra mim, é a possibilidade mesmo de fundamentar, de fundar um diálogo. Eu acho mais fácil você falar pela escrita do que você falar, apesar da minha literatura ter um fundamento, ela nasce do espaço da oralidade. Mas eu consigo muito mais falar dos meus sentimentos se eu escrever. O movimento da escrita, acho que até o movimento da própria vida, é um movimento que você faz pra vencer a dor ou pra vencer a morte. Eu acho que é alguma coisa assim: é o espírito da sobrevivência mesmo. É esse desejo de você agarrar-se à vida de alguma forma, e pra mim, a literatura é essa oportunidade que você tem de se agarrar à vida, porque você registra a vida, você inventa a vida, você discorda da vida... (Evaristo, 2020).

⁴ Conceição Evaristo é o pseudônimo (nome artístico) da escritora afro-brasileira Maria da Conceição Evaristo de Brito.

⁵ A entrevista está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 01 fev.2024.

Em conformidade a esse posicionamento, vejo a escrita como uma forma potente de me inscrever e situar na vida, já que constantemente verifico que me expresso melhor por meio dela, considerando o ambiente ao qual cresci e convivi, e observo que muitas crianças as quais lido diariamente, hoje, convivem. E apesar de me considerar e de ser vista como uma pessoa introspectiva, quando escrevo, desabrocho muitas reflexões e inquietudes, tensionando os problemas sociais de nosso cotidiano.

Sempre gostei de ir para a escola, e sentia como se aquele lugar fosse a minha segunda casa. A escola, para muitas pessoas, acaba sendo um lócus de acolhimento, embora tenha muitas contradições. Na época da alfabetização, então, amava quando a professora, coincidentemente (ou não) chamada Conceição, pedia para que escolhêssemos (eu e toda a turma) algum livro da “Caixa de Leituras” para levarmos e lermos em nosso lar. O encanto pela literatura e por estudar começaram cedo, e a cada aprendizado e página lida, a sensação era de liberdade, de motivação e profunda imaginação, mesmo que as situações à minha volta dissessem o contrário.

Quando estamos isoladas/os em nossos problemas, por vezes, esquecemos de observar que o outro, semelhante e tão diferente de nós, também carrega as suas dores e marcas. E que a vida, apesar de bonita, tem as suas mazelas, criadas pelo próprio ser humano, que volta e meia perde o senso de humanidade. Acredito que quando nos abrimos aos outros e às diversas histórias, resgatamos a empatia e tantos sentimentos e valores que podem habitar em nós. A arte provoca isso, o confronto mediante os fatos provoca isso.

No 4º ano do Ensino Fundamental (antiga 3ª série), em plenos anos 2000, na disciplina de Estudos Sociais, em que se via conteúdos de História junto com Geografia, precisei fazer um trabalho a respeito da escravização dos povos africanos. Essa pesquisa, feita à mão e na folha de papel almaço, nas suas infinitas linhas semelhantes às folhas de caderno, ficou registrada na minha memória. Recordo de ter colado a imagem de um homem negro em desenho, de estereótipo forte, embora com as mãos algemadas para o alto.

Essa representação impactava e comovia, pois era dolorido visualizar o sofrimento e apagamento de uma classe, em razão do enriquecimento e suposta superioridade racializada de outra classe social. Assim como é angustiante, ainda, ver na atualidade, pessoas sendo perseguidas, menosprezadas e mortas, pela cor de

suas peles, pelos traços de seus rostos, pelas suas culturas, religiões, pelos seus gêneros, orientações sexuais, pelas suas deficiências, e tantas características que são alvo de opressão. Mobilizada pelas diferenças, brotou o desejo de ser professora e contribuir com processos formativos além do meu.

Frente a frente com os livros, com as músicas que escutava nos intervalos e respiros dos estudos, com os simulados que refazia quietinha no quarto, sonhava em passar no vestibular para uma universidade pública. Dizia para as demais pessoas em conversas que cursaria Pedagogia. E não foi diferente... dos meus 17 para os 18 anos de idade, fui aprovada e classificada no primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que realizei, para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

A aprovação ocorreu para o ingresso no segundo semestre de 2012, e em virtude da Greve das Instituições Federais⁶, as aulas só tiveram início em novembro do mesmo ano. No decorrer da espera até começar o curso, cheguei a trabalhar como manicure em casa, pintando as unhas da vizinhança em São Gonçalo⁷, município em que ainda resido. Também tive o meu primeiro emprego de carteira assinada, numa empresa de Telemarketing, realizando atendimentos de suporte à vendedores de linhas telefônicas. Contudo, como trabalhava no município de Niterói (também no Leste Fluminense, RJ) e a carga horária batia com o horário da graduação, não havendo tempo suficiente para o deslocamento, optei por pedir demissão e me dedicar aos estudos que abririam outras portas.

Não demorou muito, e no término do primeiro período, soube de um processo seletivo para a *Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*⁸. Porém, nunca tinha escutado ninguém falar sobre. PIBID, o que seria? O programa, vinculado à *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, tem como proposta a inserção da/do estudante universitária/o na escola pública, durante a primeira metade da licenciatura, promovendo a formação inicial enquanto professor/a. Desde 2018, por intermédio da Portaria nº 38/2018, o PIBID foi

⁶ A greve foi iniciada em 17 de maio de 2012 e teve a adesão de professoras/es, técnicas/os-administrativas/os e estudantes, em prol de melhorias no Ensino Público Federal. Situa-se entre uma das maiores greves da história, tendo cerca de 123 dias de paralisação.

⁷ Município situado ao Leste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro (RJ).

⁸ Criado por meio do Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010 - No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. E, instituído pela Portaria nº 096, de Julho de 2013 - No governo da presidenta Dilma Rousseff.

integrado à *Residência Pedagógica* (RP)⁹, buscando o encontro entre teoria e prática na segunda metade do curso das/dos licenciandas/os (5º período em diante).

Tive o privilégio de ter sido convidada a me inscrever no *Subprojeto Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental* por uma das professoras que me marcaram afetivamente, logo que iniciei esta jornada – a Profa. Dra. Lucia Helena Pralon¹⁰. Tendo aprovação e classificação neste processo seletivo, atuei como estagiária (bolsista) de maio/2013 à fevereiro/2017, em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, no Bairro de Botafogo, próximo à UNIRIO.

Nos três anos e meio convivendo com essa comunidade escolar, pude compreender como se dá a dinâmica, a organização, o planejamento, a gestão e o funcionamento deste âmbito. Desde as observações nas turmas de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental I, até o acompanhamento na secretaria, na portaria, nas reuniões e nas realizações de oficinas, me deparei com os desafios e com as oportunidades que o ensino público propicia. O desejo de trabalhar na docência se fortaleceu e permaneceu latente no coração.

De acordo com Antônio Nóvoa (2022), a existência da *indução profissional* é fundamental para a docência, já que favorece a integração da/do licencianda/o na e com a prática. Ou seja, para o autor: “É neste tempo entre dois, que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal.” (Nóvoa, 2022, p. 104). E assim foi acontecendo comigo – a iniciação docente se deu por meio das oficinas lúdicas que ofertava no contraturno escolar.

As/os estudantes eram indicadas/os pelas professoras regentes das turmas, criando um grupo de 8 a 10 crianças. O projeto acabava sendo um “reforço revolucionário”, pois a intenção de aprender brincando tornou-se possibilidade. Portanto, além de construir planos de aula semanais, com duração de duas horas/aula para cada oficina, as propostas precisavam ser diferenciadas para não tornar o processo de ensino e aprendizagem ainda mais cansativos. E sim, transformá-lo em algo prazeroso e atrativo.

No entanto, vivendo na prática e sentindo na pele os acontecimentos, nem sempre os encontros ocorriam conforme o planejado. Em contato com a teoria,

⁹ Instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

¹⁰ Professora vinculada ao Departamento de Didática da Escola de Educação (UNIRIO), recentemente aposentada (2024).

apostei que a execução podia ser exatamente do jeito que aprendi. Mas, nos atravessamentos do cotidiano, percebi que a atuação profissional docente é muito mais complexa. E que enquanto humanas/os, somos complexas/os. E que os modos de aprender e ensinar (e vice-versa) são complexos. A *complexidade*, partindo dos pressupostos de Edgar Morin (2000), é entendida como um princípio a ser experienciado no contexto educativo, instigando a ruptura com as ideias de generalização, totalidade e objetividade oriundas da ciência pautada na Modernidade Ocidental. Inspirada nos estudos de Denise Najmanovich (2008), compreendo o complexo como um movimento infindável que embora lide com a nossa incompletude, tece outras formas de conhecer, de me/nos conhecer, de legitimar os saberes, de atribuir sentido às minhas/nossas práticas docentes e de expandir os nossos territórios, desvendando as singularidades e multiplicidades que me/nos habitam existencialmente.

Acompanhei situações de desentendimentos e racismo em sala de aula, ouvi relatos de crianças com problemas familiares e afetivos, também, vivi momentos outros no soprar dos anos no PIBID: aula passeio, sorrisos das/dos estudantes ao fazerem bolo de caneca na metodologia da oficina, entre outros momentos. A escola conecta múltiplas realidades e conecta diferentes pessoas e histórias. Ademais, torna-se um espaço de acolhimento, onde a semente dos sonhos vem a ser plantada.

Em *Histórias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak (2019) faz menção ao ato de sonhar, relacionando com a percepção cultural indígena:

De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza “estou sonhando com o meu próximo emprego, com o próximo carro”, mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada. Talvez seja outra palavra para o que costumamos chamar de natureza. Não é nomeada porque só conseguimos nomear o que experimentamos. O sonho como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar. Assim como quem vai para uma escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho. Alguns xamãs ou mágicos habitam nesses lugares ou têm passagem por eles. São lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente. (Krenak, 2019, p. 32).

Se por vezes a escola reproduz as violências oriundas de nossa sociedade, este mesmo espaço pode promover uma cultura contrária ao ódio e a todas as formas de preconceito, quaisquer que sejam. Tal movimento, se assemelha ao intuito de *conscientização* desenvolvido e praticado por Paulo Freire (2013), ao me/nos alertar acerca da importância de uma educação voltada para o senso crítico, para a subjetividade, e para o reconhecimento de nosso inacabamento enquanto pessoas.

Somos incompletas/os, embora, reverberemos o fruto das experiências que vivemos. No ano de 2015, me arrisquei em outra seleção interna da Universidade, para um projeto interligado à Extensão. Antes da tentativa, participei como ouvinte, conhecendo e me inserindo nos encontros do Projeto “Ler e Compartilhar: práticas de formação solidária”, criado e coordenado pela Profa. Dra. Marcela Afonso Fernandez¹¹, que já promovia trabalhos com a literatura oral, na disciplina optativa *Literatura na Formação do Leitor*, para estudantes de Pedagogia.

Inclusive, cursei essa disciplina e fui afetada pelo enredo e pela leitura em roda. Desde então, estive a um passo de adentrar no projeto que envolvia e envolve literaturas, corpos e vozes distintas. O círculo, sendo atravessado e atravessador de vários espaços, como: a Biblioteca Infante Juvenil da UNIRIO (BIJU), o Espaço de Convivência da UNIRIO (tendão do Centro de Ciências Humanas e Sociais), salas de aula do curso de Pedagogia e Espaço Cultural do Consulado de Angola no Rio de Janeiro, tem como proposta a partilha oralizada de diferentes gêneros literários (contos, trechos de romances, crônicas, poesias etc.), gerando um ambiente acolhedor e horizontalizado, com as carteiras formando essa *circularidade*.

A respeito do circular, evoco os valores *afro-civilizatórios* descritos por Azoilda Trindade (2013), aos quais sugerem a retomada de práticas ancestrais, como: a *circularidade* da palavra e do discurso de distintas pessoas, de múltiplas faixas etárias, partilhando estórias e histórias em coletivo, formando os nós que fortalecem a comunidade. Nessa concepção, reconheço que tive o primeiro contato com as literaturas de matrizes africanas, por meio da participação no círculo de leitura.

¹¹ Professora vinculada ao Departamento de Didática da Escola de Educação (UNIRIO).

O contágio apaixonante pulsou no coração e na mente, bem como, trouxe alguns questionamentos: “Se através do círculo literário, podemos ler em voz alta e expressar os sentimentos e lembranças que essas literaturas provocaram, por que, não adotamos nos espaços formativos, leituras que vão além do que a/o autor/a quis dizer em determinada estrofe (por exemplo)?”; “Por que vemos nos bancos escolares o cenário histórico de uma “África” apenas de dor, invisibilizando a bagagem cultural, ambiental e continental?”.

Nas entrelinhas musicais, o rapper brasileiro Emicida (pseudônimo de Leandro Roque de Oliveira), enfatiza essa indagação, nos trechos da canção *Principia*¹²:

Figura 2: Emicida



[...] Tudo que bate é tambor
 Todo tambor vem de lá
 Se o coração é o senhor, tudo é África
 Pus em prática
 Essa tática
 Matemática, falou?
 Enquanto a terra não for livre, eu também
 não sou

Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu
 vou
 Cantar com as menina enquanto germina o
 amor
 É empírico, meio onírico, meio Kiriku¹³, meu
 espírito
 Quer que eu tire de tu a dor

É mil volts a descarga de tanta luta
 Adaga que rasga com força bruta
 Deus, por que a vida é tão amarga
 Na terra que é casa da cana de açúcar?

E essa sobrecarga frustra o gueto
 Embarga e assusta ser suspeito
 Recarga que pus, é que igual Jesus
 No caminho da luz, todo mundo é preto
 Ame, pois

Fonte: Imagem recriada via Chat GPT¹⁴

¹² A música está disponível em:

<https://www.letas.mus.br/emicida/principia-part-fabiana-cozza-pastoras-do-rosario-e-pastor-henrique-vieira/>. Acesso em 11.mar.2024.

¹³ Kiriku é a representação de um espírito destemido oriundo da África Ocidental, assim como se relaciona à figura de um menino guerreiro que salva a aldeia a qual faz parte, fazendo uma alusão ao filme “Kiriku e a Feiticeira”.

¹⁴ A imagem original pode ser encontrada em:

<https://mct.mus.br/emicida-a-rapper-on-a-mission-to-recover-brazils-black-history/>. Acesso em 8 nov. 2025.

Integrada e irmanada no *Ler e Compartilhar*, como bolsista e pesquisadora voluntária, tomei a decisão de desenvolver o meu trabalho monográfico intitulado como *O papel da leitura literária na formação do estudante de Pedagogia*, trazendo as vivências interativas no/com o círculo, entre os anos de 2015 e 2016, sobretudo, com os atravessamentos gestados e gerados pelas literaturas africanas (contos populares, lendas etc.).

Mediante as narrativas escritas, que eram um convite a desabrochamos e me/nos colocarmos para fora, ficando mais à vontade para dizer o que não foi ecoado oralmente, as/os estudantes destacavam o impacto frente à novidade de uma leitura que não é comumente vista em nosso currículo, além do fato de sentirem o retorno aos valores, tais como: a amizade, a empatia, e outros mais...

Mobilizada, debruçada e alicerçada na minha pesquisa monográfica, entre algumas tentativas, focada em ser aprovada nos concursos públicos para a área de educação após o término da graduação, optei por trabalhar como professora particular, numa comunidade em que estava residindo na cidade de Niterói. A bagagem do PIBID me auxiliou, contribuindo para a tessitura de horas/aula divertidas, ainda que tivessem o viés de “reforço escolar”.

Em cada casa que percorria, também percebia que cada realidade era diferente da outra, e cada criança aprendia de uma forma. Ou seja, nem sempre a mesma metodologia alcançava determinada/o estudante, já que cada sujeito aprende e apreende de acordo com a sua singularidade. As aulas eram tanto para as crianças que estavam na fase da Alfabetização, quanto para as demais que se encontravam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano).

Paralelamente ao trabalho do reforço escolar domiciliar, permaneci como voluntária no *Projeto Ler e Compartilhar* e decidi tentar o ingresso na especialização em *Literaturas Portuguesa e Africanas* pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2018. A aprovação aconteceu e o sonho em conhecer e ter um contato maior com as matrizes africanas floresceu. O propósito nada mais era do que – permitir a germinação dessas sementes literárias e levá-las para outras pessoas, retornando e devolvendo o plantio para o campo da educação – o qual carece e merece fincar as raízes na diversidade.

Inevitavelmente, as culturas advindas das camadas populares me comovem e interessam. E noto que as mesmas me acompanham desde a infância. Para mim, povos que sofreram, também foram capazes de criar novas maneiras de sobreviver

e superar. Esses mesmos povos, mostram e demonstram até os dias de hoje, que os seus valores e ritos, embora sendo perseguidos e silenciados, não foram sucumbidos. O próprio dialeto, diferente da língua do colonizador europeu, ao mesmo tempo em que se tornava motivo de “chacota” e estranhamento, se transformava em meio de comunicação, enfrentamento e circulação das palavras em prol da luta e libertação das pessoas escravizadas.

No decorrer da especialização, tive a oportunidade de expandir um pouco mais esse repertório. Porém, prestes a adentrar o segundo e último semestre do curso, recebi a notícia do falecimento repentino de meu amado pai. Estava viajando rumo à Campinas, cidade do interior do Estado de São Paulo, para apresentar um trabalho, fruto da parceria com a professora Marcela, no Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Ao pisar na rodoviária, senti uma comoção no peito, brotando o seguinte pensamento:

– “Mande mensagens para as pessoas que você ama, dizendo que chegou bem”...

Imediatamente, enviei a primeira mensagem para o papai. Sim, para aquele que me incentivou a realizar esta viagem, para aquele que eu contava os meus projetos, dificuldades e sonhos, principalmente com a nossa reaproximação, logo que entrei na UNIRIO em 2012. Para aquele que muito me inspirava, com suas histórias de vida, com a sua escuta atenta, com a sua respiração (pausando as ligações telefônicas), enfim, para aquele que eu escrevia cartas saudosas e carinhosas desde pequena, para aquele que me dava “bom dia”, sempre às seis da manhã, para aquele que ao término de cada chamada enfatizava – “filha, te cuida!”.

Para a minha sorte, deu tempo de ele ler a mensagem via *WhatsApp*, e de me responder também. Guardo essa lembrança até hoje. Esse, sem dúvida alguma, foi um dos momentos mais desafiadores da minha existência, pois lidar com a imprevisibilidade de perder quem temos vínculo e amamos, dói demais. Porém, essa dor se transmuta para saudade, para a aceitação e para a sensação de que as expressões, trocas e partilhas que tivemos, não morrem jamais, já que elas permanecem guardadas e cravadas no coração. E elas também motivam a continuidade na jornada.

O contexto acadêmico, embora se apresente como um espaço mais racional, científico e por vezes, provocador de friezas, distanciamentos e competições entre a comunidade envolvida, também possibilita o acolhimento. Nesse momento de luto,

prosseguir estudando, aprendendo, ensinando, e convivendo, tanto na pós (*Lato Sensu*), quanto no círculo e nas aulas particulares, ampliou os horizontes, renovou as esperanças e projetou novas perspectivas.

Recordo-me de um conto que li, para realizar o trabalho de análise literária Moçambicana. Essa leitura trouxe alento, consolo, e refúgio, diante da fase que estava passando. O conto se chama *Nas águas do tempo* (2012) e foi escrito por Mia Couto, poeta enraizado em Moçambique. Entre os trechos, a parte que me marcou foi a seguinte:

[...] Nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos. (Couto, 2012, p. 13).

Na referida citação, há o diálogo de um avô com o seu neto, onde ambos realizam uma viagem que gera muita imaginação. O tempo, sob o viés mítico da cultura africana, é representado através da sua suspensão, infinitude e eternidade. Além de toda a natureza que aparece na trama, onde a margem do rio se transforma na margem “do outro lado da existência” – sugerindo e simbolizando um tempo outro, num lugar outro da vida.

Sendo assim, reforço o papel da literatura ao ecoar e abarcar diversas matrizes, percepções, crenças, costumes, bem como, ao fomentar e potencializar o sentido de existir, recriando outros mundos possíveis, ainda que denuncie e anuncie a realidade criticamente. Nesse enredo, reuni forças internas, resgatei os sonhos, e escolhi tentar o processo seletivo de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no final de 2018, sendo aprovada.

Em 2019, iniciei o curso, retornando formalmente para a Universidade que desde a Graduação em Pedagogia me acolheu. Desejosa por contribuir com este espaço e campo, me vinculei ao *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF), coordenado pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio¹⁵ (orientadora). Como havia pleiteado a *Bolsa de Demanda Social*¹⁶ (DS), interligada à *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*

¹⁵ Professora vinculada ao Departamento de Didática da Escola de Educação (UNIRIO).

¹⁶ Revogada pela Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010.

(CAPES), obtendo esse direito, resolvi parar de trabalhar com as aulas particulares e me dedicar exclusivamente à pesquisa.

No e com o movimentar da investigação, pude dar continuidade às ações voluntárias do *Ler e Compartilhar*, contudo, os encontros passaram a habitar as turmas de *Alfabetização, Leitura e Escrita* (no vespertino e noturno), componente curricular do quinto período da Licenciatura em Pedagogia, o qual, realizei o *Estágio de Docência* durante o segundo semestre (2019.2). Cabe destacar, que o estágio docente é obrigatório para bolsistas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da CAPES – no caso de mestrandas/os, por pelo menos um semestre.

Nesta oportunidade, repleta da bagagem vivida na especialização e nos anos convividos na extensão, com o apoio das professoras Carmen, Marcela e demais colegas bolsistas do projeto, fizemos sondagens com as turmas, a fim de descobrir os interesses de leituras das/dos estudantes, para que pudéssemos traçar algumas apostas. Surpreendentemente, autoras africanas, afro-brasileiras foram escolhidas por elas/eles, como: Chimamanda Ngozi Adichie (da Nigéria), Maria da Conceição Evaristo de Brito (Brasil), entre outras.

Uma vez por mês, os encontros em círculo ocupavam as aulas de *Alfabetização*, instigando a formação literária e múltipla das/dos licenciandas/os. Nas rodas, situações de racismo eram denunciadas – quando não ocorriam oralmente, aconteciam nas narrativas escritas. Tais momentos possibilitaram vínculos outros, como a parceria com o *Clube de Leitura Luso-Brasileiro*, vinculado à Universidade dos Açores (UAC), de Portugal. Esse clube foi criado por uma mestranda, que partilhava diferentes obras portuguesas em seu blog, solicitando comentários das/dos leitoras/es.

Tendo em vista que a professora Carmen coorientava esse trabalho que se entrelaçava ao meu, no mesmo período formativo, as rodas presenciais se transmutaram também para o espaço virtual, pois realizamos chamadas virtuais com a mestranda, trazendo mais uma cultura para aulas e mais debates, como: a questão do feminismo, o trabalho doméstico e as relações familiares (conjugais e não conjugais). Da mesma maneira, partilhamos as leituras afro-brasileiras nas redes tecidas com Açores.

O elo literário nos irmanou e coincidentemente (ou não), acabou indicando alguns passos e pistas em relação ao futuro (que não estava tão distante assim). No ano de 2020, bem no meio do processo formativo do mestrado e da pesquisa em

andamento, mundialmente fomos impactadas/os, e por instruções da Organização Mundial da Saúde (OMS), recebemos orientações para o distanciamento social, ou seja: a presencialidade foi suspensa.

A aproximação e o aprofundamento que tive acerca da investigação narrativa, estiveram a passos de serem modificados/os – e chegaram a ser. A imprevisibilidade e o acontecimento pulsaram na pesquisa, já que os círculos de leitura precisaram migrar para o meio digital (remoto). Assim, um grupo de estudantes das turmas do presencial, decidiram participar das rodas online. E novas narrativas foram criadas, através do preenchimento do *Formulário Google Drive*¹⁷.

Sentir e pensar mediante as perguntas disparadoras desses formulários, era o desafio. Vale salientar que perguntar também constrói o saber, pois a dúvida é constitutiva do processo formativo. Contudo, essa pergunta precisa ter uma intencionalidade. Nessa reinvenção, outras reflexões críticas foram destacadas e descritas pelas/os estudantes de Pedagogia, então, pude enredar as experiências do presencial com o virtual, além das diferentes narrativas (orais, escritas, poéticas, imagéticas/desenho, reflexivas, comentadas em chat), em minha dissertação de mestrado, intitulada como: *Literatura, Narrativa e Formação Docente: autoria semeada na experiência ancestral (com)partilhada*.

Em setembro de 2021 ocorreu a defesa desta pesquisa, e, orientada pela banca que acompanhou o meu trabalho, houve a sugestão de desdobramentos e emaranhamentos futuros. Um deles foi – a expansão da *perspectiva decolonial*, com o intuito de trazer não apenas as matrizes africanas, mas, incorporar as narrativas e expressões culturais dos povos originários ao discurso. E o que seria a *decolonialidade*, senão, reinventar modos de estar no/com o mundo, de con-viver, de se relacionar e de pesquisar? (Walsh, 2013).

A perspectiva decolonial ou descolonial auxilia no entendimento de que vivemos em uma sociedade repleta de mazelas causadas pelo sistema colonial – retirando o direito de existir, ou existindo diante modelos postos como os ideais para se viver – como se só houvesse uma única cultura, uma única religião a ser seguida, um modelo ideal do belo e aceitável, uma única “verdade”. E ao mesmo tempo, busca a tessitura de outros mundos possíveis, levando em conta cada

¹⁷ As narrativas eram construídas por meio de algumas perguntas sobre os textos lidos nos encontros, bem como, de alguns tópicos em aberto que as/os participantes tinham a liberdade de escrever o que quisessem a respeito do encontro ou não. Cabe destacar que essas narrativas eram respondidas através de um formulário online da plataforma *Google*, chamado *Google Drive* ou *Google Docs*.

especificidade local e cada identidade, que constroem o global em suas multiplicidades. Indo ao encontro da visão proposta por Luiz Rufino (2021):

É preciso ressaltar que a luta por descolonização se faz com memórias e sabedorias presentes antes mesmo da primeira sensação do acontecimento colonial. Hoje, o caráter principal dessa luta continua sendo a reivindicação pelo direito de existir plenamente como uma condição da diversidade do mundo. (Rufino, 2021, p. 36).

Movida por essas tensões e questionamentos, decidi me arriscar mais uma vez, indo em busca de outro sonho: o doutorado. Pouco tempo após o término do mestrado, abriu o edital do Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNIRIO, e acabei realizando o processo seletivo. Entre uma tentativa de aprovação frustrada no Concurso da Prefeitura de São Gonçalo, para professora dos Anos Iniciais, por seis vagas, fui barrada na prova de títulos. Com o coração pulsando em devolver para a educação pública tantos anos de aprendizados, trocas e mudanças de pensamento, tive a aprovação no doutorado.

No primeiro semestre de 2022, iniciei o curso, vinculando-me ao *Grupo de Pesquisa: Aprendizagens em Rede (GRUPAR)*, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno¹⁸ (orientadora). Cabe destacar que o GRUPAR contribui para a discussão dos processos formativos, das docências contemporâneas, da educação aberta, das ações didáticas que promovem o engajamento crítico e decolonial, das mudanças que ocorrem por meio da cultura digital e das inteligências artificiais generativas, entre outras questões que conjugam as diferentes áreas do conhecimento.

Desde o ingresso neste grupo de pesquisa, me vejo frente ao desafio de tecer uma investigação que conjugue o ancestral com o contemporâneo, interligando *o velho com o novo* – a literatura, a voz, a arte, a musicalidade que é narrada oralmente, com a partilha dessas e outras linguagens que podem também ser atravessadas pelo universo digital na educação básica, sobretudo, nas escolas públicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E assim, no decorrer deste processo de investigação e doutoramento, no ano de 2024, prestei novamente o concurso público para a prefeitura de São Gonçalo.

¹⁸ Professora vinculada ao Departamento de Didática da Escola de Educação (UNIRIO), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF), e coordenadora do Grupo de Pesquisa: “Aprendizagens em Rede”.

Felizmente, obtive a tão sonhada aprovação para o cargo de professora, assumindo turmas dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. Neste momento, passou um filme na minha mente, pois lembrei dos percursos vividos até aqui, e principalmente, das raízes fecundas que foram plantadas lá atrás, no curso de Pedagogia, no PIBID e no projeto de leitura. Finalmente, posso em exercício, retornar para a educação pública o que ela tem me proporcionado, mesmo diante dos atravessamentos e desigualdades existentes pelo caminho, ainda mais, em um território de periferia, localizado no bairro Engenho Pequeno (São Gonçalo).

Vale ressaltar que o cargo ao qual assumi é de 40h, por esse motivo, lectionei em duas turmas no ano de 2024 (5º ano do Ensino Fundamental I e 2º ano do Ensino Fundamental I), e em mais duas turmas no ano de 2025 (4º ano do Ensino Fundamental I e Pré II - atuando na Educação Infantil). Como a escola que trabalho não funciona como as de períodos integrais, acabo ficando no local em dois turnos (manhã e tarde).

Desde a desejada posse, ocorrida em setembro de 2024, tenho vivido muitas experiências na rede do município. São tantas as intensidades, que às vezes penso ter mais de 1 ano e meio de “casa”. Olho para as crianças e percebo as urgências, e também vejo a minha necessidade de deslocamento – de me aproximar da linguagem delas, de descobrir o que elas gostam, o que as instigam, pois algumas demonstram apatia ao estarem na escola. Para elas, às vezes, não há sentido, e a violência acaba sendo a expressão que elas mais conhecem e reproduzem.

Mediante o fato de conviver com essas crianças de segunda a sexta, fiquei sensibilizada pela realidade local e decidi mudar os rumos da investigação (que antes estavam voltados para a universidade, sob o olhar de pesquisadora), no sentido de propor o que pode ser a prática decolonial (inserindo as minhas experiências enquanto professora-pesquisadora-participante na tese), imersa no território periférico do Engenho Pequeno (São Gonçalo) e indo ao encontro das práticas construídas por outras três professoras que trabalham neste município e no de Niterói.

Sendo assim, reflito: Como aprofundar as escolhas teórico-metodológicas de pesquisa, tendo influências e bases coloniais? Como pensar no contexto da escola pública, em que as salas são superlotadas e as crianças apresentam problemas de convivência, práticas outras de educação? As quatro docentes participantes da pesquisa se consideram decoloniais? Quais seriam as suas práticas

decoloniais e antirracistas nos anos iniciais da educação básica, em territórios periféricos?

Inspirada pelas diferentes linguagens e paralelamente, instigada pelas expressões artísticas das diversas matrizes culturais, consciente de minha racialidade branca, desejo continuar investigando e quiçá, colaborando para a propagação da educação antirracista, onde vozes e escritas indígenas e negras estejam visibilizadas – nos textos acadêmicos, nos currículos, nas histórias de vida e literárias etc. Quem sabe, encontraremos um pouco disso nas próximas páginas, seções e linhas...

Vale ressaltar que esta tese não se trata de um estudo autobiográfico, embora eu assuma a autoria como parte do processo de pesquisa e adote a narrativa como meio de compartilhar as minhas experiências face às das três professoras as quais conversei nos meses de maio, outubro e novembro de 2025. Então, é possível compreender como as histórias pessoais emergem e se entrelaçam com as escolhas que fazemos nos âmbitos profissionais. Vamos adiante!?

1.1. O que faz da tese, uma tese? Trajetos em torno das problematizações, objetivos e justificativas que me movem

Nos últimos treze anos estive muito próxima do cotidiano da universidade, aprendendo e ao mesmo tempo, desaprendendo a fazer pesquisa. A cada ciclo que se abria, outro se despidia, assim como os pensamentos e as versões que vão (trans)formando, (re)formando e (re)compondo cada modo de ser, de cada um/a de nós. Não nascemos prontas/os e uma pesquisa também não vem à tona, totalmente pronta. Ela é feita, desfeita e refeita a cada estudo que nos propomos e debruçamos, a cada inquietude que surge em nossos cérebros e se ligam aos nossos corações, pulsando novas direções.

Trocadilhos poéticos à parte, retomo à pergunta intitulada nesta seção: “O que faz da tese, uma tese?”. Algumas/uns poderiam dizer: a estrutura, o rigor, o método... Enfim, eu diria e digo que uma tese se enraíza através de uma dúvida e de um problema a ser discutido, sem garantias de que seja solucionado. Contudo, uma pesquisa, uma tese, uma suposição, delineiam caminhos e possibilidades. De acordo com Umberto Eco (2007), a construção de uma tese implica revisitar

memórias e delimitar um objeto que auxilie os outros – com um adendo pessoal e complemento: demarcando inquietudes e subjetividades.

Sendo assim, apontarei de onde surgiu a problemática que desencadeou em uma das perguntas que envolvem esta tese:

Conforme foi dito nas páginas anteriores, desde que eu era pequena, uma inquietude já me atravessava – era o fato de que, as representações negras apareciam nas discussões da escola sempre associadas ao processo de escravização e de forma estereotipada, perpetuando uma educação hegemônica. Ramón Grosfoguel (2016), ao tratar sobre o racismo e o sexismo epistêmicos, indica que:

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Isso remete ao fato de que conhecemos os contextos históricos nas escolas e as teorias e modos de se fazer pesquisa na universidade a partir do olhar eurocêntrico. A razão colonialista era a única vertente a ser seguida, onde o objeto importava mais do que o sujeito, onde a subjetividade não era levada em conta. E a subjetividade humana está atrelada às perspectivas e epistemologias advindas de outros povos, de culturas outras e da figura feminina, não privilegiadas pelo cânone europeu. Lembro-me que estava no ensino fundamental e o ano era 2003, justamente o mesmo da criação da Lei 10.639/03¹⁹, que estabeleceu e permanece estabelecendo as diretrizes curriculares para o ensino das histórias e culturas tanto africanas, como afro-brasileiras.

Tal fato perpassou o meu processo de escolarização e quando cheguei na universidade, tendo acesso às literaturas de matrizes africanas por meio do projeto de leitura *Ler e Compartilhar*, essa questão voltou a ser latente para mim, assim como, para o grupo ao qual interagia. Passei a me perguntar: “Por que só tenho acesso à essas leituras na extensão e não, no curso de Pedagogia, em interlocução com outros textos acadêmicos?”. Essa questão vai ao encontro da perspectiva de

¹⁹ A lei pode ser encontrada em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 31.jan.2025.

Ramón Grosfoguel (2016) ao mencionar o que seria validado nas universidades ocidentais:

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” – entendida como “neutralidade” –, o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas. (Grosfoguel, 2016, p. 30).

Portanto, quando ainda estava na graduação (2012-2016), ficava angustiada quando observava que a grande parte dos textos científicos (artigos, trabalhos de conclusão de curso, etc.) tinham referências advindas da Europa (em sua maioria), além de constatar que poucos docentes dialogavam os teóricos com outras linguagens, enquanto eu pensava que eles/elas poderiam trazer textos literários, músicas e as demais expressões para conversar e contextualizar o que era estudado nas disciplinas. É óbvio que as mudanças e os movimentos insurgiram...

Tenho consciência também, de que muitos coletivos começaram a se organizar em prol da pauta racial, assim como autoras/es negras/os passaram a ser mais divulgados e discutidos nas academias e fora delas. O debate se instaurou na sociedade, sobretudo no ano de 2018 (por conta da eleição presidencial em nosso país e das polarizações geradas em torno disso, que ainda estão em processo de superação).

Contudo, antes mesmo desses fatos ocorrerem, outros movimentos sociais e lutas já cruzavam a nossa história, como: o *Teatro Experimental do Negro - TEN* (iniciado por Abdias do Nascimento²⁰ na década de 1940) e o *Movimento Negro Unificado - MNU* em 1978, visando o combate ao racismo e a afirmação do povo negro enquanto cidadão (Maia, 2025), entre outros. Antes mesmo do *TEN*, Nilma Lino Gomes (2017), salienta nos seus estudos as lutas anteriores do movimento negro:

A importância do jornalismo e da intelectualidade negra no final do século XIX e início do século XX, a criação da Frente Negra Brasileira em 1931 (no estado de São Paulo), tendo em vista uma instituição que promovia a educação de pessoas negras e carentes, e em contrapartida o escancaramento da desigualdade racial e social ao conscientizá-las. Tal como o outro papel do Teatro Experimental Negro, que preocupava-se

²⁰ Abdias do Nascimento foi um importante ativista e professor brasileiro, agindo em prol da pauta racial. Além disso, era um artista múltiplo, já que trabalhava com teatro, poesia, dramaturgia e artes plásticas.

não apenas com as denúncias por meio da dramaturgia, mas com a alfabetização da população que estava em condição de vulnerabilidade, entre elas: operários, domésticas, desempregados, etc. “O TEN deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje.” (Gomes, 2017, p. 31).

No que tange à educação formal, sobretudo nas décadas de 1940-1960, o movimento negro foi fundamental para a reivindicação do direito de pessoas negras frequentarem as escolas públicas. Luta essa, que foi tomando novos rumos e nuances nas décadas seguintes, até a chegada dos anos 2000, quando outras políticas foram chegando, como a Lei 10.639/2003, já citada anteriormente e o Parecer CNE/CP nº 03/2004²¹ – o qual reivindicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação voltada às relações étnico-raciais e ao ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

E por conseguinte, as ações afirmativas (políticas de reparação e igualdade social/racial), por meio das vagas reservadas em concursos públicos e outros espaços educativos (universidades, escolas, etc.) para pessoas negras - Leis 12.711/2012²² e 12.990/2014²³. Através das leis curriculares, das cotas e outros movimentos que estimularam mudanças jurídicas no cenário educacional e social (a partir, também, da criação de coletivos representativos e núcleos organizados nas instituições), o direito à cidadania e as pautas de violência de gênero vêm sendo defendidas desde então.

Todavia, hoje, não só como pesquisadora, mas como professora de uma escola pública, imersa em uma periferia de São Gonçalo, vejo que só a lei não garante o acesso a esses debates. Embora o movimento negro tenha trazido em concomitância a importância da dimensão estética, voltando o olhar para a existência do corpo negro com as suas potências – seja no tom da pele, nos traços do rosto, no volume e textura do cabelo, etc., a temática ainda é alvo de tabus nas instituições. E, às vezes, há falta de disposição e interesse por parte das/dos docentes, até por conta do trabalho massivo, além da carência de uma formação

²¹ O parecer está disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 27. fev. 2026.

²² A lei está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 27. fev. 2026.

²³ A lei está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em 27. fev. 2026.

sobre o assunto e da reprodução de preconceitos e estereótipos presentes nas didáticas.

Logo que entrei na prefeitura, desempenhei com entusiasmo algumas ações em prol dessa questão, nas turmas de 2º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Trouxe histórias infanto-juvenis afro-brasileiras, partilhei vídeos, músicas, construí um livro com a turma, tecemos poesias e raps, buscando essa referencialidade que parecia não existir para aquelas crianças, inseridas naquele ambiente. Porém, parecia que eu estava nadando contra a corrente, já que notava um desgaste por parte de outras colegas e “um fazer porque era solicitado para expor em mostras ou nos murais da escola”, parecendo haver um medo ao tocar na ferida ou a crença de que “somos todos iguais”, e aí não é necessário falar acerca dessas questões.

Percebo que por mais que anos passem, algumas estruturas colonizadoras ainda seguem presentes nos contextos educacionais, sobretudo, nos anos iniciais da educação básica. De um lado, observo a desvalorização em relação ao trabalho docente – seja através da superlotação das salas, da gama de burocracias as quais precisamos responder, da ausência de apoio especializado para crianças com deficiência, das intensas horas trabalhadas por um salário que seja digno de sobrevivência, do comportamento das/dos estudantes que demonstram marcas de violências vividas em casa e em sociedade, dos recursos e temáticas literárias serem limitadas (quase que escolhidas a dedo, aquelas que podem ou não ser trabalhadas dentro e fora da biblioteca escolar), do preconceito de alguns colegas que têm uma crença cristã e que não lançam fora suas práticas tradicionais em sala de aula... Enfim, são muitos os atravessamentos.

Mediante o exposto, ainda pergunto: “Como, com tanto genocídio e ódio declarados e escancarados, aos modos de existir de pessoas negras (cabelo, roupa, cor, religião, etc.), assim como de pessoas indígenas e afro-quilombolas, com informações noticiárias de invasões de terras e áreas ambientais, há, ao mesmo tempo, tanta (des)informação?”. Quando olho para as crianças cotidianamente na escola, consigo ver um reflexo disso. Consigo ver a ausência de orientação, de não saberem os seus direitos (apenas os deveres), de perceber nas falas o quanto o afeto e a empatia quase não se fazem presentes para algumas/uns, visto que elas não recebem isso em seus lares.

E nesse movimentar, olho para a minha formação, para a responsabilidade que tenho todos os dias que adentro a sala de aula e estou naquele território escolar.

Nesse passo a passo, também é perceptível que as temáticas referentes à essas matrizes culturais ficam invisibilizadas no currículo, sendo promovidas apenas quando a Secretaria de Educação solicita a criação de projetos em uma determinada época/semana do ano, enquanto no restante, isso é opcional para cada professor/a. Representando, portanto, o que Grada Kilomba (2019) chama de *racismo institucional*:

O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os *sujeitos brancos* em clara vantagem em relação a outros grupos racializados. (Kilomba, 2019, p. 77-78).

Desse modo, ainda que haja também a Lei 11.645/2008²⁴, que estabelece as diretrizes para a partilha das histórias indígenas na escola, o racismo prevalece, pois essa matriz é alvo de preconceitos e associações de estereótipos folclorizados comumente. E, como trabalhar tais temáticas na realidade dos anos iniciais, onde português e matemática são os saberes mais solicitados para atender às exigências aos resultados das avaliações em larga escala?

É necessário pensar em práticas que conjuguem os diferentes conhecimentos, é necessário favorecer uma educação de qualidade, crítica e não-violenta justamente nas fases iniciais do processo de escolarização, para que as crianças sejam capazes de não só ler as linhas, mas ler os diversos mundos. É necessário, ainda, propor uma *educação voltada para as relações étnico-raciais*, ERER, como a professora Bárbara Pinheiro (2023) sugere. É essencial que os diversos saberes sejam *biointerativos* – isto indica que eles devem confluir, interagir e coexistir, como o saudoso Nêgo Bispo²⁵ (Santos, 2015) disserta. Ou seja, vamos falar de raça, bem como, de ambiente, de natureza, de cultura, de vida.

Nessa trajetória reflexiva, *justifico* a minha intenção de pesquisa, primeiro do ponto de vista *social*:

Pautada nos fatos anteriormente citados, acredito que a procura por professoras que partilhem da mesma inquietude e dialoguem com outras culturas em suas práticas educativas, possa demarcar que mesmo frente às dificuldades que

²⁴ A lei pode ser encontrada em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 31.jan.2025.

²⁵ É conhecido como Nêgo Bispo, porém, o seu nome completo é Antônio Bispo dos Santos.

envolvem o cotidiano escolar, haja profissionais que querem contribuir para a redução, ou pelos menos, amenização das desigualdades sociais. Se as crianças tiverem acesso a esses temas, quem sabe, elas possam crescer conscientes do que é o racismo, de como elas podem se proteger e/ou defender, de como elas podem ser empáticas com as outras pessoas, de como elas podem não reproduzir os discursos discriminatórios para com as/os colegas de turma e demais pessoas que conviverem, de como elas podem preservar o meio ambiente, etc.

No que se refere à *justificativa pessoal*, é notória a minha aproximação desde pequena com as temáticas que abarcam a diversidade, até pela estrutura familiar (valores expressos pelo meu pai, lembranças da minha avó materna na Umbanda). Pela minha curiosidade em buscar, conhecer e ler a respeito de outras existências e culturas. Pelo meu desejo de pesquisar os territórios de Niterói e São Gonçalo, os quais remetem aos lugares de “onde eu vim e para onde estou indo” (fazendo alusão ao passado/ancestral, bem como, ao futuro/novidade – na simbologia africana). E, por entender o meu *lugar de fala* (Ribeiro, 2017) na sociedade, a partir da compreensão da minha racialidade branca, não no intuito de falar pelos outros ou de tomar a voz das consideradas minorias, mas de me aliar à luta, até por estar atuando na educação básica, e acompanhar de perto a urgência de ações e mudanças para combater discursos hegemônicos.

Por fim, na *justificativa científica*, compreendo que apresentar outras culturas nas práticas escolares, é também me/se comprometer com a transformação curricular dos anos iniciais, refletindo na formação de professoras e professores. Logo, as outras *cosmovisões*²⁶ precisarão se unir às outras epistemologias presentes, como já vem acontecendo esse movimento. Isso significa que teremos mais pesquisas dialogando com essas teorias, conduzindo novas práticas. Não obstante, do ponto de vista científico, penso que este estudo poderá ampliar a discussão acerca da *decolonialidade* nos Anos Iniciais, a partir da visibilidade que uma pesquisa pode trazer e quiçá, fortalecer o debate levantado por aquelas/es que percorreram este caminho anteriormente em suas investigações, e tornar-se respaldo para as discussões futuras, de quem continuar este percurso.

²⁶ As cosmovisões são os saberes reflexivos e intuitivos inspirados pelo Cosmos. Nêgo Bispo (Santos, 2015), narra que a cosmovisão politeísta quilombola, por exemplo, integra os elementos vitais presentes na natureza, ou seja: a terra, o ar, a água e o fogo.

Nesse emaranhado dos fios até aqui narrados, nasce a questão principal desta pesquisa: *Como docentes dos anos iniciais, atuando em territórios periféricos de Niterói e São Gonçalo, constroem práticas decoloniais e antirracistas, e como a cartografia poética permite narrar as práticas dessas quatro professoras?* Cabe ressaltar, que o critério de escolha das professoras se deu a partir da proposta *participante indicado* (Pesce, Bruno; Hessel; 2024) – a qual, tive a possibilidade de conversar com profissionais qualificadas da área, que estão em exercício do cargo (seja como professora em turmas dos anos iniciais e na educação infantil, seja coordenando projetos de formação, seja atuando como docente em projetos interdisciplinares) e que foram indicadas por outras colegas que trabalham nas redes municipais dos referidos municípios.

Além disso, devido às transformações sucedidas nessa investigação, tomei a decisão de prezar pela qualidade do estudo, optando por trazer apenas três conversas com as professoras participantes, em diálogo com as minhas experiências desde que assumi o presente concurso, atuando por 40h semanais e em dois turnos na escola. Sendo assim, em paralelo com a questão central da pesquisa, destaco a interface com os respectivos *objetivos*: Vale ressaltar, que o critério de escolha adotado foi o de participantes indicados (Bruno; Hessel; Pesca, 2024) – o qual, propõe que as conversas sejam realizadas com profissionais qualificadas/os da área em questão. Sendo assim, essas pessoas são indicadas por outras.

Devido ao fato de ter assumido o concurso da metade para o fim deste curso de doutorado, tomei a decisão de me situar na investigação não só como pesquisadora, mas como professora-participante. Ou seja, a ideia é prezar pela boa construção deste estudo, aprofundando as reflexões suscitadas pelas trocas com as três docentes dos referidos municípios e pelas nossas experiências.

- **Objetivo geral**

Compreender e mapear as experiências que orientam a construção de práticas docentes decoloniais e antirracistas de quatro professoras dos anos iniciais de escolas públicas periféricas dos municípios de Niterói e São Gonçalo.

- **Objetivos Específicos**

- a) Discutir de que maneira as práticas decoloniais docentes emergem num contexto escolar, com o intuito de trazer visibilidade para os saberes advindos das culturas de matrizes africanas e indígenas.
- b) Apresentar os estudos que propõem apostas decoloniais voltadas para os anos iniciais, através do mapeamento sistemático de literatura, assim como, as cosmovisões que inspiram e compõem a abordagem teórica-epistemológica desta pesquisa.
- c) Identificar quais são as linguagens (artísticas, ou não) adotadas pelas/os professoras/es para tratar de temáticas que envolvem a diversidade e a diferença com as crianças.
- d) Construir uma escrita autoral que assume o compromisso ético, político, estético e poético de cartografar as conversas com docentes, valorizando os encontros, as vivências e os afetos.

Cabe salientar que esta investigação ocorreu com quatro professoras, sendo três delas indicadas, somadas à minha narrativa enquanto pesquisadora e participante da presente investigação. As conversas não tiveram perguntas prévias, no entanto, trabalhei com alguns temas específicos que fomentaram a partilha: práticas docentes/discentes em torno da diversidade e diferença com as crianças dos anos iniciais, desafios presentes na escola pública periférica, linguagens que atravessam essas práticas, entre outros que foram delimitados nas próximas seções.

O intuito era o de conhecer as suas práticas educativas (seja como docente nos anos iniciais e na educação infantil ou seja como coordenadora de projetos de formação continuada). As conversas não tinham roteiros prévios e nem perguntas estruturadas como nas entrevistas, contudo, elaborei temas que foram discutidos de forma espontânea e aberta ao inesperado, como: o que seria a decolonialidade para elas, e se as mesmas consideravam-se decoloniais, as dificuldades enfrentadas, as reações das crianças e jovens face ao trabalho antirracista, entre outros.

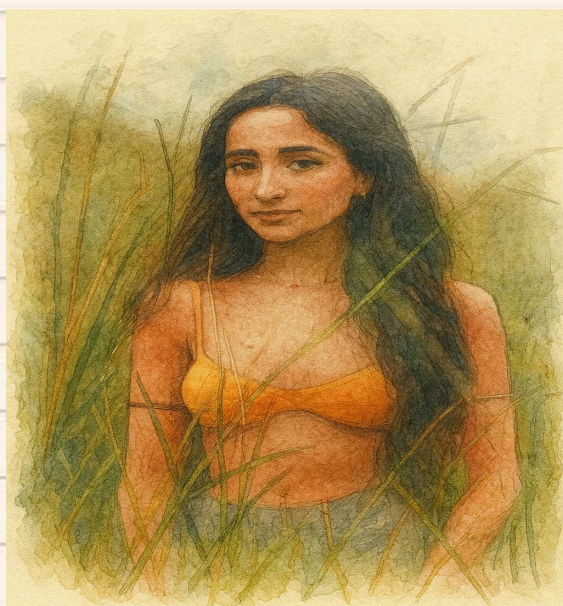
Todas as docentes deste estudo são (na qual, eu me insiro) oriundas de escolas públicas periféricas, nos Municípios de Niterói (bairro Engenhoca) e São Gonçalo (bairro Engenho Pequeno, Barro Vermelho e Boaçu). Essas professoras, como disse anteriormente, foram indicadas por outras colegas de ambas as redes que conhecem os seus trabalhos voltados para a luta antirracista e o debate decolonial na educação básica. Logo, esses encontros são frutos de *participantes*

indicados (Bruno; Pesce; Hessel, 2024) e sucederam presencialmente (dois com visitas às instituições), bem como, remotamente (um por chamada de vídeo).

Todas as professoras autorizaram a gravação através de áudio (via celular) e posteriormente, a transcrição (na íntegra). Como uma maneira de homenagear os seus trabalhos e intenções, decidi realizar o ato político e poético de surpreendê-las e chamá-las ao longo desta tese pelos nomes de três escritoras africanas dos países de língua portuguesa – *Ana Paula Tavares* (Angola), *Conceição Lima* (São Tomé e Príncipe) e *Odete Semedo* (Guiné-Bissau).

É nítida a minha aproximação e afeto com as literaturas africanas, e além do desejo de propagar os nomes das poetisas, quero retribuir as partilhas e coragens das colegas. Nas páginas seguintes, irei explicar detalhadamente de que maneira se sucedeu essa escolha e como elas serão chamadas. Por enquanto, homenageio ambos os lugares e as pessoas as quais conheci, mediante os versos “Lá de onde eu vim”²⁷, da cantora contemporânea brasileira Mariana Nolasco:

Figura 3 - Mariana Nolasco



*[...] Lá de onde eu vim
 Todo mundo é transparente, é gente
 Lá de onde eu vim
 Quando eu abro a janela, aquarela
 Deixo a luz do Sol entrar
 [...] Devo tudo ao lugar que cresci*

*Aos amigos que eu escolhi
 É o valor que eu carrego no peito
 Não há nada em troca
 Sei que um dia daqui vou partir
 Vai ficar um pedaço de mim
 A lembrança nas pessoas
 Do lugar de onde eu vim*

Fonte: Imagem recriada via Chat GPT²⁸

²⁷ A letra da música pode ser encontrada em:

<https://www.letras.mus.br/mariana-nolasco/la-de-onde-eu-vim/significado.html>. Acesso em 31.jan.2025.

²⁸ A imagem original pode ser encontrada em:

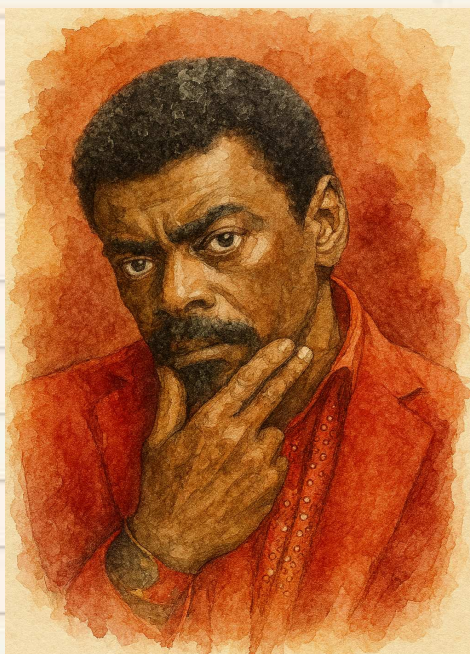
<https://www.kpntrack.com/2023/06/mariana-nolasco-relembra-suas-origens.html>. Acesso em 8 nov. 2025.

Assim, esta pesquisa vai sendo tecida, através do próprio fazer e das suas continuações...

1.2. “Morando em São Gonçalo você sabe como é...”

*“[...] Mas tente compreender
Morando em São Gonçalo você sabe como é
Hoje a tarde a ponte engarrafou
E eu fiquei a pé...”*
(Seu Jorge, no trecho da música “São Gonça”)

Figura 4: Seu Jorge



Fonte: Imagem recriada via Chat GPT²⁹

Com licença poética, lhes apresento o Seu Jorge, pseudônimo de Jorge Mário da Silva, que nasceu na década de 1970 em Belford Roxo (na baixada Fluminense do Rio de Janeiro), e ao longo de sua vida, vêm se dedicando ao trabalho artístico (enquanto cantor e compositor), envolvendo a *Música Popular Brasileira* (MPB) e agregando ritmos presentes na cultura negra, como: samba, funk, rap, reggae e jongo. A música referenciada nesta seção, foi gravada em parceria com Ana Carolina (cantora também da MPB), abordando uma situação

²⁹ A imagem original pode ser encontrada em: <https://filmow.com/seu-jorge-a38348/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

amorosa e mencionando as dificuldades que os moradores de São Gonçalo passam no trânsito e na travessia da *Ponte Rio-Niterói* (que irei detalhar melhor, mais à frente).

Agora, voltando ao território – São Gonçalo é consagrado como um dos maiores municípios localizados no Estado do Rio de Janeiro (o segundo maior), situando-se ao Leste Fluminense, próximo das cidades vizinhas: Niterói, Itaboraí e Maricá. De acordo com os dados do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), o município possui uma área territorial de 248.160 km² e 896.744 habitantes (avaliados pelo Censo de 2022). Tal como podemos ver no mapa a seguir,

Figura 5: Mapa do Município de São Gonçalo



Fonte: Map Of Rio de Janeiro³⁰

Contudo, o seu passado retrata os reflexos da colonização do Brasil, já que, São Gonçalo viveu diversos percalços até ser considerado como um município. O seu próprio nome indica a menção ao santo de devoção “São Gonçalo de Amarante” (sacerdote português) de Gonçalo Gonçalves (colonizador). Controvérsias à parte, o seu registro histórico é propagado através do que “seriam as descobertas territoriais durante esse período, mas, antes mesmo disso, São Gonçalo foi habitada por povos indígenas *tupinambás* (Trindade, 2021).

³⁰ A imagem pode ser encontrada em:

<https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/munic%C3%ADpios-mapas/s%C3%A3o-gon%C3%A7alo.-munic%C3%ADpio-do-mapa>. Acesso em: 8 nov. 2025.

Ainda que não houvesse ocorrido oficialmente, a “fundação” da cidade se deu antes de 06 de abril de 1579, pois esses povos viviam no território sem uma necessidade de subjugação, como fizeram os colonizadores ao chegarem nas terras. Desde então, diversos atravessamentos emergiram e as desigualdades de igual maneira. Essa região foi desmembrada no final do século XVI pelos jesuítas, que instalaram uma fazenda na atual zona do Colubandê (no século XVII). Entre os marcos históricos deste século, estão as fazendas, como a “Nossa Senhora da Boa Esperança” (em Ipiíba) e a “Fazenda da Luz” (em Itaoca).

Cabe ressaltar que no século XVII, houve o progresso econômico relacionado aos portos, engenhos de açúcar, aguardente, como também, às lavouras de mandioca, feijão, milho e arroz. Ou seja, viram em São Gonçalo um terreno fértil para a sobrevivência, mas, às custas de mão de obra escravizada e de apropriação de terras (Dias, 2024). Tanto que a cidade fazia parte de Niterói, porém, a sua emancipação ocorreu em 22 de Setembro de 1890, data que representa e é festejada atualmente como o aniversário do município. Nessa longa trajetória, até o seu desmembramento e emancipação, São Gonçalo passou de povoado à freguesia, vila e cidade até o ano de 1929.

Vale destacar, que em seu passado colono, São Gonçalo pertencia à Sesmaria de São Gonçalo e à Capitania de São Vicente, onde havia engenhos de açúcar, lavouras de milho, criação de gado e exploração de minérios. Tanto que, em 1860, cerca de 30 engenhos operavam na cidade, através de cinco portos: Guaxindiba, Boaçu, Porto Novo, Porto Velho e Porto de São Gonçalo. Em 1890, com o desmembramento de Niterói e em 1895, com a inauguração da ferrovia, São Gonçalo teve a conhecida Estrada de Ferro que ligava Neves à Maricá (Dias, 2024).

Anos mais tarde, em 1929, os trens a vapor passaram a ocupar a cidade, como o *Tramway Rail Fluminense*, unindo Neves à Alcântara. Em 1930, a citricultura local surgiu, com laranjas e limões para a exportação. No período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), São Gonçalo se expandiu e as fazendas se transformaram em sítios, chácaras e terrenos de uso urbano (Trindade, 2021). Concomitantemente, em 1943, houve uma nova divisão territorial, onde Itaipu passou a habitar o município de Niterói. Configurando, então, São Gonçalo ao que é até hoje, dividido em 5 distritos, que são: 1º - São Gonçalo (sede), 2º - Ipiíba, 3º - Monjolo, 4º - Neves e 5º - Sete Pontes, conforme a imagem disponibilizada pela Prefeitura (2021) :

Figura 6: Mapas e Bairros



Fonte: Prefeitura Municipal de São Gonçalo³¹

A partir de 1955, a urbanização alavancou, tendo rodovias que ligam Niterói à Alcântara. Nos dias atuais, o município tem 92 bairros e outros sub-bairros, totalizando 110, e sendo distribuídos nos cinco distritos. Além disso, São Gonçalo é presentada pelas quatro *Áreas de Proteção Ambiental* (APAs) que ocupam o seu território, que são: Engenho Pequeno, Estâncias de Pendotiba (em Maria Paula), Alto do Gaia e Itaoca, as quais, segundo dados da Prefeitura (2021), compreendem a aproximadamente, 47,37 km² da área total do município.

O que, apesar de um processo histórico controverso e com marcas até agora, possibilita um solo rico em biodiversidade e conscientização, através de visitas realizadas por projetos educacionais e sustentáveis (locais), como: *Estudo Vivo* e *Projeto Meio Ambiente*, desenvolvidos pela Secretaria de Meio Ambiente e Transportes da Prefeitura de São Gonçalo.

³¹ A imagem pode ser encontrada em:

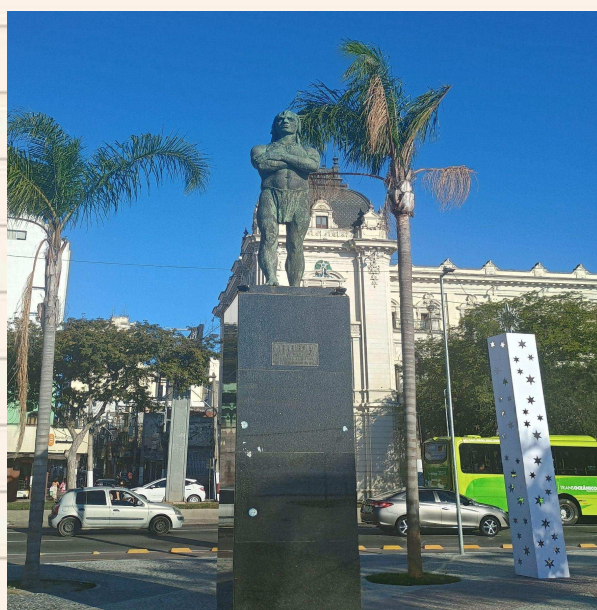
<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros>. Acesso em: 8 nov. 2025.

1.2.1. O que Niterói e São Gonçalo têm em comum?

Niterói está situada a 13 km do Rio de Janeiro, e, segundo o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), seu território é de 133.757 km² e paralelamente, a sua população compreende 481.749 pessoas (com base no Censo, 2022). Isso significa que São Gonçalo, município vizinho, tem quase o dobro da área territorial, bem como do número populacional. No entanto, as desigualdades sociais são menores em Niterói, tanto que consideram a cidade como uma das melhores para se viver no nosso estado, mas ao puxar os fios de sua história, também vemos um passado colonizado.

Segundo dados da prefeitura (2021), após a invasão francesa de 1555, o governador geral concedeu grande parte de terras – que anteriormente pertenciam à tribos indígenas – a Martim Afonso de Souza (conhecido como *Araribóia*), e desde 1568 a aldeia foi fundada por ele, recebendo também a solenidade e nomenclatura de *São Lourenço dos Índios*, em 1573. Araribóia era chefe da tribo *Tupi temiminó* e acabou se associando aos portugueses, em troca de sobrevivência, tanto que participou da *Batalha pela Baía de Guanabara* e após vencer, fundou essa aldeia de São Lourenço que hoje corresponde à área central de Niterói (onde há uma estátua em sua homenagem).

Figura 7 - Estátua do Araribóia



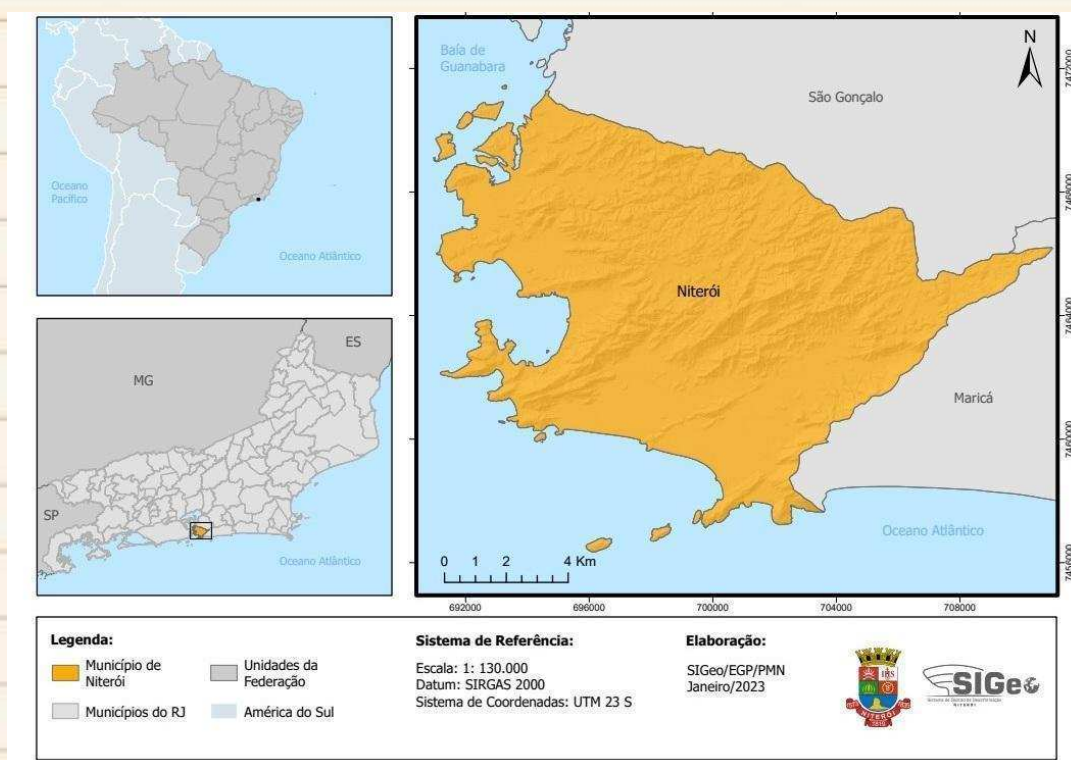
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Mas, assim como São Gonçalo, a cidade de Niterói passou por diferentes mudanças, até se tornar um município. É significativo destacar que em 1834, o nome da cidade era “Nitheroy” , o qual, significa “água escondida” em tupi-guarani (Silva, 2016). O grande marco de Niterói foi o transporte marítimo, já que havia embarcações com pessoas escravizadas “trabalhando” no século XIX. A navegação a vapor, tal como São Gonçalo, era presente em Niterói, tanto que a *Companhia de Navegação de Nitheroy* facilitava o acesso entre Rio-Niterói por volta de 1835. Já em 1862, uma grande ideia era instaurada – o transporte via barcas, através da *Companhia Ferry*. Anos mais tarde, em 1956, houve a fundação da *Estação hidroviária de Niterói*.

No decorrer do processo de urbanização da cidade (1906-1910), algumas vias foram pavimentadas, como nos bairros do Fonseca e Icaraí. Assim como, a inauguração da Avenida Ernani do Amaral Peixoto em 1942 (considerada a principal do centro da cidade). Outro ponto importante foi a obra da Avenida do Contorno, no bairro Barreto, unindo áreas de porto e ferro, sobretudo, Niterói ao Centro de São Gonçalo, melhorando o tráfego e qualidade de vida da população desde a década de 1960 até os dias de hoje. Ademais, ressaltar a construção da famosa *Ponte Rio-Niterói*, que passou a funcionar em 1974, permitindo a travessia entre Rio, São Gonçalo, Niterói e cidades vizinhas via transporte terrestre (Prefeitura, 2021).

Essa ponte é conhecida por ser a maior do nosso hemisfério – o Hemisfério Sul –, e é uma das três maiores do mundo. Assim, houve a junção do nomeado “Estado da Guanabara” com o Rio de Janeiro, no mesmo ano de sua fundação, onde Niterói deixou de ser a capital, transformando-se em cidade/município desde a consolidação do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1975, habitando a parte territorial tal como podemos ver neste mapa:

Figura 8: Mapa de Niterói



Fonte: Mapas SIGeo Niterói³²

Sendo assim, atualmente Niterói possui 52 bairros, espalhados por cinco regiões, que são: Norte, Praias da Baía, Pendotiba, Leste e Oceânica. Conta, também, com *Áreas de Proteção Ambiental* (APAs), como: Lagunas e Florestas de Niterói, Morro do Morcego, Gragoatá, e as *Unidades de Conservação*, como: o *Parque Natural Municipal de Niterói* (PARNIT), o *Parque Estadual da Serra da Tiririca* (PESET), o *Parque Natural Municipal da Água Escondida*, o *Parque Orla Piratininga Alfredo Cirquis* e a *Reserva Extrativista Marinha de Itaipu* (RESEX Itaipu).

Além disso, o município não é valorizado apenas no âmbito urbano, e pelo cenário arquitetônico atrativo – com o desenho do grande Oscar Niemeyer, como o *Museu de Arte Contemporânea* (MAC), o conhecido “disco voador” na orla de Boa Viagem – mas, no educacional, devido a sua melhoria estrutural e aos projetos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas de período integral, envolvendo cultura, artes, tecnologia, saúde e meio ambiente.

³² A imagem pode ser encontrada em: <https://www.sigeo.niteroi.rj.gov.br/pages/mapas>. Acesso em: 8 nov. 2025.

2. É preciso definir o método? Notas sobre as escolhas teórico-epistemológicas de uma pesquisa cartográfica

Conforme explicado anteriormente, uma tese envolve a discussão de um problema, a partir de hipóteses, justificativas e objetivos que são interligados. Mas, fazer a pesquisa envolve métodos? O que seriam os métodos? E como se dão as suas escolhas? É comum na universidade sentir um “frio na barriga” quando comentamos sobre a metodologia de pesquisa. Além do mais, o método exige critérios e envolve complexidades.

Nos primórdios da ciência positivista (Século XIX), em que a ordem era o princípio para se produzir ciência, esse rigor ao método era ainda maior. Lembro-me de ter estudado no primeiro semestre deste curso de doutorado, na disciplina *Educação e Sociedade: questões teórico-epistemológicas* menções ao tal fato. O capítulo *Feiticeiros e aprendizes: as ciências naturais*, presente na obra *A era dos extremos* (1995), de Eric Hobsbawm, foi fundamental para o entendimento de que as potências científicas na sociedade globalizada investiam em pesquisa nos países desenvolvidos, assim como, na valorização de uma única língua e metodologia.

Ou seja, tratavam o conhecimento como algo universal, mas restringindo o acesso a muitos (já que a Educação Superior era voltada para a elite e pautada na eficiência, objetivando o retorno de recursos financeiros e gerando competitividade). Apenas com os avanços tecnológicos do “boom econômico” do Século XX, que houve a aproximação entre teoria e prática. Além disso, a ciência, por vir de uma base hierárquica, não era partilhada com a sociedade. Até porque, era vista como incompreensível, misteriosa e esotérica, e contrária à religião.

Hobsbawm (1995) ressalta que o Século XX passou a ser considerado como o “século dos matemáticos”, por conta do conhecimento das equações matemáticas e da física nuclear. A grande dificuldade da época, era produzir um novo modo de fazer ciência, ainda que partisse do velho modo rigoroso. O estudioso ajuda a tecer uma crítica ao racismo epistêmico que ocorria, principalmente na área da genética, em que genes de pessoas negras eram alvo de exclusão, na medida em que eram negligenciados nas amostragens (sobrepondo os de ascendência europeia). Como oposição a esse sentido de universalidade científica, outros debates foram surgindo

para colocar o modo de produção em questão: o que seria a verdade? fazer ciência é sinônimo de simplificação, generalização e previsibilidade?

Alicerçada nessa discussão, convoco os estudos acerca da *epistemologia da complexidade*, de Edgar Morin (2000), ao alertar que o pensamento complexo é contrário à lógica de legislar e reduzir, pois aposta no movimento, na aventura, na dispersão e na organização que também é produtora de desorganização. Sendo assim, noto que a metodologia atualmente serve como mapa para orientar e ao mesmo tempo, (re)orientar caminhos a serem percorridos, tendo em pauta, o diálogo com as nossas intenções de pesquisa.

Portanto, esta tese de doutoramento tem como fundamento a pesquisa qualitativa, visto que, o meu objetivo não está relacionado aos números e nem às classificações ou quantificações, mas, está atrelado à preservação da pluralidade de significados e criações advindas dos processos e repertórios das experiências (Minayo, 1994). Justamente por ser qualitativo, este ato de pesquisar abarca a base *multirreferencial* (Ardoino, 2005), intencionando a desconstrução de ideias cartesianas. E, compreendendo a *complexidade* como um princípio, reflete acerca da pluralidade, conjugando diferentes teorias e concomitantemente, repensando as práticas sociais e a educação.

Cabe destacar a minha preocupação em situar que a investigação preza pelos sujeitos que dela participam, não ignorando as suas subjetividades, bem como, busca, através do *Mapeamento Sistemático de Literatura* (MSL), partilhar achados relevantes de outras/os pesquisadoras/es, reconhecendo outros trajetos percorridos, e identificando trabalhos indexados em repositórios acadêmicos (Kitchenham; Charters, 2007), como o *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* e a plataforma *Google Scholar*. Ademais, aproveito para frisar que assumi a postura de procurar por trabalhos desenvolvidos nos últimos cinco anos, nacionais e em língua portuguesa, na intenção de colher investigações atuais e mais próximas da realidade local na qual atuo.

Evoco, então, o *método cartográfico* (Kastrup; Passos, 2013) como trilha a ser percorrida nesta tese de doutorado, pelo fato de ser uma metodologia que enlaça, dialoga e mapeia as diversas experiências (pela transversalidade), havendo a proximidade entre quem está pesquisando e quem é pesquisada/o, como também, proporcionando a intervenção e inclusão no território (provocando atitudes e participações, semeando cuidados etc.), ao passo que também se abre ao

imprevisível, ao sensível e ao coletivo. Logo, a cartografia é uma *pesquisa-intervenção*, é um movimento de “estar com” o outro, de co-criar e de relação entre sujeitos (sem hierarquizá-los ou homogeneizá-los).

Contudo, minuciosamente compreendendo essa metáfora que fiz em relação ao método escolhido: Por que a cartografia é transversal e considerada como *pesquisa-intervenção*? Primeiramente, porque o *método cartográfico* acompanha processos nos quais a realidade investigada é levada em consideração, bem como, as emergências do campo, que podem transformá-la, mudando até o seu término (a sua duração e as suas descobertas). Além disso, é viável entender que essa pesquisa envolve problemas a serem discutidos, onde a/o pesquisador/a se expressa ao mesmo tempo em que está implicado na investigação. E por não haver neutralidade, privilegia a participação daquelas/es que também são “investigadas/os”, abrindo passagem às experiências, ao modo como os fatos vão acontecendo e à invenção (Barros; Barros, 2014).

Ou seja, há um reajuste na posição da/do participante, em que ela/e pode não apenas responder sobre algo, mas, problematizar o tema em conjunto com quem está pesquisando e ainda, propor novas direções e atitudes. A cartografia, aqui, não se resume apenas à representação do espaço geográfico – esta etapa, inclusive, deve se atentar às especificidades locais, transgredindo ideias e fronteiras globais – todavia, necessita inaugurar sentidos e questões.

A investigação cartográfica trabalha com produção de dados e não com a ideia de “coleta de dados”. Portanto, há criação e intervenção nesse processo metodológico de pesquisa, que por sua vez, requer a atenção da/do investigador/a. Sendo assim, Virgínia Kastrup (2007) demarcou 4 tipos de posturas que a/o cartógrafa/o deve ter e assumir: o *rastreio*, o *toque*, o *pouso* e o *reconhecimento atento*:

1. *Rastreio*: é necessário fazer uma “varredura do campo”, no intuito de encontrar pistas, dando abertura ao imprevisível e às mudanças (sejam elas quais forem) que podem acontecer pelo caminho.
2. *Toque*: quando a subjetividade entra em ação e toca a/o pesquisador/a ao longo do tempo de investigação, a partir da observação e do entendimento que não há uma única direção a ser seguida.

3. *Pouso*: quando há o movimento de reconfiguração do campo e território da pesquisa.
4. *Reconhecimento atento*: se atrela à ideia de produzir, de criar conhecimentos no caminhar da pesquisa, habitando novos territórios e abraçando a não-linearidade dos percursos, em que se misturam passado e presente, tal como a percepção e memória.

Quando realizei o levantamento bibliográfico (através da busca de termos e palavras-chave), fui percebendo que o campo da pesquisa não seria mais o mesmo, devido à simultaneidade de transformações que ocorreram na vida e na tessitura desta tese, e então me vi na fase do *rastreio*. No momento em que comecei a conversar com professoras das escolas que também são pesquisadoras, e fui expressando sobre o meu tema, novas ideias foram surgindo e outros encontros foram acontecendo, mudando os rumos investigatórios, ampliando direções e permitindo o *toque*.

Ao mudar o olhar, que anteriormente estava voltado para o âmbito da universidade e me aproximar do contexto escolar da educação básica (nos anos iniciais e na educação infantil), modifiquei o meu campo de pesquisa, levando-a para territórios periféricos de Niterói e São Gonçalo – é o que chamamos de *pouso*. No caminhar aberto aos acontecimentos do campo, fui criando novas narrativas entrelaçadas na pesquisa, trazendo o poético, a música, a junção dos diferentes tempos, em interface com as experiências e práticas das professoras as quais conversei – de forma não distanciada das nossas trajetórias – vivendo o *reconhecimento atento*.

Atentando-me à esses processos de pesquisa, identifico os instrumentos de criação meios de construção e criação de dados, entre eles: as gravações, transcrições, narrativas/conversas e o diário de campo (Passos; Kastrup, 2014). Nesse intuito, empenhei-me na realização de conversas abertas e individuais com três professoras das redes municipais de Niterói e São Gonçalo, utilizando o gravador do celular e, posteriormente, transcrevendo-as através do computador. A primeira conversa ocorreu no mês de maio/2025, em uma escola situada no bairro Engenhoca (região periférica de Niterói) e as outras duas ocorreram em outubro e

novembro/2025 – no Centro de Referência e Formação Continuada para Professores (que é anexo ao espaço de uma creche pública no bairro Barro Vermelho, de São Gonçalo), bem como, na plataforma *Google Meet* (via chamada de vídeo, com uma professora de uma escola oriunda do bairro Boaçu, também de São Gonçalo).

No caminhar desta pesquisa cartográfica, e sendo este um estudo que privilegia os sujeitos e as subjetividades, a *narrativa* se insere como ação criadora e contadora de histórias de vida (individuais e plurais), como postura crítica e inventiva de fazer-sentir-pensar-investigar, enquanto a *conversa* compõem os textos de campo, dando abertura às escutas e aos diálogos que não seriam possíveis em uma entrevista estruturada e fechada (Clandinin; Connelly, 2015). Da mesma maneira, as narrativas recuperam histórias que foram e são alvo de apagamentos...

Por isso, retomo a importância de demarcar as vozes e culturas dos povos do Hemisfério Sul, sobretudo, as dos países latino-americanos e africanos, desconstruindo mitos que as degradam, como propõe o filósofo argentino Enrique Dussel (2012):

Então, é necessário recuperar o material narrativo simbólico de nossas culturas ancestrais do Sul, sejam filosóficos ou não, míticos ou religiosos (mesmo os textos tidos como profânicos ou revelados), para fazer um trabalho filosófico reconstrutivo de nossas tradições. A realidade local do Sul vem frequentemente envolvida no mito (como igualmente acontece na filosofia moderna) e deve ser considerada uma resposta humana, racional e simbólica, ponto de partida de uma história e filosofia da história do Sul. (Dussel, 2012, p. 23).

Assim, essas correntes teóricas consideram a reparação das marcas da modernidade positivista que privilegiam a objetividade e a ordenação, abrindo espaço para a co-criação, seja nas pesquisas, seja em nossas práticas laborais ou no cotidiano. Em articulação, convoco as palavras de Ailton Krenak (2022), na obra *O futuro é ancestral*, para fomentar o debate:

Estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na Terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis. Acontece que, nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças. Querem silenciar inclusive os encantados, reduzir a uma mímica isso que seria “espiritual”, suprimir a experiência do corpo em comunhão com a folha, com o líquen e com a água, com o vento e com o fogo, com tudo que ativa nossa potência transcendente e que suplanta a mediocridade a que o humano tem se reduzido. Para mim, isso chega a ser uma ofensa. Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram

mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência. O capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs, e não podemos aceitar isso. (Krenak, 2022. p. 20-21).

Lamentavelmente, os efeitos do capitalismo abalam não apenas o meio social que habitamos, mas os modos de produzir ciência, como dito anteriormente. Ao mesmo tempo, é perceptível que estamos caminhando, à medida em que trazemos outras narrativas, outros discursos, outras vozes, outras imaginações, outras mitologias, outras culturas e outras vivências, para os trabalhos acadêmicos. E outras metodologias que já existem e dão abertura para as diferentes cosmologias.

Nesta direção, apresento quais são as participantes da pesquisa e os critérios de escolha:

● Participantes da Pesquisa

A pesquisa em questão, que foi sendo transformada e reformulada ao longo dos acontecimentos do percurso, conta com a participação de quatro professoras (as quais, eu estou inserida) da educação básica, mais precisamente, dos anos iniciais do ensino fundamental, oriundas de escolas públicas periféricas. Conforme narrei anteriormente: uma do município de Niterói (com a escola situada no bairro Engenhoca) e três do município de São Gonçalo (com um Centro de Formação situado no bairro Barro Vermelho, uma escola no bairro Engenho Pequeno, e outra escola no bairro Boaçu). Como tratar de decolonialidade na educação, se não, conversando com quem vive diariamente as complexidades e impasses existentes nas escolas?

Inicialmente, tinha como intenção conversar (pessoalmente ou por chamada de vídeo, via plataformas online) com cinco professoras/es (da rede pública, em exercício do cargo). Todavia, diante dos atravessamentos presentes ao longo deste percurso: dificuldades em conciliar as agendas e horários das participantes com os encontros individuais, além das ausências de futuras indicações, optei por realizar três conversas e prezar pela qualidade do estudo, em diálogo com as minhas práticas e experiências como docente.

Coincidentemente, todas as participantes são mulheres e três delas são negras. O critério adotado para a escolha (e que irei explicitar mais à frente) das três professoras chama-se *informante qualificado* (Sousa, 2007) ou *participante*

indicado, como propõem as professoras Adriana Bruno, Lucila Pesce & Ana Maria Hessel (2024). Nessa perspectiva, há o contato inicial com um/a professor/a e na sequência, o pedido para que esta/e indique outra/o professor/a da rede pública, narrando como cheguei a cada um/a e aos possíveis territórios.

No próprio movimentar de uma conversa, os caminhos da vida e da pesquisa vão sendo delineados... Certo dia, de forma imprevisível, no intervalo do trabalho, uma professora e eu começamos a conversar a respeito de nossas inquietudes, práticas pedagógicas e pesquisas, já que nós estamos vivenciando uma etapa semelhante (a pós-graduação no campo da educação). E, ao passo em que fui trocando ideias e contando a temática desta investigação, imediatamente se lembrou de uma outra professora que trabalha com perspectivas decoloniais nos anos iniciais, na mesma escola que ela (na sua segunda matrícula), no Município de Niterói. Confesso que fiquei muito contente e vislumbrei possibilidades!

Ou seja, embarquei nessa jornada, aceitando esta primeira recomendação. E a professora mencionada também aceitou o convite para esta conversa que ocorreu presencialmente em maio de 2025, em sua escola de atuação. Nas próximas seções vocês terão acesso à essa conversa e irão ver que essa docente recebe o nome da poeta angolana *Ana Paula Tavares*, uma grande escritora que escreve e inscreve o corpo feminino e denuncia aspectos da colonização nos seus versos.

Para que tenham a oportunidade de saber mais sobre as professoras, farei breves apresentações delas também... A professora “Ana Paula” tem entre 35 e 45 anos, trabalha como professora dos anos iniciais na prefeitura de Niterói há 15 anos, é mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mãe atípica e mulher negra engajada na educação ambiental antirracista e decolonial, atuante em projeto interdisciplinar. Por ironia do destino (ou não), ela indicou uma colega que trabalha na mesma escola – tentamos marcar alguns encontros e sempre acontecia alguma coisa. Até que decidi buscar outras indicações...

No mesmo mês, houve uma oficina a respeito da educação antirracista na instituição a qual trabalho, no Engenho Pequeno. A professora foi indicada pela gestão da escola para conversar conosco, professoras/es. Neste encontro, tive a oportunidade de conhecer e pedir o contato dessa professora-formadora, que tanto me/nos inspirou ao contar as suas experiências no âmbito da formação continuada e de quando lecionava na educação básica. Fiquei um pouco hesitante, já que desejava focar em docentes atuantes nos anos iniciais (apenas). Contudo,

entendendo que essa professora visita escolas de ensino fundamental e dialoga diretamente com outras/os colegas atuantes da rede, refleti e decidi contactá-la para uma conversa mais profunda, em outubro de 2025, no *Centro Municipal de Referência em Formação Continuada: Prefeito Hairson Monteiro dos Santos* – o CREFCON. No decorrer deste trabalho, a chamo pelo nome da poeta *Conceição Lima*, de São Tomé e Príncipe, que também expressa a voz feminina em sua escrita poética e política.

A docente “Conceição” possui entre 45 e 55 anos, é mestra e doutora na área de Letras, professora há mais de 20 anos na educação do Estado do Rio de Janeiro e no município de São Gonçalo, sendo formadora/coordenadora em cursos e oficinas itinerantes de formação continuada para professoras/es. Além disso, cabe dizer que ela é uma mulher negra, comprometida com a questão do letramento racial, sob o viés decolonial.

Tal professora, possui o contato direto com outra docente que atua na área da Educação Inclusiva (no município de São Gonçalo) e faz parte de seu grupo de estudos no CREFCON. Além disso, essa docente trabalha com oficinas voltadas para crianças dos anos iniciais e para professoras, no intuito de que elas se tornem multiplicadoras da educação antirracista em suas práticas. Inclusive, participei de uma de suas oficinas no *I Encontro de Práticas Educativas da Educação Infantil: aprendizagens significativas através do brincar e cuidar*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo - SEMED, em agosto de 2025.

Figura 9: 1º Encontro de Práticas da Educação Infantil



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

A respectiva oficina, tinha como tema: *Brincando com as raízes: a cultura afro-brasileira nas brincadeiras, cantigas e histórias da educação infantil*. Através deste encontro, ela criou um grupo de *WhatsApp* para desdobramentos futuros e compartilhamento de materiais que pudessem nos auxiliar no cotidiano escolar. Ademais, para que pudéssemos contactar colegas que estejam com as mesmas intenções. E, mediante a oficina, consegui ter o acesso a outra professora que atua há pouco mais de dez anos no município de São Gonçalo, lutando e agindo em prol da educação antirracista. No mês de novembro/2025, conversamos pela plataforma *Google Meet*. Nessa conversação, a docente vêm sendo chamada pelo nome da poeta *Odete Semedo*, de Guiné-Bissau, que além de escritora, exerce a carreira docente, construindo textos voltados à questão da identidade.

A professora “Odete” é uma mulher preta, formada na áreas de Letras e Pedagogia, que atualmente está cursando o mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), através da Faculdade de Formação de Professores (FFP). Ela tem entre 35 a 45 anos, é mãe e mulher negra, atuante no município de São Gonçalo há pouco mais de uma década, construindo práticas antirracistas a partir do seu próprio corpo e lugar de fala, em diálogo com a literatura negra. No ano de 2025, ela recebeu o “Título Leg. Benemérito Gonçalense Prof^a M^a Estephânia de Carvalho”, pelos seus relevantes serviços prestados e por indicação do *Sindicato Estadual dos Professores do Rio de Janeiro* (SEPE/SG).

Cabe ressaltar que os nomes das escolas e das professoras não estão sendo divulgados, já que vou assumindo a seguinte estratégia – apresentá-las no decorrer deste estudo com os nomes de três escritoras literárias africanas de língua portuguesa. Apesar de investigar por meio do *método cartográfico*, que leva em conta as subjetividades e identidades, vejo que também tenho a liberdade e a possibilidade de burlar o anonimato, representando essas participantes com os nomes das poetisas africanas, no sentido de contribuir para a divulgação de suas obras e feitos, bem como, para o reconhecimento dessas artistas e propagação das literaturas. A escolha dos três nomes se deu pelo fato dos versos dessas autoras terem ligação com as práticas das professoras, expressando uma relação de representatividade e pertencimento.

Essas participantes acessaram e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), tendo a conscientização do que se trata esta investigação,

assim como, autorizando a divulgação das conversas que migraram do gravador de voz (oralidade) para a transcrição na tese (escrita). Será que as professoras se consideram decoloniais? Como se dão as suas práticas em meio aos limites do sistema de ensino da escola pública, na educação básica?

Com base no arcabouço teórico do campo da Antropologia, relacionado aos estudos etnográficos, sobretudo na realização de entrevistas, há uma aposta dita anteriormente, chamada de *informantes qualificados*. E o que significa este termo/princípio? Para Lúcio Sousa (2007), não basta que as/os informantes tenham apenas a capacidade de criticar o meio social em que vivem, mas é necessário que elas/es ocupem algum lugar na sociedade (profissionalmente). Porém, as experiências podem ser diversas. Na obra *Extensão ou Comunicação?*, o grande educador Paulo Freire (1983), amplia tal perspectiva:

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. (Freire, 1983, p. 57).

Quando enfatizo a gnosiologia no sentido freireano (1983), indico que a criticidade é igualmente importante para tecer a pesquisa e os diferentes saberes, ainda mais, com outras/os professoras/es que assim como eu, estão trabalhando na escola pública. Ou seja, Sousa (2007) sinaliza as contribuições de Ervin (2000), ressaltando que “[...] estes tipos de informantes são altamente qualificados pois possuem um conhecimento sobre o tempo e uma reflexão ponderada.” (Sousa, 2007, p. 83 *apud* Ervin, 2000, p.149). E como esse movimento de refletir pode ocorrer?

A palavra gera várias afetações – através dos sentimentos, dos pensamentos, dos batimentos, de todo um corpo que se dispõe a socializar com outro corpo. Que se inclina a olhar, a silenciar, a escutar, a falar, a trocar ideias, sonhos e inquietudes. O ato de conversar propõe isso – o diálogo entre uma ou mais pessoas (a respeito de coisas sérias, ou, brincantes), sem um roteiro prévio, às vezes até sem data marcada. Já entrevistar, estabelece um roteiro pronto, mais estruturado, com muitas perguntas a serem respondidas, requer o formato e a formalidade.

Em minha pesquisa, opto pela *conversa* como meio de *criação de dados*, pois me proponho a conhecer as práticas de três professoras, com base no que elas

estão me dizendo, sem determinar uma sequência de assuntos, porém, partindo da principal questão desta investigação e de alguns eixos temáticos, como: desafios presentes na escola pública periférica, falas das crianças por meio das observações das professoras, caminhos possíveis para práticas decoloniais nos anos iniciais, elas se consideram docentes decoloniais (sim ou não?), entre outros.

Conforme dito anteriormente, essas conversas ocorreram nos meses de maio, outubro e novembro de 2025, através da indicação de outras colegas da área. Mediante o uso do gravador do celular, juntamente com as anotações do caderno de campo e as transcrições, elas ganharam forma e conteúdo. Nas palavras de Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro & Rafael Souza (2018),

São muitas possibilidades de encontro e distanciamentos, múltiplas faces, diferentes ângulos! Diferentes e distintos pontos de vista, tons, ressonâncias, vozes, ecos, gestos, silêncios e silenciamentos. A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar. (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 35-36).

As possibilidades da *conversa* me fazem recordar do que a estudiosa Suely Rolnik (1989) nomeia como *cartografia sentimental* (oferecendo passagem aos afetos). Não se trata só de mapear os territórios da pesquisa, mas de compreender as movimentações ocorridas no próprio fluxo e impermanência da vida. A paisagem que observo hoje pode não estar da mesma forma num outro momento. E mesmo que eu vá a um determinado lugar diversas vezes, nem sempre vou ter a mesma atenção para a situação. “Vê-se que a linguagem, para o cartógrafo, não é um veículo de mensagens-e-salvação. Ela é, em si mesma, criação de mundos. Tapete voador... Veículo que promove a transição para novos mundos; novas formas de história.” (Rolnik, 1989, p. 67).

A imagem abaixo faz parte do meu arquivo pessoal de fotografias tiradas durante caminhadas. Como podemos observar, esta é uma montagem com dois retratos fotografados em momentos e ângulos distintos. No intervalo de apenas três meses, a paisagem não era a mesma, pois os frutos redondos estavam diferentes, em maiores quantidades, as folhas estavam mais esverdeadas e a minha percepção também foi outra, já que mudei a posição e olhar em torno daquela árvore que se chama *Abricó-de-macaco* (advinda da Amazônia). E o mesmo ocorre com a vida e

a *cartografia* (seja ela poética, sentimental ou multimodal/inclusiva) – no trajeto, o campo vai sendo transformado.

Figura 10: Caminhada no Horto do Barreto em Niterói/RJ



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Nesta pesquisa, insiro no título o termo *cartografias poéticas*, no sentido de enredar as narrativas artísticas que vão emergindo no texto, junto com os afetos, as experiências, as conversas, as intervenções e os acontecimentos, denotando uma linguagem sensível, tal como descrevem Carla Juliana Galvão Alves e Larissa Caroline de Pontes (2024):

A produção poética evidencia dados importantes que não são possíveis/ acessíveis de outra forma, pois aciona a subjetividade e a sensibilidade. [...] De caráter qualitativo e quase sempre intervencionista, são consideradas como um tipo de pesquisa viva, uma vez que todos os envolvidos no processo trabalham juntos em busca de soluções para os problemas vividos cotidianamente ou de novas percepções e compreensões a respeito de determinados fenômenos educacionais, culturais, sociais ou artísticos, visando melhorar a prática docente. As relações entre pesquisador e participante se dão por contínuas trocas, atentos e abertos a novos problemas de pesquisa que possam surgir durante o percurso, uma vez que o processo é tão ou mais importante do que os resultados finais. (Alves; Pontes, 2024, p.192-193).

Sendo assim, embora a *cartografia poética* esteja em interface com a *cartografia sentimental*³³, há algumas diferenças entre elas. Devido ao fato de ter

³³ Ao longo desta seção, vou explicando que a pesquisa se trata de uma investigação cartográfica (com dimensões artísticas, sentimentais, estéticas, sociais, étnicas, multimodais e multiculturais). Sendo assim, vou trazendo diferentes termos, para entendermos como elas se diferem e de que maneira essas cartografias se aproximam em termos teóricos e práticos, de forma interligada e indo ao encontro da minha escrita poética e autoral na tessitura da tese.

conversado com as outras docentes, partindo de territórios periféricos, a escolha da *cartografia poética* é cabível, já que ela expressa possibilidades e deslocamentos advindos desses lugares. Ao mesmo tempo em que ela cria, também se situa.

Já na *cartografia sentimental*, a/o cartógrafa/o se coloca de forma aberta e sensível aos acontecimentos e afetações do campo, ora com o próprio território (o campo de pesquisa), ora com os sujeitos e suas subjetividades expostas, que unidas, compõem novas linguagens (sejam elas filosóficas, poéticas, cinematográficas, fotográficas, musicais etc.), instigando multiplicidades, mutações.

Isso quer dizer que a *cartografia sentimental* abre passagem aos afetos, trazendo uma dimensão emotiva para a pesquisa, não deslocada da razão, mas interligada à ela e não menos importante do que ela. Esta subjetividade se atrela às histórias de vida, bem como à aquisição de outras expressões no texto: misturando a literatura com a fotografia, com trechos de artigos científicos, com as narrativas das participantes e com outras perspectivas artísticas.

Portanto, as diferentes linguagens tecidas ao longo da investigação, vão ao encontro do que seria a *cartografia multimodal e inclusiva* (Almeida; Sena; Carmo, 2018, p. 2) – a qual, proporciona linguagens acessíveis para todas as pessoas (seja abarcando aspectos sensoriais, e até multiculturais). Embora eu não trabalhe diretamente com mapas, busco trazer narrativas advindas das práticas educativas que envolvem questões étnicas, sociais e artísticas, pensando nas questões das diferenças.

O caráter multimodal da *cartografia inclusiva* envolve a conversação entre imagens, poemas, músicas, nuvens de palavras, entre outras dimensões estéticas que vão sendo construídas no decorrer da tese. Vale salientar que todas elas foram escolhidas intencionalmente, sem uma pretensão de ilustração. As imagens recriadas das/dos autoras/es via Chat GPT, por exemplo, foram a maneira que encontrei de apresentar visualmente como são essas pessoas na pesquisa, partindo de fotografias já existentes e abraçando uma ferramenta de (re)criação contemporânea, que é a inteligência artificial.

Em relação às fotos do meu arquivo pessoal, são uma forma de costurar as ideias críticas do texto com essas imagens que denotam acontecimentos que emergiram antes, durante ou depois desse processo de pesquisa. É como se eu quisesse transportá-los visualmente até essas experiências e territórios habitados. E fazendo valer a metodologia cartográfica, esse foi o meio que encontrei de trazer

pistas acerca dessas vivências e de mapear os referidos municípios de Niterói e São Gonçalo.

No que tange às músicas, os trechos literários e poesias, a ideia foi a de insurgir, evocando a arte, os sons, as rimas, e demais aspectos que provocam a beleza do texto investigatório, sem perder de vista a criticidade emaranhada com as citações e demais reflexões que fui referenciando. Ao compreender a dimensão social desta pesquisa, no intuito de evocar uma investigação autoral, opto como *meio de criação e produção metodológica*, a *carta* em memória às conversas com as três professoras.

O objetivo não é “analisar” o trabalho, a conduta e nem as falas, mas, viabilizar uma proximidade entre eu (que estou pesquisando) e as participantes (que estão me auxiliando nessa jornada), respeitando “[...] o ir e vir da conversa.” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 149). O intuito é também o de escutar atentamente as professoras, compartilhando as suas falas para todas as pessoas que nos leem. A *carta memória* nada mais é do que uma tentativa de registrar os três encontros com as professoras, homenageando, retribuindo e pensando junto outras possibilidades para educação antirracista e decolonial, que perpassam as formas de se construir uma pesquisa ancestral e atual.

Para Adrianne Ogêda Guedes, Carolina Cony e Pedro José Zirolto (2023),

A escrita de uma carta provoca um gesto passado/presente/futuro, um lembrar, na ação de uma escrita de agora em direção aos olhos que a lerão futuramente. Que já estão a ler, enquanto escrevo, através da minha intenção de enviar as palavras a vocês. Tempos. Ações. Travessias. Suspensão. Uma ação que pode ser poética, imaginativa. (Guedes; Cony; Zirolto, 2023, p. 187).

Através dessas três cartas, vou resgatando os *valores afro-civilizatórios*, propostos pela estudiosa Azoilda Loretto da Trindade (2006), no caderno *Saberes e fazeres: Modos de Interagir – A cor da cultura* (um material proposto pela *Fundação Roberto Marinho* e pensado para professoras/es da educação básica trabalharem as perspectivas afro-centradas), em debate com outras/os autoras/es e as práticas das docentes, refletindo a respeito das urgências nos anos iniciais.

Além disso, por intermédio das três cartas, o *eixo temático dos afetos*, dialogado e mencionado pela mesma autora (Trindade 2006) no caderno *Saberes e fazeres: Modos de Fazer* necessita ser evocado, revelando os atravessamentos que surgem na construção da investigação aberta aos imprevistos e sentimentos. O

arcabouço afetivo denota o anseio de continuar conversando com as participantes, inscrevendo as ideias no texto, mesmo que elas recebam as cartas-memórias-presentes após o término da pesquisa. Segundo Azoilda Trindade (2006),

A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão... (Trindade, 2006, p. 103).

A *carta*, como parte integrante da pesquisa cartográfica, traz à luz a personalidade do texto de campo, ao conjugar as narrativas e vivências de quem escreve com as de quem lê, e por isso, há uma conversação e interlocução do eu com o outro, formando os nós da pesquisa. Paralelamente, há também a adoção de princípios, que perpassam essas *cartas*, tais como os descritos por Azoilda Trindade (2006):

Figura 11: Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



Fonte: A Cor da Cultura (2006)

Nessa trilha epistemológica e metodológica, as concepções freireanas contribuem novamente, no sentido de afirmar que o *princípio gnosiológico* propõe

uma educação que seja dialógica, compreendendo as visões de mundo das/dos envolvidas/os nesse processo (educadoras/es e educandas/os, pesquisadoras/es e pesquisadas/os). Mais do que ensinar a memorizar e responder, Freire (1983) me/nos convida a fazer perguntas, aprendendo a questionar a realidade, bem como, a modificá-la, de forma mútua. Assim, vejo o entrelaçamento dessas correntes teóricas no que tange à pesquisa.

De que maneira podemos transformar o meio em que vivemos? Será que as nossas inquietações, dúvidas e afetações podem movimentar pensamentos e construir ações?

2.1. Levantamento Bibliográfico: caminhos investigatórios já percorridos

Após a caminhada em torno do método e dos princípios aos quais visito nesta pesquisa, chega o momento de conversar acerca do *levantamento bibliográfico* ou *mapeamento sistemático de literatura*. Esse é um instrumento fundamental para descobrir a existência de investigações anteriores e atuais, a respeito do mesmo tema. Realizei buscas dos últimos cinco anos (2019-2024), através de duas plataformas online – *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* e *Google Scholar*³⁴, visando encontrar discussões contemporâneas.

Uma primeira sondagem foi feita do segundo ao terceiro semestre deste curso (agosto de 2022 a julho de 2023), contudo, a temática da tese se modificou ao longo do percurso, mudando também os conceitos-chave. Portanto, o levantamento a seguir, refere-se ao ano de 2024, e as buscas terminaram em janeiro de 2025. Por isso, o recorte temporal para os achados dessa investigação contempla o período de 2019 a 2024.

Cabe ressaltar, que os trabalhos das áreas Educação, Letras/Linguagem/Letramento, Artes nos anos iniciais e Relações étnico raciais, a meu ver, são os que mais dialogam com esta pesquisa (sendo este, um critério para colher informações). Vejamos nas linhas abaixo:

³⁴ As plataformas podem ser encontradas em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em 31 jan.2025.

- **Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) / Primeira Parte**

Optei pelos termos-chave “anos iniciais e decolonialidade” e obtive 22 resultados – no período de 2019 a 2024, foram encontradas produções, as quais, eram 15 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado, reunidas entre várias áreas do conhecimento (Ensino de Ciências e Matemática, Educação, História, Letras e Psicologia). Os trabalhos que mais se aproximaram da minha temática de pesquisa, foram:

– A dissertação *MINHA GENTE TAMBÉM TEM HISTÓRIA: Educação Intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé*, de Simone Amancio (2022), defendida pelo Mestrado Profissional da Educação Básica do Colégio Pedro II, contribui com a aproximação das práticas decoloniais nos anos iniciais de uma escola do Município de Magé (situado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro), ao trazer uma proposta de ação político-pedagógica intercultural e crítica, investigando as/os professoras/es dessa escola, através de questionários e oficinas (coleta de dados e criação de um caderno de atividades como produto final).

A pesquisadora relata em seu estudo que 75% das/dos participantes responderam que as culturas afro-brasileiras e indígenas só são trabalhadas quando há datas comemorativas e/ou projetos durante o ano letivo. Com a imersão na escola, destacou uma das ações realizadas: conseguiu que as crianças de uma turma fossem conhecer o *Quilombo Quilombá* (em Magé), no lançamento de um livro envolvendo a cultura afro-brasileira. E logo após, foi realizada uma Culminância de Arte na Escola, em que foi apresentada a história das tranças como sinônimo de força na cultura negra.

Amancio (2022) viu que essas e outras ações que ocorreram durante o período de sua investigação foram bem recebidas neste território escolar que é uma área próxima do Quilombo. Embora, tenha visto também que os saberes eurocêntricos permaneciam sendo priorizados. Nesse sentido, situou a abordagem decolonial, através dos estudos latino-americanos, ressaltando a necessidade dessas discussões estarem mais presentes nos currículos e no cotidiano das escolas, sobretudo, nos anos iniciais e na fase de letramento.

Um caderno de atividades (produto educacional) elaborado por ela foi intitulado como *INTERCULTURALIDADE EM AÇÃO: ABC da Alfabetização e*

Letramento Para as Relações Étnico-Raciais e é voltado para professoras/es. Ao longo do caderno, a pesquisadora indica algumas possibilidades de intervenção para trabalhar as diferentes culturas, envolvendo, por exemplo: propostas de hábitos alimentares (apresentando a culinária / visita a horta / vídeos sobre a gastronomia africana / livros / jogos da memória / caça palavras / livro de receitas) entre outras.

– Em sua tese de doutorado *Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Teoria Literária, pela Universidade do Pará, Missilene Barreto (2023) aponta que o seu estudo se deu através do acompanhamento (observação participante) de práticas de três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas cidades de Ananindeua e de Soure (no Estado do Pará), e do minicurso promovido pelo *Projeto de Pesquisa Práticas SocioCulturais* (UFPA) – de formação continuada.

No decorrer da pesquisa, foi realizada uma sondagem acerca de teorias que poderiam pautar as ações em sala de aula, inclusive, no que se refere ao letramento. Algumas professoras apontaram as contribuições de Paulo Freire, Magda Soares, entre outras/os pensadoras/es dos campos da Educação e Letras que embasam seus saberes e fazeres em sala de aula.

A preocupação do estudo, foi voltada para esse fato, como também, para a importância da formação continuada para docentes das séries iniciais. Segundo a autora (Barreto, 2023), o letramento se reflete na prática, repercutindo em posturas dialógicas que demarcam a autoria docente, saindo de um lugar de passividade frente ao sistema educacional hegemônico e ao mesmo tempo, propondo alternativas que engajam os discentes, relacionando com os pressupostos de uma pedagogia decolonial.

– Marcia Silva (2023), em sua tese *A performatividade do fio e da linha nas aulas de artes visuais*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade de Goiás (UFG), reflete que a investigação foi fruto, primeiro, de suas inquietações vividas enquanto aluna e depois, de suas experiências na docência em artes, nos anos iniciais do ensino fundamental, junto à crianças de 8 a 11 anos de uma escola municipal de Goiânia.

Através de uma pesquisa-ação (com os instrumentos: diário de campo e fotografias), seu intuito foi o de trabalhar a performance poética da linha com as

crianças, como também, investigar a arte têxtil e as diferentes narrativas de artistas brasileiros e latino-americanos (mapeando grupos de bordado e tecelãs), com um intuito decolonial e estético voltado para o cotidiano.

Por meio de oficinas de artes visuais, onde foi necessário adotar uma prática híbrida no decorrer da investigação, a autora indicou como o trabalho foi sendo repercutido de uma forma sensível e ao mesmo tempo, mobilizadora, já que promoveu debates sobre gênero, identidades, questões étnico-raciais, entre outras que se alinhavam às produções e linguagens imagéticas, transformando o fazer na escola também pelo audiovisual em uma era tecnológica – ensinando a olhar e a pensar, atravessando vidas e saindo de uma lógica de que o ensino de artes nos anos iniciais são apenas destinados ao ato de colorir imagens já prontas.

– Em sua dissertação *Matemática das Encruzilhadas: alargando sentidos*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Alessandra Franqueira (2023), buscou trazer a discussão acerca das percepções coloniais que perpassam a formação docente, sobretudo, das professoras e professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Através do instrumento metodológico da roda de conversa, investigando professoras de uma escola pública do Município de Caxias (na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, a autora destacou o choque (estranhamento) daquelas/es que ainda baseiam suas práticas sob a viés da colonialidade eurocêntrica, e concomitantemente, o encantamento com daquelas/es que mergulham nos saberes ancestrais afro-diaspóricos.

Nas rodas de conversas, isso ficou perceptível, já que ela partiu, por exemplo, da mitologia iorubá para propor o ensino da matemática (como as noções de divisão). Ela, ainda, problematizou a formação docente, até mesmo no fato de que há menos figuras masculinas nas séries iniciais da educação básica. Ou seja, a pesquisa se debruçou em um pensar e fazer decolonial que constrói o arcabouço de saberes docentes, até mesmo aqueles que são subalternizados socialmente (como a cultura afro-brasileira), como também, nas próprias escolas públicas de nosso país. O estudo apontou a pedagogia das encruzilhadas como possibilidade de pluriversalizar os conhecimentos (compartilhar experiências) e a figura do orixá Exu como abertura para novos caminhos na educação.

– No seu trabalho dissertativo *LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista*, defendido no

Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II, Anna Paula Lima (2023) realizou a sua pesquisa-ação junto às/aos professoras/es do Rio de Janeiro, tanto de instituições públicas, quanto de privadas. Por meio de um questionário virtual, a autora abriu vagas para um curso voltado para tais docentes, intitulado como *Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista*.

Partindo do arcabouço teórico decolonial e intercultural crítico, demonstrou a preocupação com o letramento racial na formação. Problematicou aspectos relacionados à colonização, à hierarquização racial, ao racismo, entre outros, apresentando os valores afro-civilizatórios (elaborados pela professora Azoilda Trindade no *Caderno: A cor da cultura*, 2006). Através de uma investigação qualitativa, trabalhando também com dados quantitativos que foram colhidos no questionário partilhado na inscrição do curso para docentes, objetivou conhecer o repertório literário das/dos professoras/es, no intuito de apresentar o protagonismo negro na literatura infantil.

Com base nas respostas desse questionário, foi verificado que 94,3% das/dos docentes conheciam a temática da História e Cultura Afro-brasileira (pela Lei 10.639/2003), onde 73,6% atuavam na rede pública de ensino, sendo 39,6% autodeclaradas/os como pardas/os, 34% brancas/os e 26,4% negras/os, e 71,4% conheciam poucos títulos de livros infantis com protagonistas negras/os.

Como fruto de sua pesquisa, sendo este um mestrado profissional, construiu um e-book chamado – *Literatura infantil afrorreferenciada: olho e me reconheço*, com sugestões que abarcam a literatura para crianças do 1º ao 5º ano, pelo viés da cultura afro-brasileira e africana(s), bem como, dos diferentes personagens negras/os (presentes nos livros, nas animações, etc.), visando o trabalho com as questões de identidade, representatividade e autoestima, por meio dessa estratégia antirracista.

● Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) / Segunda Parte

Retomando ao *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, foram utilizados os termos-chave: “ensino fundamental I e decolonialidade”. Entre os resultados, apareceram 10 pesquisas (sendo 08 dissertações de Mestrado e 01 tese de

Doutorado). Um trabalho acabou sendo também encontrado anteriormente, que foi o de Amancio (2022).

A respeito dos outros 09 trabalhos – esses não se aproximaram tanto da minha temática de pesquisa, pois os assuntos tratavam de: formação docente (de professoras/es na alfabetização bilíngue Guarani), relação entre decolonialidade e imagens presentes nos livros didáticos, educação infantil e língua inglesa (adicional), questões curriculares pautadas no pós-estruturalismo francês, relação entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e língua inglesa, narrativas de formação na docência em língua portuguesa (ou seja, de professoras/es do Ensino Fundamental II), questões de gênero nas artes visuais, pesquisa com foco nas trajetórias de vida de professoras.

• Google Scholar

Visando um refinamento da busca, foi consultada a plataforma *Google Acadêmico (Scholar)*, com os mesmos termos-chave mencionados anteriormente. Num primeiro momento, foram encontradas 5.840 produções de diferentes autorias, entre os anos de 2019 a 2024, contudo, na maior parte das vezes, sem a convergência entre os dois conceitos. Sob um filtro avançado, na busca por palavras presentes nos títulos, através dos termos “anos iniciais e decolonialidade”, foram encontrados 04 artigos oriundos de teses e dissertações disponibilizadas também pelo banco de teses e dissertações da Capes, já citado na discussão.

Dois artigos são da mesma autoria e tratam da temática envolvendo a geografia, o livro didático e a decolonialidade. Os demais, abordam aspectos do ensino de história e a decolonialidade (um deles, também abordando o livro didático). Em uma busca mais avançada, através do filtro “frase exata”, apenas através dos termos “decolonialidade no ensino fundamental”, foi encontrado um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, publicado no ano de 2024, que amplia a discussão a qual estou investigando.

– Através de seu trabalho monográfico *Letramento racial e literatura indígena: um estudo sobre pedagogia decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendido no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Ana Paula Azevedo (2024) realizou uma investigação qualitativa e bibliográfica, trazendo a importância do letramento racial e do trabalho com a literatura indígena nos anos iniciais da educação básica. Optou por

fazer uma revisão de literatura acerca do tema, problematizando a necessidade de discussão e atenção para as questões que envolvem a cultura indígena.

Respalhada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, propôs como estratégia (sequência de atividades) – a leitura e ressoar de um conto, presente na obra *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças* (de Tiago Hakiy, 2011), que em um dos mitos, tratava da criação de um rio, envolvendo a natureza. Além disso, Azevedo (2024) indicou a partilha da música *Cara de Índio* (composta por Djavan), no sentido de enfatizar o em torno da opressão vivida pelos povos indígenas (genocídio, degradações ambientais, entre outras), sugerindo a brincadeira com objetos que evocam a perspectiva histórico-cultural (para que as crianças possam encontrar), bem como, a procura de um quebra-cabeças da capa do respectivo livro a ser lido e a exibição do filme *Ainbo – Guerreira da Amazônia* (TV Cultura, 2021).

– A seguir, podemos perceber as principais contribuições dos estudos mencionados nesse levantamento bibliográfico (mapeamento sistemático de literatura:

Quadro 1: Contribuições encontradas no Levantamento Bibliográfico

TRABALHO	Autoria	Ano de Publicação	Desdobramentos do Estudo
Dissertação - MINHA GENTE TAMBÉM TEM HISTÓRIA: Educação Intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé	Simone Amancio	2022	• Ida à um Quilombo em Magé (RJ); • Culminância de Arte e Cultura Negra na escola pesquisada; • Criação do Caderno de atividades "INTERCULTURALIDADE EM AÇÃO": ABC da Alfabetização e Letramento para as Relações Étnico-Raciais, voltado para professoras/es.
Tese - Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental	Missilene Barreto	2023	• Sondagem de teorias que pautam as ações em sala de aula de 3 professoras do Estado do Pará; • Realização do minicurso de formação continuada para professoras/es; • Demarcação da autoria docente e do letramento literário em prol da construção de uma pedagogia decolonial,
Tese - A performatividade do fio e da linha nas aulas de artes visuais	Marcia Silva	2023	• Trabalho com performance poética da linha com as/os estudantes dos anos iniciais; • Mapeamento de grupos de tecelãs e bordadeiras brasileiras e latino-americanas; • Realização de oficinas de artes visuais de forma híbrida; • A Arte como ponte para discussões acerca de identidade, gênero, relações étnico-raciais, etc.
Dissertação - Matemática das Encruzilhadas: alargando sentidos	Alessandra Franqueira	2023	• Realização de roda de conversa com professoras/es do Município de Caxias (RJ); • A mitologia Iorubá como meio para propor o ensino de matemática (divisão); • Ênfase na Pedagogia das Encruzilhadas e na figura do orixá Exu para a abertura de novos caminhos educativos, tornando o conhecimento plural.
Dissertação - LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista	Anna Paula Lima	2023	• Realização de um curso voltado para docentes de escolas públicas e municipais, em torno da educação antirracista; • Preocupação com o letramento racial na formação docente; • Apresentação do protagonismo negro na literatura infantil; • Construção de um e-book - "Literatura infantil afroreferenciada: olho e me reconheço", em prol do trabalho com a cultura afro-brasileira e as identidades negras nos anos iniciais.
Monografia - Letramento Racial e literatura indígena: um estudo sobre pedagogia decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental	Ana Paula Azevedo	2024	• Ênfase na questão do letramento racial e na necessidade de se trabalhar a cultura indígena nos anos iniciais; • Proposta de uma sequência de atividades envolvendo a cosmovisão indígena, a partir de diferentes linguagens artísticas: a literatura, a música popular brasileira, jogos, brincadeiras e filme.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Conforme o quadro acima e as discussões elencadas até o momento, as pesquisas encontradas demonstram a urgência em propagar as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nos anos iniciais, tal como, a preocupação com a *formação continuada* das/dos professoras/es, já que, segundo as autoras, essas/es docentes ainda carecem de *letramento racial*. Para Daiane da Fonseca Pereira (2022),

Fica evidente que o LR é uma habilidade prática por meio da qual os indivíduos podem não apenas constatar a existência do racismo, mas também examinar os efeitos institucionalizados da raça sobre suas experiências e representações. Corpos negros são penalizados diariamente de formas as mais variadas possíveis. Passar pelo processo letrar-se racialmente leva a uma leitura que compreende como essa relação se estabelece, para que não sejamos ingênuos. Como consequência, qualificaremos o debate político para assim trazermos uma agenda racializada à cena e superar uma postura antirracista superficial. (Pereira, 2022, p. 3).

Ou seja, o *letramento racial* não envolve apenas as práticas de leitura e escrita, mas o debate crítico em torno da racialidade, compreendendo o que é o racismo e as suas diferentes formas (institucionais, religiosas, estruturais) atravessadas pelas desigualdades, para que as práticas sociais possam coexistir e emergir como estratégias de enfrentamento e conscientização. É notório que as/os docentes que participaram dessas pesquisas, em sua maioria, não trabalhavam com a educação antirracista em seus cotidianos, assim como, não conheciam obras afro-brasileiras ou indígenas, e nem as/os suas/seus protagonistas.

Logo, as investigações indagaram o fato das/dos professoras/es trabalharem com a temática étnico-racial apenas em projetos ou datas comemorativas, assim como, demonstraram a postura de estranhamento ao se depararem com propostas que envolviam a mitologia iorubá e a figura de Exu – sobretudo, no trabalho de Franqueira (2023), desenvolvido no município de Caxias (RJ), até mesmo pela proximidade com princípios eurocêntricos e cristãos. Infelizmente, esse distanciamento ainda acontece nas escolas, pois a cultura afro-brasileira volta e meia é alvo de associações a coisas malignas. No entanto, Exu representa vida e abertura de caminhos e os orixás são forças da natureza.

As barreiras existem, já que a sociedade julga aquilo que não conhece. E conhecer não significa adotar ou tomar para si uma ou determinada crença. Mas, compreender como parte integrante de uma cultura que também tem o seu valor e

merece respeito. E a escola têm esse papel, de partilhar culturas várias, ou pelo menos, deveria assumir essa postura. Inclusive, ao realizar este levantamento, visualizei que algumas propostas voltadas para a educação decolonial estão presentes em disciplinas isoladas dos Anos Finais do Fundamental e até mesmo na Educação Infantil, o que me deixou alerta em relação aos Anos Iniciais.

Ademais, esses trabalhos atentam às linguagens que as/os docentes podem abraçar, em exercício, para compartilhar a temática das diferenças e principalmente, da educação antirracista, que são: livros literários, jogos, caça palavras (de acordo com cada cultura, seja afro-brasileira ou indígena), comidas típicas (receitas), hortas, os contos/mitos originários, músicas, brincadeiras com objetos representativos, filmes etc. Dessa maneira, o *letramento racial* torna-se fundamental, para a adoção de escolhas críticas e não propagadoras de preconceitos sutis.

Atentando-me ao repertório docente e consequentemente discente, destaco as dissertações de Simone Amancio (2022) e Ana Paula Lima (2023) – ambas do Colégio Pedro II, que, como fruto do mestrado profissional, criaram *e-books* com sugestões e experimentações a serem realizadas com as crianças (de 1º a 5º ano), evocando o protagonismo negro. Em resumo, todos os trabalhos desse levantamento são apostas e exemplos de atividades interdisciplinares, que envolvem as diferentes linguagens, visando à contribuição para uma educação decolonial antirracista e dialógica, no que tange ao resgate de nossa brasilidade, oriunda de raízes e vozes ancestrais.

3. Para falar de decolonialidade, preciso questionar a colonialidade

É chegado o momento de trazer as teorias que abarcam, conduzem e inspiram esta pesquisa. Contudo, apenas elencar os conceitos não implica a proposição de mudanças, já que noto a necessidade de problematizá-los. Estamos vivendo um giro epistemológico nas universidades, onde os estudos acerca da *decolonialidade* (Walsh, 2013) estão emergindo cada vez mais. O que me/nos solicita também uma atenção cuidadosa, no sentido de realizar a contextualização no que diz respeito à temática.

O que provocou o debate decolonial? A decolonialidade existe enquanto o sistema colonial subsiste? Percebo que ainda há raízes profundas insistentes na

nossa sociedade, como: a *colonialidade* advinda da Europa. Torna-se doloroso e desconfortável lembrar que do século XVI ao XIX a vida na América Latina (incluindo o Brasil), foi permeada, invadida, negligenciada e apagada pelo regime de escravidão em que *raça, cor e gênero* tornaram-se marcadores e determinantes sociais.

No segundo semestre deste curso de doutorado, por meio da disciplina *Educação e sociedade: questões contemporâneas*, tive acesso a um livro que muito me auxiliou no entendimento sobre o processo de colonização – *Sobre o autoritarismo brasileiro*, da antropóloga brasileira Lilia Schwarcz (2019). A autora destaca que essa longa história originou-se no século XVI, quando a metrópole portuguesa passou a enviar os colonos para a exploração de outros territórios/continentes.

No solo brasileiro, havia a produção de cana-de-açúcar, o que resultava na combinação de mão de obra escrava e monocultura. O *mandonismo* centrado e concentrado no Nordeste pelos “senhores de terras”, passou para o Sudeste, a partir da cultura do café na segunda metade do século XIX, predominando a aristocracia do Império (Schwarcz, 2019). Assim, se desenvolviam as ações autoritárias, fundamentadas num modelo de sociedade patriarcal, padronizado pelas famílias elitizadas, provocando ainda mais violência: os filhos (homens) permaneciam no poder, já as mulheres, objetificadas, eram ofertadas em casamento para garantir os interesses monetários e as riquezas.

Ou seja, “a família biológica constituía o núcleo do latifúndio rural” (Schwarcz, 2019, p. 36), o que gerava bastante desigualdade nesse meio (posses de cargos políticos e religiosos, controles de custos, explorações de populações, crianças e escravos, etc.). Desde então, no *patriarcalismo*, houve a construção de estereótipos, as mulheres brancas representavam as “feitas para casar”, as recatadas e educadas para o lar, enquanto as mulheres negras, eram sensualizadas e abusadas pelos seus senhores.

Além disso, as pessoas e culturas vistas como diferentes do padrão da branquitude ocidental comumente passavam pela catequização – uma outra forma de impor o domínio e manter o único discurso, aproximado da fé cristã e dos valores da família. Realidade ou verdade? A realidade era a verdade? O que era/é a verdade?

Tanto em textos religiosos como em literários, havia uma justificativa para acobertar as atrocidades coloniais, exemplos disso são as autorias: *Lusíadas* (1572), de Luís Vaz de Camões (1524-1579/80), falando da missão dos colonos em pleno domínio do Norte do continente Africano. Como também, o *Sermão do Espírito Santo* (1657), de Antônio Vieira (1608-1697), que através da Companhia de Jesus, buscava catequizar os indígenas que encontrava no Brasil (Schwarcz, 2019).

Esse argumento do “diverso” é capaz de justificar ou minimizar o apagamento? O quanto ouvimos por aqui o discurso de que – “somos fruto da miscigenação”? O quanto a nossa cultura já foi banalizada ou exotizada na música e na literatura (entre outros/as), associando a identidade brasileira à malandragem, de maneira pejorativa? Em relação à construção de uma identidade nacional mestiça, vinculada ao *mito das três raças*, Renato Ortiz (1994, p. 43) ressalta que “[...] ao se difundir na sociedade, permite aos indivíduos, das diferentes classes sociais e dos diversos grupos de cor, interpretar, dentro do padrão proposto, as relações raciais que eles próprios vivenciam”.

Tal fato, revela a intolerância referente às outras culturas e a falta de reconhecimento e pertencimento de outras etnias. Não obstante, os estudos antropológicos constataam que entre 1491 e 1650, a América do Sul perdeu grande parte de sua população exatamente por esse motivo (Schwarcz, 2019). Desde o período colonial, com a distância geográfica do comando administrativo lusitano, um sistema de corrupção vinha e vem acontecendo no Brasil, provocando desigualdades estruturais (econômicas, raciais, educacionais, de gênero etc.).

Através da junção de espaços entre o público e privado (no *patrimonialismo* e *corporativismo* do final do século XIX), as famílias foram se perpetuando no poder e com os seus privilégios mantidos. E o que a educação tem a ver com tudo isso? Será que a educação tem o poder de reduzir tais mazelas sociais? “Nas sociedades ocidentais, sem estudo formal não há possibilidade de mudança social, com as classes se comportando como estamentos congelados e destituídos da capacidade de romper ciclos de pobreza herdados do passado” (Schwarcz, 2019, p. 24).

Lamentavelmente, somos herdeiras/os de um passado escravocrata e a educação implicava e implica cidadania. A disparidade existia na dualidade do ensino, tanto em relação ao gênero quanto ao trabalho. As Escolas Normalistas voltavam-se para o público feminino e as técnicas para o masculino. O sistema era

técnico e profissionalizante, tendo em vista a inserção e a capacitação para as oportunidades trabalhistas de um sistema capitalista excludente.

Nesse sentido, uma escola pública de qualidade, laica e inclusiva, podia/pode colaborar para a desconstrução das desigualdades. Tivemos várias leis que tentavam viabilizar a liberdade humana, dentre elas: a *Lei do Ventre Livre* (1879), que apenas liberava os filhos de escravas; a *Lei dos Sexagenários* (1885), que dispensava os escravos de mais idade; a *Lei Áurea* (1888), que liberou todos os escravos sem a garantia de emancipação/integração social. Cem anos mais tarde, a partir da *Constituição Federal de 1988*, os direitos cidadãos passaram a ser assegurados pelo Estado/República, visando à universalização do ensino fundamental para exterminar não mais a vida, mas o analfabetismo (Schwarcz, 2019).

O *autoritarismo* vivido lá atrás, nos canaviais e na *corrupção* administrativa, no extermínio de muitas/os em suas próprias terras, sobreveio até a contemporaneidade. Quem se apresenta como diferente, seja em relação ao discurso/posicionamento, seja no que tange às crenças, às culturas, à raça e à sexualidade opostas à hegemônica, vira alvo de *violências*. As polaridades passam a existir, sem apaziguar os nós de uma sociedade plural.

Atualmente, estamos vivendo um momento de reestruturação da democracia em nosso meio. “Apenas o investimento numa formação educacional sólida, ampla e equânime pode abalar o ceticismo que tomou a sociedade brasileira e animar a boa utopia de uma sociedade mais informada, leitora, crítica e capaz de dialogar”. (Schwarcz, 2019, p. 181). Portanto, precisamos que a educação denote comunicação, bem como, o questionamento da realidade.

Ao longo de minha trajetória, fui internalizando ainda mais a importância das práticas que objetivam não apenas incluir as diferentes matrizes culturais, mas praticá-las nos espaços formativos, numa junção daquilo que podemos resgatar e reconstruir, como também, abrindo-nos mesmo que entre as brechas para o novo, para a continuação que não nega o passado, mas o assume e transforma, transgredindo as estruturas hierárquicas sociais e epistemológicas excludentes.

Diante desses fatos e fios emaranhados, ficaram perceptíveis as desigualdades presentes em nossa sociedade, que, conforme apontei no início da seção, remetem às categorias presentes nos estudos decoloniais latino-americanos que integram o tripé *interseccional* (advindo do movimento feminista), de modo a

reconhecer “a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem” (Akotirene, 2019, p. 24).

Em paralelo, tensionando o papel da escola e da universidade, como esses conhecimentos são expressos? Assumindo o ponto de partida de que herdamos um passado colonial e apropriador de sonhos, vozes e corpos, tudo aquilo que divergia do autoritarismo branco era negado. Mas, isso pressupõe que apenas intelectuais negras/os falem sobre raça, por exemplo?

Gayatri Chakravorty Spivak (2010) me/nos ajuda a entender que todas, todes e todos aquelas/es que foram e são subalternizadas/os devem falar por si próprias/os e serem escutadas/os, revertendo a lógica do capital – onde a classe operária e as mulheres não tinham direito e nem voz). Todavia, tal fato impediria que pesquisadoras/es e professoras/es brancos discutam acerca do assunto? Ou, que apenas as pessoas que frequentam o âmbito acadêmico também reflitam a respeito disso?

Assim, Bárbara Carine (2023), acrescenta:

O que se combate na luta antirracista não é o sujeito branco, mas a branquitude. Não é sobre a pessoa branca, Maria ou João; o enfrentamento é da branquitude, um termo cunhado pela teoria crítica da raça para refletir a racialização das pessoas brancas a partir dos privilégios que as unificam. (Pinheiro, 2023, p. 38).

Consequentemente, é comum vermos pessoas tomando a frente e falando por outras. E quando se trata de discursos em torno das desigualdades sociais, não é diferente. O primeiro passo, segundo Bárbara Carine sugere, seria entender os privilégios advindos da *racialidade branca* – que jamais entenderia na pele a dor de ser alvo de piadas e comentários racistas, bem como, não saberia o que é ser perseguida/o por sua aparência.

Enquanto educadoras/es, seja na escola ou na universidade, precisamos trazer à tona as vozes plurais e encarnadas desses sujeitos periféricos: pessoalmente (em rodas de conversas e outras apresentações), em poesias, músicas, pinturas e outras linguagens; compreendendo que essa ação não se configura como fator impeditivo para que falemos do assunto. Se por acaso, formos docentes de escolas

periféricas, independente de nossa cor, não teríamos propriedade para falar desse lugar social? Continuemos nessa tessitura...

3.1. Colonialidade em três debates: o poder, o ser e o saber (e assim, emerge a decolonialidade)

A partir do sistema colonial europeu, que, conforme foi discutido anteriormente, se instaurou na América Latina, sobretudo em 1492 – com a invasão deste território e a subjugação dos povos que nele habitavam, inúmeras atrocidades também se estabeleceram, gerando construções equivocadas de estereótipos e atitudes de segregação (por raça, etnia e gênero) como apontam os estudos decoloniais.

De acordo com os estudos de Ramón Grosfoguel (2016), e como fruto dessa colonização, há *quatro epistemicídios e genocídios* que abarcam as discussões do século XVI: o ataque aos povos muçulmanos e judeus face à posse territorial de Al-Andalus (na Península Ibérica), o ataque aos povos indígenas latinoamericanos e aborígenes do continente asiático, o ataque aos povos africanos e o ataque às mulheres.

Tudo começou com a crença de um único Deus e uma única forma de saber predominante: a cristã e os modos de construir conhecimentos oriundos das até então, cinco potências científicas – Itália, Inglaterra, França, Estados Unidos e Alemanha. E o que diferia não era considerado relevante. Além disso, predominantemente os estudos eram voltados à elite e aos homens. Mas, como podemos perceber, esse fato remete à tempos passados, sob efeitos das invasões territoriais e violências advindas daquele tempo.

As pessoas pertenciam à culturas e costumes diferentes, sendo que o intuito era o mesmo: exterminar. O genocídio em Al-Andalus provocou o apagamento de memórias ancestrais do povo judeu e muçulmano, tudo em prol da chamada “limpeza de sangue” que já indicava o racismo (étnico, cultural, religioso e epistêmico) existente na época, e da instauração do império monárquico espanhol. Aquelas e aqueles que eram poupados, deviam ser “salvos” por meio da adoção de princípios do cristianismo, abandonando suas antigas crenças.

Com os povos indígenas da América Latina não foi diferente: eles eram catequizados pelos cristãos e considerados como pessoas “sem alma”. E se elas não

tivessem “alma”, poderiam ser descartadas, pois elas eram reduzidas a nada. Assim, não foi o racismo de cor que surgiu primeiro, porém, o racismo ligado à religiosidade. O racismo de cor se perpetuou através do sequestro aos povos africanos que eram submetidos à escravização humana no continente americano.

Segundo Ramón Grosfoguel (2016),

Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência. (Grosfoguel, 2016, p. 40).

Tal fato, vai ao encontro da urgência provocada por Lélia Gonzalez (2020), na medida em que propôs a construção de um conhecimento *Amefricano* – entendido como aquele que evoca as vozes negras de todo o continente americano (sejam do Sul, Norte, Central ou Insular) e das influências dos povos africanos, reconhecendo as particularidades locais. As expressões antes proibidas, passaram a ocupar lugares, a partir da valorização dos dialetos africanos trazidos para as américas, sobretudo, no Brasil – o chamado *pretuguês* (remetendo à mistura africana do português falado no país, a “africanização” na língua, vinda de um povo que era chamado de preto e crioulo).

Lélia Gonzalez (2020), ainda salienta que a *amefricanidade* possui o seguinte intuito:

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a Améfrica, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas /amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. (Gonzalez, 2020, p. 122-123).

Mediante os frutos amargos e provocados pela crueldade exterminadora dos colonizadores europeus e da negação da América como um todo, reconhecida muitas vezes com a referência atrelada aos Estados Unidos, a *amefricanidade* se torna cada vez mais urgente. As desigualdades atravessaram a cor, atravessaram as terras, atravessaram as matas, atravessaram o sangue, atravessaram a alma, atravessaram o cosmos, atravessaram o coração, e atravessaram o gênero.

Retornando à Grosfoguel (2016), pude perceber que a colonialidade perpassou o sexismo ao atingir mulheres indo-europeias nos séculos XVI e XVII. Essas mulheres eram acusadas de realizarem bruxarias, e por isso, estavam sendo impedidas de exercer os seus saberes ancestrais e xamânicos. Elas eram como bibliotecas vivas e foram brutalmente queimadas, para que fossem impedidas de expressá-los de geração em geração. Impactando e inaugurando uma lógica de acesso ao conhecimento nas academias, em que essas vozes eram silenciadas na modernidade.

Em conformidade com Dias & Abreu (2010), “a decolonialidade surge no mesmo movimento genealógico da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial, mas sendo compreendida a um só passo como atitude e razão des-colonial.” (Dias; Abreu, 2010. p. 2). Ou seja, ela emerge como resposta e ato de resistência ética, para contrapor essa lógica de dominação moderna, em que não apenas as vidas e territórios estiveram invadidos, mas os modos de existir: os costumes, as línguas, as cosmovisões, enfim, tudo o que era diferente da visão universal.

Nas décadas de 1950-1960, alguns estudiosos começaram a se mobilizar e tecer críticas, através de discursos pós-coloniais acerca da libertação, como: Aimé Césaire (*Discurso sobre o colonialismo* / 1950), Albert Memmi (*Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* / 1957) e Frantz Fanon (*Os condenados da terra* / 1961). (Dias; Abreu, 2010).

Cabe ressaltar, que Paulo Freire, em pleno exílio no Chile, se uniu a esse movimento, pois em 1968 publicou a obra *Pedagogia do Oprimido*, a qual identificou as estruturas opressoras presentes nas maneiras de ser do povo, demonstrando posturas comuns, como fruto da colonização. Na lógica da modernidade, se esperava que as pessoas fossem “civilizadas”, enquanto aquelas que eram colonizadas, “primitivas”. Além da justificativa em torno da condição “oprimido”, o educador também enfatizou possibilidades de enfrentamento por

meio de uma pedagogia crítica, dialógica e libertadora, para desconstruir um modelo de “educação bancária”.

Em meados do século XX, diversas partes do mundo estavam vivendo um momento de descolonização, principalmente na Ásia e no Continente Africano. Os anos 80 foram fundamentais para as discussões literárias e intelectuais nos Estados Unidos e na Inglaterra (duas potências econômicas e acadêmicas). E nesse sentido, o *pós-colonialismo* emergiu como resposta à dominação e as violências de gênero, etnia e raça oriundas da Modernidade – ditas anteriormente.

No que tange à década de 1970, Luciana Ballestrin (2013) ressalta a existência dos *Estudos Subalternos* no sul da Ásia, enquanto em 1980, esse grupo ficou conhecido e foi sendo propagado dentro e fora da Índia. Uma das integrantes era a filósofa Gayatri Chakrabarty Spivak. Contudo, houve controvérsias, principalmente a respeito das percepções virem geograficamente do Norte Global, sob influência americana.

De acordo com a autora (2013), o pós-colonialismo advém do antagonismo entre colonizado e colonizador, tanto que as/os autoras/es mencionadas/os nesta seção fazem menção a este fato em seus escritos. Algumas décadas depois, outras/os estudiosas/os começaram a questionar as correntes dos considerados países “desenvolvidos”, inaugurando o movimento de pensar a partir das bases latinoamericanas. Tanto que, no ano de 1998, durante um encontro oportunizado pela Universidad Central de Venezuela, nasceu o Grupo *Modernidad/Colonialidad* (MC), por iniciativa do sociólogo peruano Aníbal Quijano, com o intuito de trazer discussões advindas do Hemisfério Sul.

Junto a Quijano, outras/os pesquisadoras/es participaram de sete reuniões na década de 2000 e foram se integrando ao MC, como: Enrique Dussel (filósofo argentino), Nelson Maldonado-Torres (filósofo porto-riquenho), Santiago Castro-Gómez (filósofo colombiano), María Lugones (socióloga argentina), Ramón Grosfoguel (sociólogo porto-riquenho), Walter D. Mignolo (semiólogo argentino), Edgardo Lander (sociólogo venezuelano), Catherine Walsh (pedagoga americana e professora universitária no Equador), Fernando Coronil (antropólogo venezuelano), Agustín Lao-Montes (sociólogo porto-riquenho), Zulma Palermo (professora universitária argentina), Arturo Escobar (antropólogo colombiano), Javier Sanjinés (professor universitário boliviano), entre outras/os.

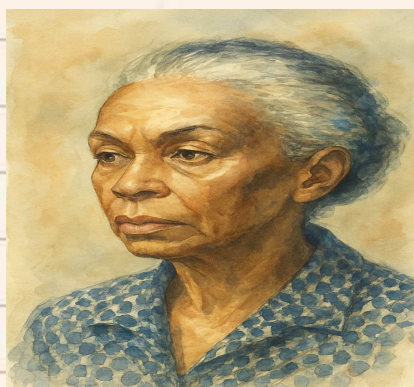
Voltando ao sociólogo Quijano (2005), as suas contribuições teóricas são fundamentais para o entendimento sobre as relações de poder, fincadas nas raízes colonizadoras europeias. Em suas reflexões, ele cria o conceito de *colonialidade do poder*, o qual remete às condições de superioridade-inferioridade, assim como, de dominantes-dominados. Num primeiro momento, a raça foi o critério para a hierarquização e exploração da força de trabalho, então, a partir disso era definido quem “merecia” ou não ter um salário ou uma condição melhor (quanto ao cargo, moradia e sobrevivência).

Lucila Pesce, Adriana Bruno e Ana Hessel (2023), agregam ao debate de Quijano (2005), alertando que:

[...] Esta relação assimétrica coaduna-se com a colonialidade presente na esfera do conhecimento eurocêntrico, que legitima os saberes produzidos pelas culturas dos países centrais, em detrimento dos saberes produzidos por outras culturas, como as indígenas, as de matrizes africanas e as mestiças. Nesse movimento, as relações intersubjetivas erguem-se em meio a uma estratificação, com base nas questões de raça, gênero, orientação sexual etc. (Pesce; Bruno; Hessel, 2023, p. 9).

Desse modo, existe também a *colonialidade do saber*, dado que as maneiras de ser, de entender e pensar o mundo de outros povos (as diversas cosmologias), são inferiorizadas cognitivamente. Enquanto isso, a *colonialidade do ser* está vinculada ao saber-poder, subalternizando por meio do gênero e classe. Convoco Noémia de Sousa, escritora moçambicana, no poema *Súplica* (1949), da obra *Sangue Negro* (2016), para retratar essa forma de opressão:

Figura 12: Noémia de Sousa



Súplica

*Tirem-nos tudo,
mas deixem-nos a música!*

*Tirem-nos a terra em que nascemos,
onde crescemos
e onde descobrimos pela primeira vez
que o mundo é assim:
um labirinto de xadrez...*

Fonte: Imagem recriada via Chat GPT³⁵

³⁵ A imagem pode ser encontrada em:

<http://www.afreaka.com.br/notas/o-sangue-negro-de-noemia-souza/>. Acesso em 8 nov. 2025.

*Tirem-nos a luz do sol que nos aquece,
a tua lírica de xingombela³⁶*

*nas noites mulatas
da selva moçambicana
(essa lua que nos semeou no coração
a poesia que encontramos na vida)*

*tirem-nos a palhota³⁷-humilde cubata³⁸
onde vivemos e amamos,
tirem-nos a machamba que nos dá o pão,
tirem-nos o calor de lume
(que nos é quase tudo)
mas não nos tirem a música!*

*Podem desterrar-nos,
levar-nos
para longes terras,
vender-nos como mercadoria,
acorrentar-nos
à terra, do sol à lua e da lua ao sol,
mas seremos sempre livres
se nos deixarem a música!
Que onde estiver nossa canção
mesmo escravos, senhores seremos;
e mesmo mortos, viveremos.
E no nosso lamento escravo
estará a terra onde nascemos,
a luz do nosso sol,
a lua dos xingombelas,
o calor do lume,
a palhota onde vivemos,
a machamba³⁹ que nos dá o pão!*

*E tudo será novamente nosso,
ainda que cadeias nos pés
e azorrague⁴⁰ no dorso...
E o nosso queixume será uma libertação
derramada em nosso canto!
Por isso pedimos,
de joelhos pedimos:
Tirem-nos tudo...
mas não nos tirem a vida,
não nos levem a música!
(Sousa, 2016, p. 30-31)*

³⁶ Dança praticada à noite, por jovens de idades aproximadas.

³⁷ Abrigo rústico, geralmente feito de palha.

³⁸ Sinônimo de palhota.

³⁹ Terreno agrícola de cultivo familiar.

⁴⁰ Açoite, chicote.

Alicerçada nessa denúncia, petição e, ao mesmo tempo, canto de libertação que Noémia traz, evoco Walter Mignolo (2008), no sentido de compreender a colonialidade em outros níveis e ramificações que se desdobram da *colonialidade do poder* para a economia, a natureza, o gênero e a sexualidade, a autoridade e a subjetividade do conhecimento. Associando, assim, a interculturalidade com a decolonialidade, assumindo um “giro decolonial” e uma proposta de inter-epistemologia, ou seja, uma *desobediência epistêmica* que se dá no diálogo entre diferentes fontes de conhecer (ocidentais com não-ocidentais), desconstruindo a *colonialidade do poder-saber-ser*.

Unindo, então, os “[...] conhecimentos científicos com (advindos de) os múltiplos saberes e expressões, onde reiteramos a importância da decolonialidade como ato insurgente, por meio da recuperação de conhecimentos, linguagens e de memórias dos povos originários do Hemisfério Sul.” (Bruno; Souza e Souza, 2023, p. 12). O que me faz recordar de uma das conversas ocorridas no grupo de pesquisa (GRUPAR), quando estávamos tratando dessa temática, por volta de 2023...

Minha orientadora, professora Adriana Bruno, relatou a importância de aprendermos as cosmovisões, remetendo a ideia de comunidade e autoria ressignificada nesse processo, como também, a apropriação das tecnologias para a partilha dessas vozes anteriormente marginalizadas. Na sequência, Eloi Pereira⁴¹ (doutorando) trouxe a expressão *Abya Yala*, dizendo que significa *terra madura*. Ele conheceu essa expressão com a professora Cláudia Miranda (do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIRIO) e resolveu partilhar conosco.

Em Janeiro de 2025, caminhando pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro, vislumbrei esse muro que faz menção à *Abya Yala*, o que me trouxe à lembrança os trajetos no grupo de pesquisa, na docência e na própria investigação. Nessa articulação, Adriana disse posteriormente que *Abya Yala* implica outra dimensão para se trabalhar o Cosmos, a partir do significado de *terra viva*, e tendo o sinônimo de América, na configuração dos povos latinoamericanos. Ela contextualizou que tal expressão se tornou conhecida no século XVIII, porém, a sua “criação” veio antes desse momento, e se deu no século XV, onde muitas reconfigurações foram feitas.

⁴¹ Eloi da Silva Pereira é professor de matemática no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO).

Figura 13: Caminhada pelo Centro do Rio



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

De acordo com Carlos Walter Porto-Gonçalves (2009), *Abya Yala* é relativa também à *terra em florescimento* na linguagem do povo Kuna – primeiramente situado no norte da Colômbia e atualmente, na costa do Panamá (na parte caribenha). Em suas investigações, vislumbrou que historicamente, o ecoar expressivo de *Abya Yala* se opõe à América, anunciando a identidade, a reapropriação do território e o posicionamento político dos povos originários.

Para o referido autor, em dialogicidade com os argumentos aqui expostos, a primeira vez que o termo foi evocado tem a data de 1507, através de Martin Wakdseemüller (pesquisador do campo da cosmologia). Contudo, de fato, passou a ser partilhado e consolidado no final do século XVIII e início do século XIX, abalando as estruturas que outrora apagaram, silenciaram e se apropriaram de pessoas, seus recursos, seus costumes, suas culturas e seus espaços geográficos.

Retomando novamente as correntes do *pós-colonialismo*, trago a Luciana Ballestrin (2013) para problematizar essa questão:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado.

Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. (Ballestrin, 2013, p. 91).

Quando trato de apropriação de terra, também reflito acerca da apropriação de línguas e corpos que foram silenciados. Desse modo, relembro o papel do *pós-colonialismo*, o qual reconheceu todas essas atrocidades e levantou como possibilidade a *decolonialidade*⁴², abrindo passagem aos movimentos sociais indígenas e africanos e aos conhecimentos advindos dos territórios periféricos. Em resposta à essa catástrofe, tal como discute e critica Nelson Maldonado-Torres (2024), o giro decolonial se faz insurgente:

Em contraste, a crítica decolonial faz parte de um giro decolonial contra a decadência da catástrofe. Esta catástrofe é de natureza demográfica, metafísica, material, ambiental, epistêmica e psicológica. No coração disso, estão comunidades que se encontram em luto interminável e enfrentando guerra perpétua. Suas terras e rios foram tomados, suas línguas dizimadas e suas identidades dilaceradas. Nesse contexto, a crítica emerge como uma atividade contra-catastrófica de questionamento que faz parte do desdobramento de uma nova subjetividade que abraça a decolonialidade como seu projeto. (Maldonado-Torres, 2024, p. 31).

E é a partir do enlace com as *cosmologias* que emerge outro giro – o *contracolonialismo*, enredado por Nêgo Bispo (2023). Antônio Bispo dos Santos (2023), com todo o seu repertório de experiências afro-quilombolas, me/nos ajuda a pensar em como os povos indígenas viviam antes de serem incomodados pelos colonizadores: eles viviam em outra temporalidade (não cronometrada), eles viviam de forma integradora (umas/uns com as/os outras, juntamente com a natureza e os seus elementos). Até que, quiseram impor um modo de existir a eles, e por conseguinte, o *contracolonialismo* como defesa e não como desconstrução de algo.

Nesse intuito, o “contra” inaugura e estabelece o que não queremos e não aceitamos. “Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo” (Santos, 2023, p. 36). E isso tem a ver com outro modo de viver, resistir e colocar em prática o que se sabe, não abrindo mão desse saber. A

⁴²Vale salientar que as palavras “decolonialidade” e “colonialismo” não são sinônimos. O “colonialismo ou a colonialidade” se referem à subalternização de uma cultura e raça em detrimento de outra, assim como à apropriação geográfica de outros povos para enriquecimento de um. Já o “pós-colonialismo” implica no movimento e processo pelo qual estudiosos do campo reconheceram os efeitos e as desigualdades produzidas pelo sistema colonial europeu. Enquanto a “decolonialidade” surge enquanto resposta e ação, de modo a reconstruir e assumir a identidade dos povos tidos como subalternos, evocando os saberes populares e periféricos.

contracolonialidade aqui exposta, aparece no sentido de contribuir para a discussão de outras vertentes que existem além da *decolonialidade*.

Embora ambas não queiram perpetuar os efeitos da colonialidade, o *contracolonialismo* se coloca como um movimento já pré-existente, pois os conhecimentos advindos dos povos afro-quilombolas sempre foram postos, sem uma necessidade de aprovação de outras culturas. As/Os contracoloniais, então, se situam como aquelas e aqueles que nunca permitiram se submeter – ou seja, nunca deixaram que os seus modos cosmovisivos de viver fossem colonizados.

Em contrapartida, as/os decoloniais mostram que a decolonialidade existe porque foram colonizados de diferentes maneiras: na cor, no gênero, no território, na cultura, na religião, etc. Quiçá, o *giro decolonial* até aqui mencionado e contextualizado, instigue modos outros de pesquisar, de perceber, compreender e transformar a vida em *terra fértil*, unindo razão, espiritualidade e emoção (afeto), num movimento insurgente de expandir fronteiras e saberes...

4. Conversas com as professoras

No que tange às conversas, ainda que elas não sejam entrevistas estruturadas e estejam abertas ao imprevisível e à espontaneidade, vejo que há a necessidade de situar alguns eixos questionadores e disparadores, que dialogam com as intenções desta pesquisa, abordando os seguintes temas:

- Práticas docentes/discentes em torno da diversidade e diferença com as crianças dos anos iniciais.
- Utiliza (se sim, quais) recursos e linguagens específicas/os?
- Desafios presentes em sua prática na escola pública periférica.
- Reações das crianças frente aos temas e práticas decoloniais. Por que isso seria decolonial pra você?
- Caminhos possíveis para práticas decoloniais na escola...

Conforme dito anteriormente, nas seções anteriores, essas conversas foram realizadas nos meses de maio, outubro e novembro de 2025, com visitas à uma escola situada no bairro Engenhoca (região periférica de Niterói, no Rio de Janeiro), como também, ao Centro de Formação Continuada: o *CREFCON* (situado no Barro Vermelho, em São Gonçalo, Rio de Janeiro). Não visitei a terceira escola, localizada no bairro do Boaçu, de São Gonçalo, contudo, conversei com a professora por chamada de vídeo, via plataforma *Google Meet*.

Em todas elas, tive o suporte do gravador de celular e posteriormente, realizei as transcrições na íntegra, sem a utilização de outros programas ou plataformas online. De igual maneira, construí algumas tessituras e *interseções* entre as três conversas (no sentido de perceber as palavras/temas e sugerir as possíveis *confluências* entre os temas que apareceram em todas elas), após as *cartas memórias* – intervenções afetivas para homenagear as docentes, fazendo críticas e ao mesmo tempo, pensando junto a respeito de nossas experiências e do que entendemos sobre o que seriam as práticas decoloniais antirracistas e ambientais nos anos iniciais da educação básica.

A intenção não é a de “analisar” as conversas, mas de permanecer em conversação com elas, cocriando novas narrativas, entrelaçadas pelas *cartografias multimodais e inclusivas* – repletas de arte (música, poesia, etc.) e entremeadas pelos *Valores Afro-civilizatórios* (Trindade, 2006), pela *Carta da Terra* (2000) e pelo *Tratado de Educação Global para Comunidades Sustentáveis* (1992). As professoras receberão as cartas em formato digital após o “término” da pesquisa, como forma de retribuir as partilhas que tivemos e quem sabe, nos vermos em um futuro próximo e nos correspondermos com um tempo mais alargado.

4.1. Carta em forma de memória à conversa da Professora “Ana Paula Tavares”

São Gonçalo, novembro de 2025 (com acréscimos em fevereiro de 2026)

“[...] (Ogum) ele nunca balança
Ele pega na lança, ele mata o dragão
(Ogum) é quem dá confiança
Pra uma criança virar um leão
(Ogum) é um mar de esperança
Que traz a bonança pro meu coração...”

(Zeca Pagodinho, no trecho da música “Ogum”).

Querida professora “Ana Paula Tavares”, primeiramente, permita-me narrar a existência do artista que escreveu essa música, abrindo esta carta: Jessé Gomes da Silva Filho, pseudônimo de Zeca Pagodinho, nascido em Irajá (no Rio de Janeiro), é um grande sambista e compositor nacional. Na letra mencionada, ele traz um sincretismo religioso, ao unir a crença do terreiro com o cristianismo católico, fazendo poesia para *Ogum*⁴³ (orixá guerreiro das religiões africanas) que é o São Jorge da igreja.

Figura 14: Zeca Pagodinho



Fonte: Imagem recriada via Chat GPT⁴⁴

A nossa conversa iniciou no mês de maio/2025, em uma tarde de sexta feira nublada em Niterói, no bairro da Engenhoca, onde fica localizada a escola em que você trabalha. Lembro-me de ter sido muito bem recebida desde a portaria até a direção, sobretudo, em sua sala que transgride ao que é dito como formal. E isso também me faz recordar a bell hooks (2017, p. 24), ao enfatizar “[...] celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade”.

⁴³ Ogum é um orixá das religiões de matrizes africanas como a Umbanda e o Candomblé, conhecido por ser guerreiro e ter o domínio do ferro e do aço.

⁴⁴ A imagem pode ser encontrada em:

<https://www.brasil247.com/cultura/zeca-pagodinho-66-anos-de-genialidade-simplicidade-e-samba>. Acesso 8 nov. 2025.

Convém, neste momento, tecer uma breve apresentação, a respeito do pseudônimo escolhido para você: Ana Paula Ribeiro Tavares é uma poeta, cronista e romancista angolana. Além disso, é doutora em Antropologia da História pela Universidade Nova de Lisboa. Recentemente, em 2025, recebeu o “Prêmio Camões” da literatura portuguesa. Ana Paula atualmente tem 73 anos e a sua escrita demarca problematizações do corpo feminino (ecoando a liberdade e o movimento feminista), bem como, do passado colonial de sua terra natal, denunciando as desigualdades sociais de Angola. E com o nome dela, vou me remeter à você nesta carta-conversa.

Figura 15: Ana Paula Tavares



Fonte: Imagem recriada pelo Chat GPT⁴⁵

Logo ao adentrar a sala em que você realiza os encontros interdisciplinares com as crianças de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, foi perceptível o seu entusiasmo. Rompendo com todas as formalidades possíveis de uma pesquisa, a nossa conversa iniciou com cheiro e textura de *terra*. Você me mostrou as panelinhas que as crianças utilizam para brincar e criar diferentes narrativas, coletivamente – colocando as mãos na terra, mexendo, misturando e partilhando a composteira. Além disso, você me disse que até as crianças maiores acabam se interessando por essa brincadeira.

⁴⁵ A imagem pode ser encontrada em:

<https://jornaldebrasil.com.br/viva/literatura/angolana-ana-paula-tavares-vence-premio-camoes-2025/>. Acesso 8 nov. 2025.

Em um primeiro momento, conta que as crianças ficam com medo de se sujarem e acabam ficando com nojo da terra molhada. E depois, ao terem esse contato com a pele, é como se essa textura fizesse parte de uma natureza que não está tão distante de nós. O que acontece com a nossa matéria ao longo do tempo? Ela se transforma e no fim do ciclo, ela se torna pó. Semelhante a esse pó em que se transmutam os nossos corpos, há o pó da areia da praia, do terreno isolado de algum lugar e até mesmo do terreno da escola. Há também a areia que compramos para cultivar... Enfim, são tantas as nuances que você me faz pensar!

E nesse circuito de pensamento, veio a seguinte questão: por que esse estranhamento e distanciamento existe? Não seria, talvez, pelo fato de nós adultas/os protegermos demais as/os pequenas/os? E em contrapartida, não seria essa a própria cultura escolar que determina o acesso só entre paredes e grades? À esse respeito, a educadora Léa Tiriba (2005) afirma em seus estudos acerca dos espaços infantis que:

A areia tem sido retirada de muitos espaços de Educação Infantil com o argumento de que provocam doenças de pele. Brincar com areia é fundamental porque com ela se pode construir e derrubar e construir outra vez, mil vezes, os castelos, os sonhos da infância. Aprendemos, assim, a sentir que com a vida o mesmo acontece. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam. (Tiriba, 2005, p. 136).

Ainda assim, como um gesto insurgente e sob alegação de não haver um quintal na escola ou um espaço com mais terra, embora tenha uma árvore, você possibilita esse contato, trazendo para a sua prática (mesmo dentro da sala de aula) a composteira e as panelinhas e mostrando que crianças de 6 a 12 anos permanecem tendo dentro delas o desejo de brincar. Quando comecei a trabalhar com a Educação Infantil (com crianças de 5 anos) em fevereiro de 2025, o fato de permanecer entre as paredes azuis do espaço escolar durante 4 horas seguidas com as crianças, e com recreio dirigido apenas dentro desse espaço, me fez sentir um incômodo gigante e me perguntar: a que infância essas crianças estão tendo acesso?

Muitas delas, além de virem de bairros periféricos, vêm de famílias carentes: onde ou há compra de comida ou há compra de roupa e brinquedo. Às vezes, essas crianças dividem o pouco que tem com as/os irmãos, isso quando não cuidam dos próprios irmãos e irmãs, pois suas mães e outros responsáveis precisam

trabalhar. E o brincar do lado de fora de casa se torna inviável diante de um cenário tão violento e insalubre (em que a coleta seletiva não passa por todos os locais, em que o saneamento básico muitas vezes não chega).

Toda essa situação vivida em São Gonçalo, que não é tão diferente da realidade que você trabalha em Niterói, me fez rememorar da época da graduação, dos textos que lia nas aulas de Educação Infantil (componente curricular do Curso de Pedagogia), como também, dos encontros que participei como ouvinte em 2024 no Grupo de Pesquisa: “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental” (GiTaKa)⁴⁶. Internamente, me cobrei o enlace entre prática e teoria, e me vi diante do compromisso de trazer tantos anos dedicados ao estudo para a educação básica, para o contato direto com as crianças (as quais, convivo diariamente de segunda à sexta).

E, então, comecei a tirar um tempo para levar as crianças ao pátio e à quadra da escola, quase todos os dias. Tempo esse, para brincarem a céu aberto tingido de azul, e por vezes, com nuvens e um pincelar acinzentado. Seleccionamos juntas/os alguns brinquedos: panelas e pás, e outros que acabaram se tornando parte desse repertório vivido pelo grupo – gravetos, folhas de árvores, pedaços de tijolos, e por aí vai... Dispondo-nos ao *desemparedamento* (Tiriba, 2005), e migrando-nos ao lado de fora e às suas afetações.

Figura 16: Crianças brincando com terra



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

⁴⁶ Este grupo é coordenado pela Prof^ª Dr^ª Léa Velocina Vargas, da Escola de Educação da UNIRIO.

Um amontoado de terra, um conjunto de galhos, uma porção de crianças e suas mãos, pés, braços, pernas, cabeças, pescoços, joelhos, enfim, com todos os seus corpos e sentidos, dispostas a brincarem livremente. Enquanto muitos de meus colegas estavam dentro de suas salas, me senti por muitas as manhãs, nadando contra a corrente. Ou melhor, plantando sementes... Sementes de futuros, sorrisos contentes e olhares desbravadores. Por hora, mexendo na terra, por outras, brincando de bola, e outras ainda, aprendendo as vogais com esses elementos da natureza...

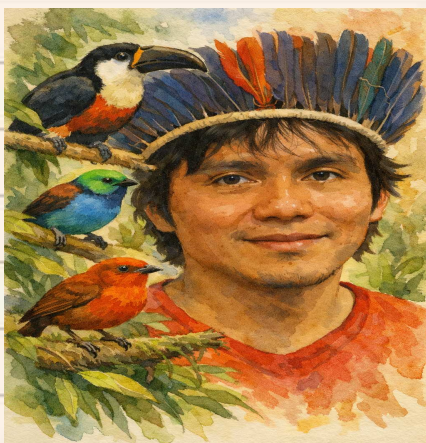
Figura 17: Crianças e elementos da natureza



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

E toda essa conversa me leva aos fios da memória, quando ao sentar em roda para a partilha inicial com as crianças, cheguei a declamar o poema “O nascer do dia”, presente na obra “A pescaria do curumim e outros poemas indígenas” (2015), escrito pelo poeta e bibliotecário amazonense Tiago Hakiy:

Figura 18: Tiago Hakiy



Lá vem o sol nascendo

A alegria chegando

As flores desabrochando

E os pássaros cantando

O vento começa a soprar

Fonte: Imagem recriada via ChatGPT⁴⁷

*Traz sementes de outro lugar
Jogo na terra e o logo vão brotar
E o mundo inteiro irão enfeitar*

*Lá vem a chuva chegando
As folhas estão se molhando
As sementes germinando
Longe um uirapuru⁴⁸ vem cantando*

*Lá vem o sol sorrindo
Dizendo seja bem-vindo
Dizendo pra gente brincar
E o mundo inteiro enfeitar
Com nosso sorriso, com nosso sonhar*

Falando em plantio de sementes, durante a visita à sua sala, você me convidou para sentar na esteira de palha, para que pudéssemos falar à vontade e com mais proximidade. E assim, fui expressando mais curiosidades acerca de suas práticas, em que você busca trazer referências positivas para as crianças, que majoritariamente são negras, desassociando a figura da pessoa negra à escravidão:

É, então, a gente fez esse trabalho de identidade, de buscar referências positivas. Aí a gente trabalhou a questão da escravidão, mas eu não queria ficar só nisso, né... Porque a história é anterior a isso... Só que assim, é... Uma coisa devagar, é um processo lento, deles se reconhecerem, deles gostarem deles. A gente tem muitos casos aqui de crianças, que chegam, é... Ano passado chegaram e disseram: a gente é tão feio, né? Aí eu chego e falo: eu não acho você feio, eu acho você lindo! Eu já imaginei, você quando crescer vai ficar mais bonito ainda, porque você vai ficar inteligente, você vai ter um trabalho, você vai ficar muito gato. É? E eu falei: é, isso vai acontecer! Aí eu pesquisei imagens de

⁴⁷ A imagem original pode ser encontrada em:

<https://www.livrariamaraca.com.br/produto-tag/tiago-hakiy/>. Acesso em fev.2026.

⁴⁸ O Uirapuru é um pássaro adorado na Floresta Amazônica, pelo fato do seu canto chamar a atenção por ser belo e potente. Esse pássaro é fonte de inspiração para lendas, músicas e outras expressões artísticas da região.

homens negros adultos. Como que vai ser quando crescer? Eu acho que você vai ficar alto assim, desse jeito aqui! Eu até registrei essa fala dele, porque isso é muito grave! (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

Essa fala impactou, pois evidencia que as crianças não conseguem ver beleza nelas, e muito menos perspectiva. Mas, ao realizar uma proposta focada na identidade, com homens negros mais velhos, você mostra que há diferentes belezas e que esses meninos podem ser como eles anos mais tarde, fazendo uma projeção futura. Desse modo, Nilma Lino Gomes (2003) salienta que,

Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade. (Gomes, 2003, p. 172).

Portanto, isso indica o papel social que a escola tem e nós, como professoras/es temos, já que as crianças reproduzem falas e comportamentos mediante o que vivem em seu meio e nas suas famílias. E é perceptível quando você narra as dificuldades que as crianças têm de conviver em uma sala sem cadeiras, em que você propõe um contato aproximado, de roda, em que é preciso dar as mãos, propondo uma educação não apenas antirracista, mas alicerçada em outras vertentes da questão ambiental:

Trabalho com eles a questão ambiental no sentido de ambiente na sala de aula. Ambiente não é só na floresta, na Amazônia, Floresta Amazônica, não é lá, é aqui! Então o meu ambiente pode ser verde, eu posso cuidar desse verde, eu posso ter animais, e como eu falei: tem aparecido alguns animais. A gente tinha um ninho de beija-flor ali em cima. A gente tem uma colmeia de Jataí, que fica escondidinha, eu não mostro aonde é, porque eu tenho medo deles irem lá... Eu ainda tenho alguns medos, assim. Mas eu vou vencendo aos poucos. Eu mostro aos de confiança, sempre tem uns alunos assim, de confiança. É segredo, olha, não pode. Esse é o meu objetivo, exatamente por isso: eu acredito que assim que eu melhora a relação deles, com eles, e com o ambiente por consequência. Aí eu tento trazer pra cá muita coisa da natureza mesmo, em si - os cheiros, as texturas... (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

No primeiro ano que eu trabalhei com educação ambiental, eu pedi pra fazer um desenho. Eu fiz uma avaliação: vamos fazer um desenho, vocês vão desenhar a natureza. Nenhum se desenhou! Eles entendiam essa

relação descolada, eu sou uma coisa e a natureza é outra, distante de mim. E como que a gente aproxima? Eu demorei pra entender também, como que eu ia fazer isso, como que eu ia aproximar... Mostrando vídeo, é, falando sobre reciclagem? Não, é o contrário, eu tenho que levar a natureza, eles precisam gostar da natureza pra cuidar, deles inclusive. E aí às vezes na aula de educação ambiental eu sento aqui na roda e fico conversando. E aí eles ainda tem esse hábito, né? Cadê o dever, não tem dever não? Não tem folha não? Falo assim, ó: a aula já começou, você nem percebeu, a gente tá conversando sobre a gente, e isso é relação, isso é educação ambiental também - você viver com uma pessoa que não é da sua família, de 8h às 16h, né? É uma escola com tempo integral. (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

A sua reflexão vai ao encontro do pensamento afro-quilombola e politeísta, evocado por Nêgo Bispo ao desejar a construção de relações respeitadas entre as crianças e os espaços que elas ocupam, mostrando que elas fazem parte desse meio ambiente – que pode ser dentro ou fora de sala de aula, que tem terra, verde, animais, etc. Ademais, a partir dessa noção de cuidado e de convivência, apesar das diferenças existentes, os saberes vão sendo tecidos, *bio interagindo e confluindo* (Santos, 2015).

Contudo, há uma questão que chama a atenção: o fato delas estranharem não ter folha e nem exercícios para realizar nos encontros interdisciplinares contigo. A escola, sendo um ambiente formal e que tem uma cultura da “folhinha”, e do fazer (respondendo, escrevendo), pode ser um local de conversa, de mão na massa e de outros tipos de criações? Você mostra que sim, é possível! Mesmo em uma sala pequena, mesmo tendo apenas 1 hora por dia com cada turma, mesmo com poucos materiais.

Você também contou que as crianças começaram a trazer galhos, folhas, pedrinhas e outros elementos da natureza, e que suas parceiras e parceiros de trabalho te auxiliam nesse processo, levando cascas de ovos, plantas, terra, entre outros materiais... O que denota o *valor afro-civilizatório* da *cooperação-comunitarismo*, descrito por Azoilda Loretto da Trindade (2006) como o princípio que tem ligação direta com o continente africano, pois no cenário da escravidão, o povo negro sobreviveu mediante a coletividade e dialogicidade – o que se desdobra até os dias atuais, nas comunidades africanas, para além delas – até nos movimentos sociais.

Paralelamente, querida colega, lembro de um dia que eu e as crianças fomos explorar no pátio e escolhemos alguns elementos naturais e trouxemos de volta à sala para aprender o formato da vogal “O”, a partir da colagem em papelão. E durante a visita ao seu trabalho, recordo que tive acesso também ao material que você fez com estudantes de 1º ano – um alfabetário todo feito com papelão e galhos. Você contou que as/os professoras/es pediam um olhar de “reforço” no seus encontros, ainda mais nessa etapa de alfabetização, mas, com toda a sua bagagem transgressora, você disse não ter abolido o uso do caderno, só que deu uma tonalidade diferente para ele: os desenhos e ditados. Fora isso, os recicláveis habitavam a sua prática construída com as crianças.

Figura 19: Exposição das vogais com galhos e folhas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Da mesma forma em que você, embora apoiada pelas/os colegas, se viu cobrada a oferecer um reforço, mesmo sendo este um projeto interdisciplinar, eu também me vi sendo questionada pelo fato de não julgarem o pátio com as condições mais adequadas para brincar com as crianças e realizar outras dinâmicas, e de igual tom, quando não utilizei folha de exercícios impressas com frequência, até por criar momentos de aprendizagens com diferentes objetos (blocos de madeira, material dourado, tinta, argila, reciclados, entre outros). Além do fato de não enxergarem a sala de aula com uma decoração “plausível”, já que os papelões, caixotes e outros materiais dispostos e expostos (co-construídos com as crianças,

como o calendário da foto), não seriam “esteticamente atraentes”. E o que seria uma estética agradável na educação voltada aos anos iniciais?

Ora, ao fazermos a leitura da “Carta da Terra”⁴⁹, podemos visualizar a importância da educação ambiental para o bem-estar comunitário. Mais precisamente, no tópico 7, letra a), temos a seguinte orientação: “Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.” (Brasil, 2000, p. 5). Então, qual seria a lógica de não proporcionar o acesso a esses materiais e não orientá-las, se isso faz parte de suas formações cidadãs e humanas? Por que não criar uma estética sustentável, partindo da reutilização daquilo que já se tem, e levando em conta a escassez de recursos públicos? Isso não dialoga com o que seria uma prática decolonial? Mais uma vez, Léa Tiriba (2023) adentra essa conversa conosco:

Nossas crias são herdeiras culturais de povos que sabem ser gratos ao que a vida oferece como dádiva: o oxigênio da mata, os frutos da terra, as águas que banham os territórios, chovem sobre nós. Se as crianças que frequentam as escolas deste país são filhas, netas e bisnetas de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, jangadeiros, sertanejos, vaqueiros e tantos outros povos que habitam o grande Brasil, cada bairro, cada quintal, cada escola é ou pode constituir-se como território de vivências de valores e princípios ancestrais, cujo sentido maior é alimentar os laços com a vida, em seu esplendor. (Tiriba, 2023, p. 5).

Portanto, estimada Ana Paula, cada uma das crianças que passam por nós nas escolas são herdeiras de raízes ancestrais diversas e merecem continuar experienciando a terra e se conscientizando ecologicamente. Tal postura, implica em uma ação crítica e decolonial que reconhece os desdobramentos provocados pela aproximação com a terra, que é um dos pilares presentes na cultura dos povos originários, e inclusive, representa os rituais, a educação e a vida na cultura indígena (Benites, 2022). Seguindo a mesma trilha, você me mostrou um outro abecedário com referências africanas e afro-brasileiras, incluindo nomes de Orixás como *Ogum* e o nome de origem iorubá *Nagô*⁵⁰ com base nas letras “O” e “N”,

⁴⁹ A Carta da Terra é um documento voltado aos princípios que estimulam uma atitude global sustentável e pacífica. Essa declaração foi partilhada nos anos 2000, contudo, sua redação já era premeditada pela Comissão Mundial das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento em 1987 e também pela Cúpula da Terra na Rio-92.

⁵⁰ Nagô é um termo utilizado para fazer menção ao povo iorubá, na região chamada Ketu (na Nigéria). Sua influência veio para a nossa cultura afro-brasileira, trazendo o Candomblé Ketu e as tranças de cabelo que são chamadas por esse nome. Essas tranças são feitas bem próximas ao couro cabeludo.

como também, o boneco do *Ossain*⁵¹, entre os outros que tinham na estante de sua sala. Você me disse que as crianças são de diferentes religiões e que elas reagem bem, apesar de perguntarem se “é santo?” ou não. E assim, foi revelando à sua maneira de tratar do assunto:

Eu trabalho de uma forma cultural, eu nem trabalho com os ritos, eu nem sei como que é. Eu nem sei como que são os ritos. Mas eu trabalho que é um personagem da mitologia africana, do mesmo jeito eu apresento *Iara* - é um personagem da mitologia indígena. Então é assim que eu trabalho o conhecimento, a ciência, o honesto, com esse objetivo. Aqui em Niterói a gente tem um parecer da prefeitura que a gente tem obrigação de trabalhar as questões étnico-raciais, incluindo a religiosidade, as religiosidades afro-brasileiras e africanas, para tentar diminuir o racismo religioso. Então a gente tem um *parecer*⁵² aqui em Niterói que é uma questão obrigatória, já que também as pessoas tem: ah, eu não sei falar sobre isso. Ah, gente, tá no livro de história, abre o livro! Religiosidade africana, festa de *Iemanjá*... Você vai falar que não quer a *festa de Iemanjá*? Pode falar! As pessoas fazem, elas vão na praia, elas levam presentes, porque eles acreditam. “Ah, tia, mas eu tenho que acreditar?”. Não, você não tem que acreditar, você precisa só respeitar. É isso, é só isso. Eu acho que a gente pode como professor, construir esse respeito, exatamente pelo excesso que a gente vê na nossa sociedade. Eu falo - olha, se uma pessoa andar na rua com uma bíblia debaixo do braço, ela não vai ser apedrejada. Não são os templos, os salões, as igrejas, que estão sendo invadidas e apedrejadas e destruídas... O que tá sendo destruído? “Ah, tia, são os terreiros!”. Ah, então, por que são os terreiros que estão sendo destruídos? Existe uma coisa chamada racismo, existe uma coisa chamada racismo religioso, preconceito. É quando a gente julga aquilo que a gente não conhece, e como eu sou professora, eu tenho a obrigação de apresentar. Agora, se você vai acreditar, você não precisa. E aí eles ficam prestando a atenção. Então, assim, eu trago os elementos, explico na base da ciência, trabalhando, se tava no livro. (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

Falei, ó, pesquisa agora aí, vê se tem *Aqualtune* e a *Acotirene*. Eu quero ver se vocês conseguem encontrar o nome delas aí no livro. Aí ninguém conseguiu encontrar. Eu falei: exatamente, alguns conteúdos não estão no livro, alguns conteúdos estão na memória. Então como tá na minha memória, eu vou passar pra vocês, porque

⁵¹ Ossain é o orixá que tem ligação com a natureza, as folhas e as ervas.

⁵² O parecer é o CNE/CP nº 3/2004, que regulamenta a temática da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. Mas, o município de Niterói possui um “Manual de Boas Práticas Antirracistas” (lançado em agosto de 2025) para conscientizar não apenas os servidores, mas a população em geral. Ele pode ser encontrado em: <https://niteroi.rj.gov.br/manualantirracista>. Acesso 8 nov. 2025.

é uma coisa que eu sei. E aí tinha essa coisa da religiosidade africana, falando exatamente da festa de *Iemanjá*. E aí uma aluna veio muito tímida e falou: "isso é tão importante, né?". Eu falei assim: você acha? Eu também acho! "É, tia, pena que tem gente que não acredita e que desrespeita!". É minha filha, isso acontece, mas a gente vai mudar isso né? Ela - "é tia, eu não vejo a hora, porque o meu pai sofre tanto, porque o meu pai é dessa religião, mas ele não pode usar os pertences, né, ele não pode usar (aí falou o nome dos pertences), o fio de conta, ele não pode usar porque aonde ele trabalha, o chefe dele quase demitiu ele..." E ela foi contando ali, enquanto tava todo mundo pesquisando, ela veio me contar. Então isso me dá uma força pra eu continuar muito grande. "Ah, mas você falou...". Mas, olha só, eu não pertencço, eu não frequento a nenhum lugar, mas eu acredito e tenho o maior respeito por todas as religiões, por todas as histórias mitológicas. (Fala da professora Ana Paula Tavares).

Agora, chegamos a um ponto sensível da conversa: a religiosidade e a denúncia ao racismo religioso. Você menciona algo essencial com as crianças, que é o fato de algumas figuras negras como *Aqualtune* (princesa do Reino Daomé da África Ocidental e avó de Zumbi dos Palmares) e *Acotirene* (líder quilombola de Palmares) não estarem nos livros didáticos. Você faz esse movimento de pedir para as crianças buscarem e pesquisarem. Na maioria das vezes, se não, em todas, encontramos a referência somente a *Zumbi* para consagrar o "Dia da Consciência Negra" (20 de Novembro).

Porém, vale frisar que essa data na atualidade reflete a memória desse povo que resistiu e nos antecedeu, como também, integra uma política de fortalecimento de identidade reivindicada pelo Movimento Negro, tal qual Nilma Lino Gomes (2017) contribui para o debate, ao pensar na educação, território em atuamos:

O Movimento Negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro... (Gomes, 2017, p. 27).

Se hoje "podemos" trazer o assunto na escola, apesar das contradições existentes, é porque os movimentos sociais contribuíram para que isso fosse viável. Sabemos que Zumbi foi uma figura indispensável na luta por aquele povo, contudo, ele não andava só. Ele tinha a sua esposa Dandara (que auxiliava na manutenção do quilombo), e tantos outros que com certeza a história não registrou ou "apagou".

Por que só Zumbi aparece? E por que vemos tanta menção ao funcionamento do sistema colonial, mas sem visibilidade à luta e resistência do povo negro? Por que é necessário respaldos de leis e pareceres para falar de algo que ocorre diante de nossos olhos em sala de aula?

Como professora também do Ensino Fundamental, sinto que ainda pisamos em ovos para conversar com as crianças que o racismo existe, para conversar com as/os colegas da escola que a discriminação é real. Os documentos são marcos e nos dão legitimidade e proteção para falar a respeito disso, porém, essas ações devem ser contínuas e diluídas diariamente em nossas práticas dentro e fora de sala de aula. Você nos convida, então, a levantar a bandeira da *memória*, para que as referências afro-brasileiras positivas sejam manifestadas em nossa cultura, tal como enfatiza Azoilda Trindade (2006):

É fundamental que trabalhemos a memória, para vermos como ela está nos nossos prédios, na nossa cidade, no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, na nossa existência, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer. (Trindade, 2006, p. 19).

Você, corajosamente, abordou a temática de *Iemanjá*⁵³ imersa no livro e debateu com as crianças, dizendo que elas não precisam acreditar, mas respeitar. Há pessoas que acreditam e há pessoas que não, e está tudo bem. Só que é fundamental mostrar que *Iemanjá* existe, que as pessoas levam os objetos, sejam flores, sejam barcos, e jogam ao mar, como uma forma de retribuí-la ou reverenciá-la no dia 02 de fevereiro. E você traz um olhar repleto de cuidado, ao conversar dessa forma e ao evocar essas histórias a partir da mitologia/cultura.

Partilhar, através dos mitos, implica a escuta e o encantamento. Sobre tudo, na *oralidade* (valor *afro-civilizatório*) que remete à propagação de costumes, da voz, da palavra, do estar com o outro se expressando (Trindade, 2006). Você mistura lendas indígenas brasileiras (como a sereia *Iara*), com histórias bíblicas (como *Jonas e a Baleia*) com histórias dos orixás (como do *Ossain*) nas brechas com as crianças, você possibilita que essas divergências religiosas estejam em atrito e sejam transmutadas em diversidades (Santos, 2015).

⁵³ Iemanjá é celebrada na Umbanda e Candomblé como rainha do mar.

Por meio do seu diálogo com as turmas, você traz o relato de uma criança que teve o pai quase demitido exatamente por não poder fazer uso de seus pertences que são de sua religião. O quão violento é ser discriminado por sua cor e o quão violento é ter que esconder a sua crença e aquilo que tem valor para você. Pessoas são de fato bem aceitas quando dizem que são cristãs, entretanto, se você falar que frequenta religiões de matrizes africanas, a situação fica diferente – você começa a ser diminuída/o, menosprezada/o e a ser tratado como “macumbeira/o”. Diante da mesma inquietude que nós, a Antropóloga Indígena Sandra Benites (2022), desabafa:

E eu estou aprendendo também, sempre aprendendo culturas diferentes, com crenças diferentes. E, eu tenho cuidado, por isso que tenho medo de dizer que o macumbeiro é isso e tal, por exemplo, pois hoje em dia, passamos por este processo com os pajés, porque muita gente diz que eles são macumbeiros e que matam. Eu acho que isso, na verdade, é uma coisa muito triste e queria compartilhar com vocês. (Benites, 2022, p. 278).

No entanto, cabe destacar que o termo “macumba”, no dicionário de nossa língua, se refere a um instrumento de percussão de origem africana, bem como ao culto religioso afro-brasileiro. A sua expressão, de maneira pejorativa, tal como, a proibição do uso de cordões e demais itens, configuram-se como racismo religioso (como aconteceu com o pai da criança). O que torna primordial o *valor afro-civilizatório da religiosidade* ao não ditar qual o melhor caminho a ser seguido – optando por uma religião ou outra, mas, respeitando a vida, o outro, e as diferentes formas de celebrar as existências (Trindade, 2006).

Nesse enredo, você conta a respeito do seu trabalho com as plantas dentro da perspectiva ambiental e ancestral:

E é muito legal quando a gente senta aqui e eu começo a falar de planta, de remédio, conversando com eles sobre planta-remédio, e aí eles trazem principalmente essa questão da memória, da religiosidade e da ancestralidade também, que eles começam a falar dos avós. "Tia, quando eu tava com dor de barriga minha avó fez um chá de goiaba pra mim.". Falo: olha que legal, isso é um conhecimento ancestral que a gente tanto fala - é alguém que veio antes de você, que tem esse conhecimento e passou pra você. Agora, quando você tiver com dor de barriga de novo, você não vai lembrar do chá que a sua avó fez? Aí falam do saião, que quando torceu o pé colocou saião, é, que quando tava com dor de barriga a avó foi no quintal, pegou e fez um chazinho. Tá vendo? É isso. Quando eles podem falar deles e da família deles é uma beleza, gente, como é

legal, aí que eles participam mesmo. (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

Sala de aula com plantas? Sim! Em sua prática, você traz a figura das avós das crianças. E as pessoas mais velhas são muito valorizadas na cultura africana, pois elas transmitem sabedoria, em virtude de suas experiências ao longo da vida. Normalmente encontramos nos contos populares africanos de língua portuguesa a imagem de algum avô ou avó. A sua fala remeteu a esse fato, já que traz à *memória* das crianças os chás das plantas das vovós, com valor afetivo e *afro-civilizatório da ancestralidade*, ao favorecer o conhecimento pelo contato com pessoas mais velhas (Trindade, 2006).

Aliás, você utiliza um palete de madeira para propor diferentes vivências, como – conhecer algumas sementes de plantas e até mesmo, fazer maquetes para representar a história que pode estar ou não no livro, podendo ser recontada pelo olhar crítico e inventivo das crianças:

A semana que passou a gente trabalhou a questão do Quilombo dos Palmares, como é na visão de um lugar de resistência, de um lugar de luta, não é um lugar que as pessoas fugidas foram se encontrar, né? É um lugar que as pessoas fugidas foram se encontrar? Sim, mas elas foram se encontrar pra se fortalecer, pra ajudar outras que também precisavam de ajuda, e elas com inteligência construíram um exército. Eu também falei da participação da mulher no Quilombo, que não tá no livro. [...] Então, assim, ele é neto de uma princesa, *Aqualtune*, ela foi uma das fundadoras do Quilombo dos Palmares, junto com a *Acotirene*, e junto com *Ganga Zumba*, junto com outros que antecederam *Zumbi*. Só que *Zumbi* ficou mais famoso, mais conhecido, importante também. A gente fala de Dandara, ex capoeirista, e aí a gente vai conversando, e aí a aula flui. "Ah, é mesmo, tia?". É, aí vou conversando, mostro as fotos do quilombo, eu fiz uma maquete, eu faço muito isso. Como eu sei que eles precisam manusear, eles precisam estar com as mãos ocupadas, eu uso aquele palete como mesa, coloco aqui no centro, e aí eu coloco os objetos que eu vou usar, essa semana como foi plantas, eu coloquei umas plantas ali. As minhas colegas também fazem o favor de me trazer plantas que elas acham diferente, aí a gente coloca ali. E ali tem "Xixá" que eu nunca vi na vida, uma planta com X, ela é do Cerrado. (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

Eles manuseiam, tiram, vê a sementinha, cheiram. Tem umas sementinhas que tem cheiro, né? Isso é muito importante também. Aí, na semana passada eu coloquei aqui, são os bonequinhos, os personagens, eu tento representar com eles qual é a imagem fiel da *Acotirene* e da *Aqualtune* (não é a imagem fiel), mas é uma

representação de uma princesa. Aí por isso que eu falei, aí um aluno falou assim: "tia, quer dizer então que eu posso ter um ancestral real?". Você pode, com certeza, ter um ancestral real. Porque os nossos ancestrais são pessoas que vieram de África, então África tem muitos reis, muitas rainhas, muitas princesas. Aí vem aquela visão de África pobrezinha... "Tia, não tem nenhum pobre?". Eu falei: vamos pensar, o Brasil é um lugar muito rico e também muito pobre, na África tem países pobres, mas sabe por que? De tanta riqueza, tanta riqueza, que alguns europeus foram lá e pegaram tudo. Aí uma criança falou assim - "e eles já foram presos?". Olha, eu acredito que sim, tinha que ser preso, tinha que devolver tudo o que eles roubaram, eles roubaram o outro que estava preso na Inglaterra, e aí a conversa vai fluindo de acordo com as perguntas. (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

A partir dessa narrativa, você retoma a *ancestralidade* com intencionalidade, já que menciona o contexto do Quilombo dos Palmares com bonequinhos, e assim, as crianças ecoam suas percepções da história também. Você mostra que há realidades africanas, que há mulheres no quilombo, você mostra uma cultura repleta de vida, em um cenário de apagamento. Você mostra as crianças criando novas narrativas, no simples ato de brincar com os bonequinhos e de reutilizar materiais, você trabalha com plantas (não apenas no seu aspecto físico e de como as sementes podem auxiliar até mesmo na saúde, mas, apresenta a região de onde ela vem).

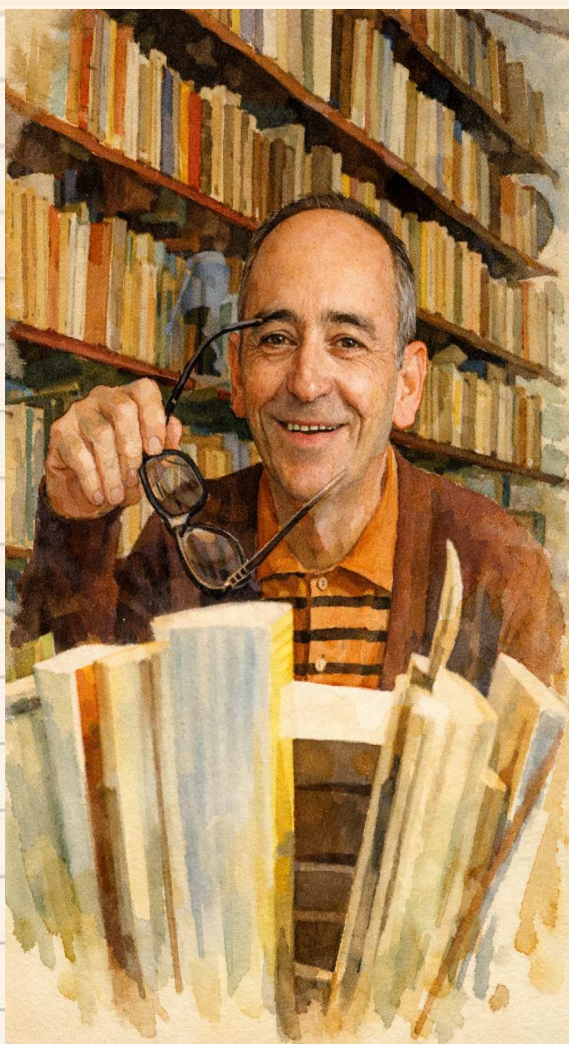
Você mencionou que na maquete, as crianças pegavam os bonequinhos para montar um exército que combatesse os portugueses, como podemos ver a seguir:

A ideia é mostrar a reutilização das coisas que eu faço com eles, só os bonequinhos que não deu pra fazer, eles são os portugueses armados, a floresta (com os nomes que eles deram - "Samaúma", o "Pindorama" que era o nome do Brasil), eu misturo esses elementos, entendeu? Tem o Ibirapitanga, que é o Pau Brasil, eles desenharam ali. Aí aqui tem o poema, que é sobre Palmares, que foi o 5º ano que fez. E aí eu trabalhei o poema com as outras turmas, e aí são os desenhos, né, do Quilombo, da Acotirene e aqui dá pra ver: e aí eles vão desenhando a partir da maquete, eu fiz a maquete com elementos, e eles ficam aqui, fazendo armadilha para o português cair, é assim, eles entendem, dá pra trabalhar... (Fala da Professora Ana Paula Tavares).

Ao longo dessa conversa potente e ao mesmo tempo, agradável, você contou que costuma montar com as crianças bonequinhos com material reciclado,

todavia, nessa maquete em específico, os bonequinhos foram pintados pelas crianças, só que eles eram de plástico (material que você procura evitar o uso, respeitando o meio ambiente). Interessante que a partir desse enredo, as crianças tiveram o contato com o outro lado da história de nosso país, e com as diferentes artes, pois elas escreveram em papel pardo e giz de cera um poema de José Paulo Paes (poeta e ensaísta brasileiro) com o nome de *Palmares*. Esse poema estava exposto no mural da sala, junto aos desenhos que elas fizeram, mostrando esse cenário (o Brasil chamado *Pindorama*, o nosso Pau Brasil – o *Ibirapitanga*, o nosso verde, o nosso exército, a nossa mata).

Figura 20: José Paulo Paes



Palmares (da obra “Melhores poemas: José Paulo Paes”, 2003)

[...] *Negra cidade.*

Da felicidade.

Onde a chaga se cura

O grillão se parte,

O pão se reparte

E o reino de Ogun

Sangô, Olorum

Instala-se na terra.

E o negro sem dono

O negro sem feitor

Semeia seu milho

Espreme sua cana

Ensina o seu filho

A olhar para o céu

Sem ódio ou temor

Negra cidade [...]

Fonte: Imagem recriada via ChatGPT⁵⁴

⁵⁴ A imagem original pode ser encontrada em:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/coletaneas-ampliam-perspectivas-sobre-a-obra-de-jose-paulo-paes/>. Acesso em fev. 2026.

Essas linguagens rememoram o *valor afrocivilizatório da oralidade*, sobretudo por ecoarem as vozes das crianças, as memórias de um povo que nos antecedeu, as vozes de artistas, e as vozes daqueles que nos contam histórias, como os narradores orais, os *griots* – que com toda a sua dramatização, em roda, transmitem os saberes e contos de geração em geração por meio da palavra – que sai da boca, emite sons, partilha, comunica, dialoga, exprime gestos no corpo. A palavra oralizada e não somente escrita como requer e valoriza a norma (Trindade, 2006).

Nesse intuito, você sinalizou que as crianças criaram uma música (até mostrou elas cantando em vídeo), você apontou para as paredes que tinham frases e provérbios em dialetos indígenas, você revelou o seu trabalho com diversas linguagens, superando os desafios e as fronteiras do espaço físico pequeno e do tempo curto com cada turma semanalmente. Uma das frases coladas em Yorubá na janela era: *Òrò. wèrè lò màa nyàtòm ti ológbon máa 'nbá ara won mu ni* – É a opinião de todos que geram divergências, a dos sábios que geram união (tradução).

O seu relato novamente me fez viajar através das lembranças e, por alguns instantes me vi na sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, uma das primeiras turmas que assumi ao exercer o cargo na prefeitura em 2024. Justamente por partilhar da mesma inquietude e inspiração ditas por você, eu comecei a desenvolver um trabalho com o fôlego como quem acabou de chegar... Realizei uma roda de leitura com as crianças, a partir da evocação do livro infantojuvenil “Amoras” (2018), escrito pelo rapper Emicida.

A obra “Amoras” expressa corajosamente muitos símbolos da luta do povo negro, incluindo Zumbi, Martin Luther King⁵⁵ e até mesmo as raízes africanas que vem de Obatalá⁵⁶ e de tantos outros deuses. Assim como, trazendo uma dimensão estética e representativa da infância, associando a cor da pele preta às amoras (frutas). Logo ao narrar essa história, teve uma criança que ficou questionando a figura de Obatalá, dizendo: “tia, é do demônio”. Enquanto isso, algumas crianças ficaram quietas, observando. Imediatamente, eu disse que a gente tem a mania de dizer que tudo aquilo que não é da igreja cristã (seja católica ou evangélica), “é do

⁵⁵ Foi ativista em prol dos direitos civis dos Estados Unidos.

⁵⁶ Segundo o glossário presente no livro, Obatalá faz parte da mitologia Yorubá, que é uma cultura africana. Ou seja, Obatalá é conhecido por ser um grande orixá, sendo vinculado à figura de criador do mundo e tudo o que nele há.

demônio”. Mas, o fato é que tanto as pessoas que frequentam os terreiros, barracões ou casas espíritas não são do “mal”, elas apenas têm o direito de seguir caminhos diferentes...

E o menino foi insistente... Sendo que eu também fui, ao complementar que Deus pode ser representado de muitas maneiras e cada um/a de nós acredita da sua forma. Que a gente precisa conhecer, e por isso, precisa aprender a respeitar, até porque, tem muitos coleguinhas que não vão à igreja como ele. Ou que já foram, sendo que atualmente, vão para outros espaços. “Por isso, se não tivermos cuidado, a escola pode significar um lugar de opressão, onde comportamentos e ideias são impostos de forma a passar por cima do jeito de ser, da cultura, costumes e crenças da pessoa.” (Benites, 2022, 276).

Na sequência, apresentei desenhos impressos em preto e branco de Martin Luther King, de Emicida, de Zumbi e do boxeador Muhammad Ali⁵⁷, falando um pouco sobre cada um deles e pedindo para elas/eles colorirem depois. Além disso, as convidei a escutar a música do “Mundo Bitá” em parceria com o Emicida, intitulada como “O amor é tudo de bom”⁵⁸, plantando sementes através de mensagens de afeto, natureza e coletividade. Aproveitando essa reflexão sobre a identidade, as convidei para desenharem suas mãos no papel, e colorirem com as cores que as representassem.

A partir das mãos confeccionadas e recortadas pelas crianças, compartilhei acerca da árvore nativa e sagrada do continente africano, o *Baobá*, como também, de onde surgiu o papel com o nome de *Papiro*. Ao final, elas saborearam uma bala com formato de amoras (frutas) nas cores vermelho e preto. E, um poema foi criado, compondo um lindo cartaz:

“Releitura Poética do Livro Amoras, de Emicida (Profª Bianca Dias e Turma 202, Novembro 2024)”

*As amoras são vermelhas
E também são pretinhas
Ambas vêm das mesmas folhas
E crescem das sementinhas
Vem pra cá, vem pra cá*

⁵⁷ Foi um grande boxeador estadunidense.

⁵⁸ A música/vídeo pode ser encontrada em:

https://www.youtube.com/watch?v=Hgcjl7RQSK4&list=RDHgcjl7RQSK4&start_radio=1 . Acesso em Fev/2026.

Vou contar uma historinha:
 Há uma folha de papel
 Que tem o nome de Papiro
 Nascida de lá, no continente africano
 Bem lá no Egito
 Lá na África tem uma árvore
 Que se chama Baobá
 Quem deu vida a ela
 É chamado de Obatalá

Figura 21: Cartaz poético e representativo



Pra quem é cristão
 Ele se chama Deus
 Para os muçulmanos
 Ele se chama Alá
 Para os africanos
 É também Oxalá
 Aqui ou acolá
 Criou eu, você, nós
 Assim como as amoras
 De cores diferentes
 Em toda parte temos sabores,
 flores
 Amores, valores
 E gente como a gente
 Já nos diz Mundo Bita e Emicida:
 "Por onde for, saiba só o amor
 Pode ser água, terra, semente."

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Em ambos os casos, querida amiga, a *oralidade* está presente e além dela, o *valor afrocivilizatório da musicalidade*, onde as crianças emitiram sons, vibrações e suas percepções em uma grande roda de troca, confluindo no *valor afrocivilizatório da circularidade*, do se sentar em formato de círculo, da palavra em contato com outras palavras, com outras pessoas, do ato que traz a *memória* o sentar à beira da fogueira das aldeias (Trindade, 2006). E nessa *circularidade* as crianças vão

aprendendo a conviver com outras crianças, a ouvi-las, ao interagir sem a divisão por carteiras enfileiradas. Elas tiveram e estão tendo acesso à uma *ludicidade* que se sobrepõe ao brincar, já que o lúdico está presente na música, na poesia, na curiosidade (Trindade, 2006).

Entre as dificuldades que você trata a respeito da estrutura da escola é a de que as crianças falam muito alto, que elas não costumam se ouvir e nem dividir as coisas e que elas brigam, embora elas lidem bem com as crianças que têm alguma deficiência ou transtorno neurológico. Você diz que elas incluem mais do que os adultos, que elas são mais abertas, ainda que tenham essa dificuldade de dosar o volume da voz. Essa também é uma dificuldade que enfrento em sala de aula diariamente no ensino fundamental, imagine, uma sala com 30 crianças que se agitam com o ambiente e que brigam, pois não tiveram acesso a algumas coisas na vida, e quando as tem, querem só ou que seja mais para elas.

Portanto, qualquer coisa vira motivo de atrito, primeiro a discussão, depois vem os questionamentos “por que?”, e muitas vezes vem as brigas com agressões físicas. Aí você precisa parar a explicação do tema central da sua aula, para apartar e para explicar que a escola é um ambiente de convivência, que as diferenças vão existir, mas é preciso lidar com elas, sem agredir. E como propor um trabalho como esse, em um cenário que atravessa os anos iniciais do ensino fundamental, sem cumprir com as agendas pedagógicas apenas? Ou sem encaminhar para só para projetos interdisciplinares (que nem há na escola em que atuo)?

Elas conhecem a violência de perto, tanto na periferia, quanto em suas casas. E das vezes essa violência perpassa a escola – seja no “senta e fica quieta/o”, seja no grito, seja no “você tem que fazer o dever”, tá, mas cadê o viver? Cadê a cooperação e a construção junto com a/o professor/a? Muitas vezes elas não escutam exatamente porque não são escutadas, elas falam alto porque esse é o volume que faz parte da vida delas. E nós, como docentes, nos vemos sobrecarregadas/os ao lidarmos com essas questões e ao enfrentarmos as cobranças que caem sobre nossos ombros na escola.

Cobranças por desempenho, cobranças por resultado, cobranças por visibilidade e criação de projetos para mostrar que estamos fazendo algo, quando esse algo deve ser construído pouco a pouco, ao longo do ano inteiro. Me vejo frente à essa dificuldade e ouvi você dizer também, principalmente quando disse que já trabalhou em turmas regulares do ensino fundamental antes do projeto

interdisciplinar. E, uma das coisas que tenho procurado no meio disso tudo é ouvir essas crianças e nos meandros, sondá-las, conhecer seus interesses e gostos (se for rap, por que não aprender com essas letras?).

Todavia, vejo que há um caminho prolongado pela frente, e que para nem todos esses questionamentos temos respostas ou soluções prontas. Essas “práticas decoloniais” fluem e dependem de muitos fatores, incluindo as próprias crianças que precisam estar abertas a isso. “A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionem e vitalizem os seres atravessados pela violência colonial (Rufino, 2021, p. 14).

Sendo assim, escrevo um poema para me “despedir” de nossa conversa e permitir que essa reflexão permaneça reverberando em nossas mentes e corações:

Decolonialidade em prática

Em um pequeno espaço

Sem o coração de aço

Você “acordou”:

Tem folha, mas com o verde

Com desenho, música, poesia e o “tapete”

Com a história de mulheres e homens que nos fazem um lembrete

O Brasil é preto, é vivo, tem axé

E com acesso ao diferente você exerce a sua fé

E no contato com o outro você aprende a conviver

Vendo que a educação vai além de fazer o dever.

4.2. Carta em forma de memória à conversa da Professora “Conceição Lima”

São Gonçalo, novembro de 2025 (com acréscimos em fevereiro de 2026)

*[...] Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós, algo de uma criança
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando que se faz o caminho.*

(Trecho da Música “Enquanto Houver Sol”, da Banda Titãs)

Querida professora-formadora, inicio esta carta-conversa com os versos da música “Enquanto Houver Sol”, escrita pelo cantor e compositor carioca Sérgio de Britto Álvares Affonso, também fundador da “Banda Titãs” (no gênero pop/rock) em 1982, no estado de São Paulo, juntamente Paulo Miklos, Branco Mello, Tony Belloto, Arnaldo Antunes e Nando Reis. Vale ressaltar, que atualmente o grupo é composto pelo Sérgio, o Tony e o Branco. Mas, a ênfase nesse momento é no autor dessa música que celebra a esperança, mesmo diante dos desafios e imprevisibilidades da vida.

Figura 22: Sérgio Britto



Fonte: Imagem recriada via ChatGPT⁵⁹

“Enquanto houver sol” nada mais é do que o desejo de “uma luz no fim do túnel” que pode ser encontrada quando caminhamos juntos dia a dia e não deixamos morrer aquilo que é genuíno e encontrado normalmente no coração de uma criança... Nesse trilhar, vou me referir à você no decorrer deste percurso com o nome da escritora, poeta e jornalista de São Tomé e Príncipe, Maria da Conceição de Deus Lima, mais conhecida como Conceição Lima. Atualmente ela tem 63 anos, é mestre em Estudos Africanos e as suas obras representam a identidade do povo são-tomense, além da luta frente às amarras do colonialismo, mediante o seu arcabouço ancestral e afetivo.

⁵⁹ A imagem original pode ser encontrada em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/leo-coelho/tita-sergio-britto-sera-a-atracao-de-estreia-da-confraria-itapema>. Acesso em 22.fev.2026.

Figura 23: Conceição Lima



Fonte: Imagem recriada via ChatGPT⁶⁰

Nos conhecemos em uma tarde ensolarada do mês de maio/2025, na escola em que trabalho. Você foi indicada e convidada pela gestão para realizar uma oficina itinerante a respeito da Lei 10.639/2003 em diálogo com a *educação antirracista*. Foi um momento de muita troca entre nós, professoras/es da rede, e de muita sensibilidade sua ao dispor de seu tempo para falar de algo tão caro. Você trouxe o mapa-mundi e colocou o continente africano no centro, você comentou algumas experiências que viveu com as crianças e adolescentes quando lecionou nos anos finais do ensino fundamental. Você trouxe narrativas como quem experiencia na pele e sabe o que sente em relação ao racismo.

Ao final da oficina e sorteio de livros sobre a temática étnico-racial, lembro-me de ter ido até você e de ter perguntando se poderíamos permanecer conversando. Foi quando você me passou o seu contato e, alguns meses depois, a procurei para marcarmos a minha ida à sede do Centro de Referência, que você coordena. Inicialmente hesitei em ir, pois queria conhecer mais uma sala de aula com aspectos e linguagens que promovessem a decolonialidade, e em seguida, pensei: “por que, não?”. Quando falamos de práticas e linguagens, também estamos falando de formação. E a/o docente poderá evocar isso a partir do momento em que tiver contato, estando em diálogo com a temática. Às vezes, carecemos de práticas exatamente por esse motivo – a ausência de iniciativas e formações, já que nem todos tivemos ou temos as mesmas oportunidades e interesses.

⁶⁰ A imagem original pode ser encontrada em:

<https://www.jornaldopovo.net/noticia/Conceicao-Lima-e0li>. Acesso em 22.fev. 2026.

Então, finalmente fui ao *Centro Municipal de Referência em Formação Continuada: Prefeito Hairson Monteiro dos Santos - CREFCON*, situado no bairro Barro Vermelho (em São Gonçalo), em uma tarde nublada e calorosa de quarta-feira. De imediato, fui muito bem recebida por você e começamos a conversar antes mesmo de ligar o gravador. Começamos a retomar o assunto da oficina e apresentei o meu recorte de pesquisa à você. Na sequência, com o gravador ligado no celular, lhe perguntei sobre a história do *CREFCON*, e de como ele surgiu, até pelo fato de você ter acompanhado desde o início:

O *CREFCON* é um Centro de Formação Continuada, ele surgiu numa demanda do governo, na verdade, o Ministério da Educação e da Cultura, dentro do ministério, existe a perspectiva da formação continuada em serviço. Porque a gente tem a formação inicial e continuada. A inicial são os cursos de graduação que a gente faz, depois a gente vai pra escola e você faz a formação continuada. Então o *CREFCON*, ele surge em 2005, como um centro para que os professores tenham formação no âmbito da avaliação, no âmbito do currículo, em que a gente pense em práticas pedagógicas inovadoras, que a gente instrumentalize o professor, não só o *CREFCON*, mas nós, ambos né, professores e equipe técnica, que a gente possa refletir sobre a prática pedagógica cotidiana. Então, com isso, nós oferecemos cursos, palestras, oficinas, que vão assim, a gente até alterou um pouquinho, porque a gente pode ir até 180 horas, a gente podia ir até 160 horas (que é aperfeiçoamento de certa forma). A gente não pode mais extensão, pois a extensão é no âmbito da Universidade, nós somos um centro de formação pedagógica, que é um braço da Secretaria de Educação. (Fala da Professora Conceição Lima).

E com isso, a gente trabalha com a formação do professor, então ele vem pra cá e faz o curso. E aí os cursos vão ao encontro do que a rede necessita. Então se faz uma pesquisa na rede e eles pedem uma discussão no âmbito da avaliação, ah, a gente quer discutir currículo, é, paralelo a isso, existem as formações pessoais, de estudos e pesquisa que cada professor formador traz. Mas, fundamentalmente, a gente têm trabalhado várias, as áreas de conhecimento. Então a gente faz uma ação no âmbito da Geografia, da história, do Português, da Leitura, da Literatura, da Matemática e no âmbito que a gente chamava antigamente e hoje a gente não chama mais, dos temas transversais, que nos *PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais)* a gente tinha, é, trabalho, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, e dentro da pluralidade cultural estava o que a gente chama hoje de diversidade, mas chamava *pluralidade cultural*. E ali a gente já tinha que trabalhar aquilo que a gente entende como marcadores sociais das diferenças, a gente incide sobre política, gênero, raça, classe e como que essas

intersecções, elas se conectam, na verdade. E aí, como que esses preconceitos e estereótipos, naquela época a gente nem falava de racismo... O racismo enquanto racismo sempre existiu, mas justamente porque a gente aqui no Brasil se diluiu no *mito da democracia racial*, que se achava aqui que a gente não tinha problemas internos, então isso se diluiu como se o Brasil não tivesse problema de racismo. (Fala da Professora Conceição Lima).

Mas tanto tinha, tanto havia e tanto há, que os *PCN's*, enquanto *Parâmetros Curriculares Nacionais* colocou ali a *pluralidade cultural* e dentro da pluralidade cultural tinha a discussão do *multiculturalismo*, que também é conceito que não nos serve mais, porque o *multiculturalismo* acaba falando da multiplicidade de culturas, mas sem colocar cada coisa no seu devido lugar e mostrar que apesar da gente ter uma multiplicidade de culturas, a gente tem uma coisa que se chama *diversidade*. E ainda dentro da *diversidade*, a gente também tem que discutir isso, a gente tem *diversidade/diferença*. Porque se não você tem, você pode ter um trabalho da *diversidade* e aí, você não inclui as *diferenças*. Então não adianta nada. Então, o *CREFCON*, ele trabalha hoje nessa perspectiva, oferecendo ainda, cursos no âmbito das competências e habilidades, então a gente faz adequação da matriz da *BNCC*, então a gente trabalhou o ano passado e retrasado, que a gente tinha que fazer a adequação do currículo da rede municipal, utilizando a *Base Comum Curricular*, e isso, em todos os anos da escolaridade, da Educação Infantil até EJA (Educação de Jovens e Adultos) de 2º segmento. A gente tem a EJA de 1º segmento e a EJA de 2º. E a gente foi fazendo essa adequação. (Fala da Professora Conceição Lima).

Com uma boa retórica de professora de língua portuguesa, você foi explicando que o *CREFCON* possui uma estrada de 20 longos anos e que os temas trabalhados em oficinas e cursos vão ao encontro dos documentos curriculares em vigência, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), bem como, da necessidade de toda a rede, pois é feita uma sondagem e dependendo do que aquela escola (localidade) precisa, e daquele segmento (seja Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos), vocês enquanto formadoras/es, realizam as visitas ou promovem encontros para que as/os professoras/es escolhidas/os pela gestão de cada instituição possam ir às formações (já que a escola não pode liberar todos e ficar sem dia letivo).

Você explicou que o *CREFCON* é um dos três centros de formações do país (na esfera da Educação Básica) que tem sede com espaço físico. Os outros dois são: a *Escola de Formação Paulo Freire* (ESP), da Secretaria Municipal de Educação

(SME) do Rio de Janeiro e a *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza* (EFAPE), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC SP). No bojo da educação antirracista, você foi comentando a respeito das mudanças que foram ocorrendo nos currículos escolares e paralelamente, nos temas da formação continuada. Na época dos *parâmetros curriculares*, você disse que chamavam de *pluralidade cultural* alinhada ao *multiculturalismo*. Ademais, segundo Catherine Walsh (2019),

O termo, por si só, instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido "universal" das sociedades multiculturais e do mundo multicultural. (Walsh, 2019, p. 21).

Isso significa que, embora o *multiculturalismo* tenha validado a existência de múltiplas culturas em um mesmo local, como você mesma disse, atualmente o termo é entendido como algo que propõe o apagamento de contextos próprios e específicos de cada região. Ainda assim, nas duas décadas anteriores, esse era o respaldo teórico acessível aos currículos da educação básica, refletindo acerca das diferenças culturais. Com o passar dos anos, com as mudanças nas diretrizes curriculares e até mesmo nas leis de nosso país, a necessidade de atualização docente se tornou urgente.

E você chegou até a comentar que o *CREFCON* prestava apoio às professoras e aos professores iniciantes, logo que elas/eles adentravam a rede, para sanar dúvidas e oferecer um suporte (trabalho esse, que a prefeitura pensa em retomar). Esse fato me fez lembrar da época em que fui bolsista do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), que me levou como professora estagiária à rede municipal do Rio de Janeiro. Não tive formação em curso normal, então a Pedagogia e essa política de formação inicial me levaram até o chão da escola pela primeira vez. Tal ação, foi tão importante, que ao mesmo tempo em que já tive acesso a alguns desafios do cotidiano de nossa profissão, também me sentia encorajada a permanecer nesse caminho, e sempre aberta a aprender, tanto que estou aqui na Prefeitura de São Gonçalo hoje.

E a educação é isso, a gente não tá pronto, a gente tá em processo né, tem um escritor que fala "Pra caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar" (que é o Antônio Machado). E é isso né, você só caminha se você andar, você só anda se você caminhar. Então a educação é isso, eu acho que essa metáfora pra

educação, do Ant3nio Machado, 3 maravilhosa, porque assim, h3 uma “Rosa no asfalto” (do Drummond), em que a rosa nasce do asfalto, n3, voc3 v3 brotar na aridez a rosa. Eu acho que a educa333 3 isso, e a *escreviv3ncia*, que 3 a Concei333 Evaristo, n3, que traz uma quest333 agora, uma perspectiva moderna, dessa ideia de voc3 ser protagonista das suas viv3ncias e dos seus pr3prios escritos, n3? Ent333, voc3 escreve, voc3 vive, e voc3 produz, n3. Voc3 vive no momento em que voc3 escreve, ent333 voc3 produz, voc3 d3 aula, nada est3 apartado do seu corpo, da sua mente, da sua atua333, do seu fazer. Ent333, o *CREFCON* 3 isso, n3, a gente ainda tem muito a aprender, a gente ainda tem muito a caminhar, mas eu acho que nesses 20 anos a gente tem uma estrada bem bacana mesmo assim, de registros e trabalhos. A gente vai fazer 20 anos agora, e a gente vai mostrar um pouquinho de tudo o que a gente j3 fez. (Fala da Professora Concei333 Lima).

E 3 legal, Bianca, que essas forma3333, muitos professores passaram por essas forma3333 eles deram feedback, entendeu? E a gente tamb3m tem uma coisa maravilhosa que 3 a forma333 em servi333, que 3 a *oficina itinerante*, em que o profissional vai 3 escola no hor3rio de planejamento e faz a forma333 com professores da escola. Embora o tempo n33 seja imenso, porque a gente vai no hor3rio do planejamento... (Fala da Professora Concei333 Lima).

Mas s333 aquelas duas horas produtivas, porque a gente escuta. Eu acho que no itinerante h3 uma reversibilidade cursiva maravilhosa, porque a gente traz um autor, traz uma ideia, mas a gente j3 pega uma ideia que a escola j3 devolve, entendeu? Ent333 a gente n33 t3 indo ali pra mostrar o que a escola tem que fazer, ao contr3rio, enquanto equipe a gente t3 indo ali pra compartilhar experi3ncias. (Fala da Professora Concei333 Lima).

E o seu depoimento, querida colega, me remeteu aos estudos acerca da forma333 docente, em que h3 a necessidade do “tempo entre-dois” chamado de *induca333 profissional* (N3333, 2022). Esse espa333, 3 entendido justamente como um per3odo de forma333 no in3cio da carreira (seja ainda na gradua333, como o *PIBID* ou a resid3ncia pedag3gica), seja como uma qualifica333 (atrav3s de cursos de aperfei333amento, f3runs, encontros, jornadas, etc.). O que muito tem a ver com a proposta do *CREFCON*.

A vida pessoal n33 est3 desconectada da parte profissional, ent333 o que voc3 falou a respeito da *escreviv3ncia* (Evaristo, 2020), tem liga333 com esse fato. Esse conceito, t333 belo, potente e cunhado por Concei333 Evaristo nos remete ao modo pelo qual as pessoas negras resgatam as mem3rias, narram e se apropriam de

suas narrativas, assumindo as rédeas de suas histórias de vida e de seus protagonismos. Escrever como um gesto estético, vivo e político, ecoar as suas vozes no escrito, dizer de si e do outro, e das denúncias, nos versos e na oralidade, revelam a identidade e inquietude.

Quando um(a) professor(a) tem a oportunidade de partilhar e conversar em formações, em estágios, e em lugares como as universidades e as secretarias de educação, ela/ele consegue se fortalecer em uma *comunidade*, evocando o *princípio afro-civilizatório* da *coletividade* e da *cooperação* (Trindade, 2006), e aquilo que se é debatido retorna para a escola, com mais enfrentamento diante da realidade. Quando você fala sobre as *oficinas itinerantes*, a qual tive o imenso prazer em participar, você remete a isso – um âmbito de troca, em que as vozes das/dos professoras/es e os seus desafios são ouvidas/dos, tecendo uma espiral de receptividade com as formadoras. Dado continuidade à esse fato, você expressou mais uma iniciativa do *CREFCON*:

Aqui no *CREFCON* a gente tem uma coisa chamada *CREF Conversa*, que a gente deu uma parada. Mas a gente trazia uma vez por mês um especialista pra discutir um tema, e era aberto pra todo mundo. Uma coisa bacana que São Gonçalo faz e isso tem que se dar “a mão à palmatória”, é que, os cursos do *CREFCON*, ele tem uma parcela de vagas para os profissionais da rede municipal, mas tem sempre 15% e 20% de vagas para qualquer pessoa (de outra rede, seja um licenciando que queira fazer o curso). Então a gente sempre teve professores da rede (nossa), professores de rede particular e licenciandos de Universidades (que precisam fazer suas atividades complementares, precisam e eles vêm fazer o curso). (Fala da Professora Conceição Lima).

É aberta, é que a gente divulga - sempre tem a parte da listagem. A listagem é uma listagem fechada porque tem professor, escola, aí a gente coloca o local da atuação e a divulgação vai pra rede. Então, a gente tem que ter o monitoramento do professor, tem que ver a escola dele, depois tem a certificação. E pra outras pessoas, às vezes elas estão estudando e dizem onde estão estudando, e aí elas querem fazer, porque elas já estudaram e estão paradas, e não problema algum (ela vai preencher o documento, se tiver alguma atividade ela vai ter que fazer também). Então a gente sempre tem um percentual de vaga para externos também, e isso é bem bacana. Nunca foi fechado só pra rede, mesmo aqui, mesmo que fosse presencial, também a gente aceita. (Fala da Professora Conceição Lima).

Contudo, cabe salientar que nem tudo “são flores”, pois percebo que as/os docentes que estão há mais tempo atuando na rede refletem um cansaço quando o assunto é “formação”. Formar o que? Formar para que? Somos formados ainda? Ou somos formadores? Quando a gente pensa em “formar”, parece que algo externo está sendo “despejado” ou “moldado” em nós. Mas, “formar” não poderia inaugurar novas formas e sentidos, partindo daquilo que já somos? Não desconsidero a importância de trazer profissionais altamente qualificados para a conversa, porém, uma das coisas que escuto é: esse/a pesquisador/a trabalha ou já trabalhou em escola antes?

Não menosprezo quem apenas faz pesquisa, até porque, já estive ocupando só esse lugar. Só que hoje também compreendo a inquietação de minhas/meus colegas, porque conviver dia a dia com as questões da sala de aula não é nada fácil, e muitas das ações e resoluções acabam sendo fruto da própria prática. A teoria não deve ser descartada, todavia, nossa postura docente se constrói no fazer a partir das lentes que cada um(a) traz. “Não formamos professores, mas sujeitos que são – tornam-se continuamente – professores. A formação é do/no/com o sujeito. Se contribuirmos para transformar o sujeito, formaremos um profissional melhor, um professor melhor.” (Bruno, 2021, p. 30-31).

Quando me abro para falar sobre o assunto, também não estou desmerecendo a iniciativa do *CREF Conversa*, pois considero muito bacana a extensão do convite às/aos profissionais que são de fora da rede (incluindo aquelas/es que trabalham em escolas particulares e que ainda estão cursando a licenciatura). Isso quer dizer que a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo não está fechada ao que acontece só dentro dela. A expansão do diálogo entre diferentes docentes, de diversos contextos e etapas (anos de magistério e quem está iniciando a carreira) só tende a somar e corroborar para a atualização não só de assuntos da educação básica, mas para se pensar nas múltiplas vertentes do que seria a própria “formação” na atualidade, unindo experiências individuais e plurais (Bruno, 2021).

E no que tange à experiência individual, você conta com generosidade a sua trajetória e a sua forma de desenvolver uma proposta preocupada com a pauta racial, até mesmo, por ser uma mulher negra e por ter se dedicado aos estudos da pauta:

Olha, quando eu comecei aqui, que eu vim pra cá, é, pra trabalhar no âmbito do (o meu concurso é Língua Portuguesa), mas eu já era professora da Universidade, eu trabalhava na Universidade da Cidade e na Gama Filho, porque eu me formei muito cedo (não muito cedo, né, mais ou menos), mas nos anos 2000 (quando eu terminei meu mestrado), eu fui logo convidada pra ir pra Universidade para dar aula, no curso de Administração (porque eu também sou formada em Espanhol). Mas, só quando eu cheguei na faculdade de Administração pra trabalhar Língua Espanhola, a coordenadora da Letras, assistindo a minha aula, falou assim: "você tem perfil para Letras". Óbvio que eu tinha perfil para Letras, porque eu também sou professora de Português. E eu falei: "eu também quero ir pra Letras". Porque você dar espanhol instrumental é uma coisa, dar espanhol na sua língua nativa é outra. Mas como o meu mundo foi sendo levado para as Literaturas, enquanto pesquisa, é, eu vim para o CREFCON em 2005, comecei a trabalhar a Língua Portuguesa (então a nossa formação, a minha e da outra professora que trabalhava comigo era no âmbito da Língua Portuguesa, da Leitura e da Literatura) - Como transformar o professor num mediador de leitura? Como trabalhar a literatura em sala de aula? Como trabalhar o texto em sala de aula? De que forma a gente potencializa o texto pra que ele não seja pretexto para o ensino da palavra e da frase (pegar o texto como um todo, né?). (Fala da Professora Conceição Lima).

E a gente teve trabalhos, assim, grandiosíssimos, com devoluções. E eu fui fazendo isso a minha vida toda, mas sempre com aquela olhada para a *diversidade*. Eu penso que eu sempre tivesse esse olhar, porque os textos que eu escolhia, os textos separados do trabalho, eram primeiro (sempre) textos literários (poesias, contos, crônicas, romances), romance é mais difícil de você trabalhar numa formação (mas é possível trabalhar fragmentos), você desperta o leitor. Ou capítulos, quando a literatura é bem escrita, ela tem isso, apesar dela capítulo, você consegue trabalhar um capítulo (contextualizando, porque aí você vai trabalhar a forma

da escrita, né, como que se conta a história), consegue trabalhar “o que, como, quando, onde, porque”, aquele lide da notícia. Mas não na perspectiva de retirar as informações, mas perceber o jogo interativo que há. E eu fiz tudo isso aqui... Só que de repente, justamente pela escolha dos textos que a gente fazia, é, eu fui vendo que a gente tinha que trabalhar voltada para as questões que tratavam o social, que tratavam das desigualdades. Porque a educação tá nesse bojo e aí, tinham os *PCN's* de 1997, que tinha a questão da *pluralidade cultural*. Então os *temas transversais*, você tinha: educação, meio ambiente, consumo, saúde e pluralidade cultural (tudo muito ligado). e na pluralidade cultural, você tinha um tema que falava das diversidades e ali já tava tendo o *multiculturalismo*. (Fala da Professora Conceição Lima).

Então, eu já comecei a perceber que mal ou bem (automaticamente), quando a gente trabalhava a língua, quando a gente trabalhava a literatura, eu caminhava pela seara do que hoje a gente entende como uma *prática decolonial*, né, que é você fazer a desconstrução de determinados estereótipos que foram postos, você pensar em autores que estão mais voltados para sua própria realidade, né, aquela história do “local ao global” e não do “global ao local”, porque a gente acaba generalizando e acaba perdendo as especificidades locais. Então eu comecei a perceber que eu tinha essa preocupação, né, de trabalhar também autores locais, buscar quem são os autores. Na época eu trabalhava Niterói: quem são os autores Niteroienses? Quando fiz em São Gonçalo - quem são os autores Gonçalenses? É, incluía a família, a comunidade nas reuniões, no trabalho de pesquisa (ia falar com a avó). Então assim, já tinha essa referencialidade em mim. E eu já tinha feito a especialização em *Literaturas e culturas em Língua Portuguesa*, chamava assim: *Portugal e África*. (Fala da Professora Conceição Lima).

Então eu já trabalhava, era professora de português e literaturas e tava aprendendo literaturas africanas de língua portuguesa. Pois bem, com o advento da *Lei*

10.639 de 2003 (ela já estava em 2003 e o *CREFCON* foi inaugurado em 2005), eu sou professora, eu entrei na educação básica em 1997, no Estado e no Município, no município em 97 e no estado em 98, e já trabalhava na universidade. Então, é uma coisa de professora que trabalha em três lugares e trabalha feliz, né, porque você é nova e aguenta tudo. E aí isso foi me potencializando e pensei: gente, quando surgiu a lei, de que forma eu posso trabalhar esse conteúdo que eu conheço de literaturas africanas, que fala dos países que tem o português como língua oficial, e aí quando eu trabalho essa literatura naquela época eu trabalhava os *PALOPS*, que agora a gente não fala mais, fala as *Comunidades Africanas de Língua Portuguesa*, e se chamava países africanos, eu falei - bom, eu tenho aí os países africanos de língua portuguesa (São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique, Angola e Guiné-Bissau). E a minha especialidade era Moçambique, mas só professores de literatura, era assim que gente saía com tudo. Aí eu falei: bom, já sei, vou usar a literatura como ferramenta pedagógica pra trabalhar o tema em sala de aula, pra implementar a lei. E foi aí que eu comecei direto e cheguei ao que hoje a gente tem - um trabalho de *formação antirracista* nas escolas, através de *oficinas itinerantes*, através de cursos regulares, através de jornadas pedagógicas. A gente foi fazendo um trabalho bacana, porque eu tinha uma equipe, agora eu não tenho mais né, enfim, as pessoas se aposentam, vão saindo. (Fala da Professora Conceição Lima).

Você trata do tema com muito carinho e relembra algumas e alguns docentes que trabalharam contigo, e inclusive ao dizer que há aquelas/es que ainda vão às escolas visitar e conversar, assim como você. Professoras/es essas/es que já estiveram na sala de aula por um longo tempo, e que hoje, estão no *CREFCON*. Quando você traz a questão do “local” ao “global”, anuncia uma prática decolonial e preocupada com um trabalho contextualizado e dentro da realidade de cada município. Você foge às tendências de uma “universalidade” de culturas e saberes antes valorizadas pela modernidade eurocêntrica, e compreende que a

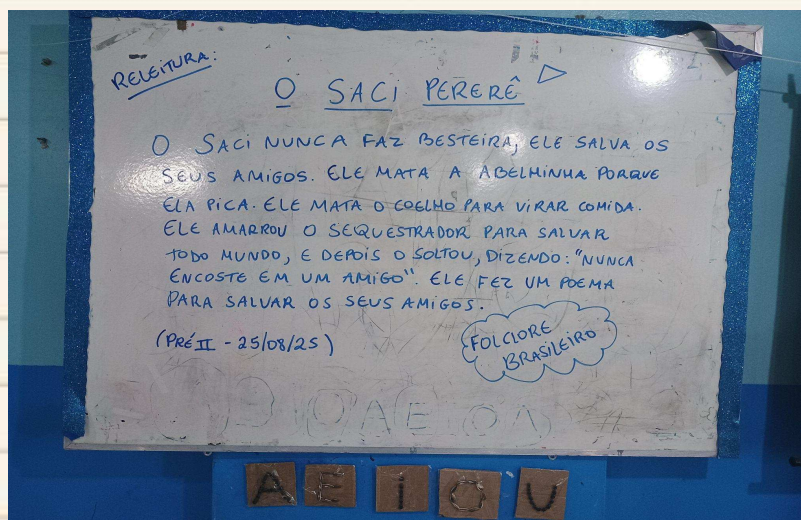
decolonialidade implica em ações de reconhecimento às especificidades locais e culturais, que são diversas, mas não iguais. Você se preocupa com o que está por trás do texto, e não apenas com a gramática presente. Você reflete acerca da mediação desse texto, do papel da/do professor/a nesse momento. Você explora textos de matrizes africanas, partindo dos países de língua portuguesa, que muito têm influência em nossa cultura afro-brasileira.

A/O docente, não é visto meramente como um(a) mediador(a), mas como alguém que se compromete a compartilhar com o coletivo, saberes diferentes, evocados através da *oralidade* – do ato de contar histórias em voz alta, em roda (Trindade, 2006). Ato esse, de perpetuar práticas do passado, e de aproximar esse tempo com o futuro, com as crianças e jovens que um dia poderão transmitir essas experiências em outra geração. De conhecer a própria história de nosso país, estado e município, em suas especificidades.

Isso me fez lembrar de um trabalho que andei desenvolvendo ano passado na Educação Infantil. De meados de 2025 em diante, todas às segundas-feiras, partilhava obras em voz alta, no sentido de conversar com as crianças de 5 anos (no Pré II) e de fazer uma reconstrução do texto, mediante o reconto, com as narrativas delas. Esses livros eram escolhidos intencionalmente, até porque, já lia diariamente livros com elas/eles. A intenção era a de expressar temas que abordssem a diferença: preconceito racial, questões que abarcassem as deficiências, e por aí vai...

A primeira escolha foi a do *Saci Pererê*, como uma forma de trabalhar o folclore brasileiro e como a figura do *Saci* é retratada. Ele é arteiro? Ele só faz besteira? Por que um menino negro, com uma perna só e de gorro vermelho? Para a minha surpresa, as crianças interagiram bem, e foram trazendo falas interessantes. Essas narrativas foram colocadas por mim no quadro, em letra de máquina, até por elas não saberem ler ainda... Mas, era uma forma também de aproximá-las das palavras, e da escrita, mesmo que, partindo da *oralidade* e dos sons.

Figura 24: Releitura do Saci Pererê

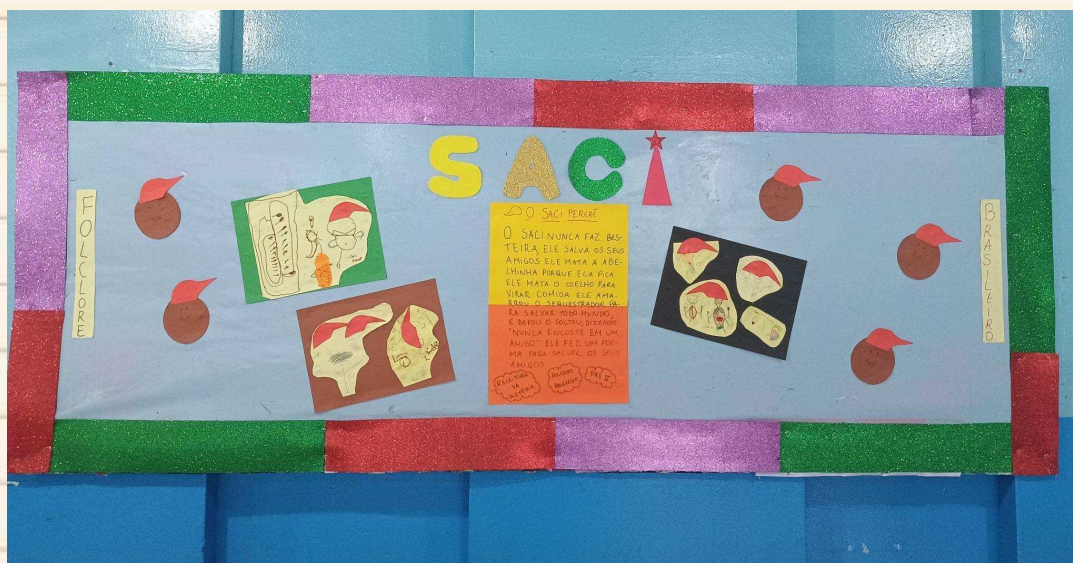


Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

As crianças trouxeram uma visão não mais estereotipada do *Saci*, pois as suas supostas atitudes anteriormente “arteiras”, nada mais seriam do que uma magia, um poder que ele tinha por meio do gorro vermelho para “salvar” pessoas amigas, através da sua linguagem, e através de sua postura, ecoando uma referência positiva. Nesse intuito, ressalto a importância do saber enquanto ação política – por intermédio das lutas sociais e inclusive, do caminho percorrido pelo Movimento Negro em nossa história, que trouxe as diretrizes curriculares, a política de cotas, assim como, a dimensão estética. Dimensão essa, que voltou o olhar para a existência do corpo negro com as suas potências, seja no tom da pele, nos traços do rosto, no volume e textura do cabelo, etc. (Gomes, 2017).

Então, abordar a temática do *Saci*, enraizada em nossa cultura, querida colega, é falar do corpo negro e de suas características até então, “folclorizadas”. A questão do afeto também se fez presente, reforçando a *coletividade* do grupo. Após esse momento de roda de conversa, repleta de narrativas orais, convidei as crianças a desenharem (narrativas imagéticas) os seus próprios “Sacis”, que na sequência, foram expostos, compondo o mural de nossa sala.

Figura 25: Mural do Saci Pererê



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Ainda à esse respeito, você acrescenta sobre as suas preocupações atuais:

E hoje eu faço parte de um grupo de pesquisa na UFRJ, que é o GE-SER, que é o *Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Educação dos Direitos Humanos*, e aí a gente trabalha com o material didático - como produzir material didático, nessa temática, para a implementação das escolas? Então está ligado à Faculdade de Educação, e o nosso grupo de pesquisa também está ligado ao GE-SER e está ligado ao NEPP DH, né, que é o *Núcleo de Estudos e Políticas Públicas em Educação e Direitos Humanos*. Por isso, assim, a minha vida foi toda voltada para as questões dessa *decolonialidade*. E as pessoas, também tem uma coisa, né, você vai discutir isso lá na frente e vou falar rapidamente - as pessoas estão confundindo né, elas acham que basta você falar que é antirracista, que você é anticapacitista, que você é a favor dos LGBTQIA+⁶¹, mas tá, e aí, entendeu? Não é isso, qual é a prática efetiva que você promove, pra movimentar? Você tem só em um lugar de fala? Você sabe pra quem você está falando? Você sabe qual é o seu público? Você considera as especificidades, a regionalidade, a geografia, o local? Se você não considera nada disso, você não tá fazendo uma *prática decolonial*. (Fala da Professora Conceição Lima).

E você sabe que essa questão, por exemplo, hoje, é, embora os livros tenham melhorado bastante, mas ainda tem um olhar eurocêntrico mesmo, né, em que você não considera, por exemplo, falar da *Revolta da*

⁶¹ A sigla faz menção à diversidade que se relaciona com a orientação sexual e identidades de gênero, abrangendo grupos como: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais. E o + menciona os pansexuais e não-binários.

*Chibata*⁶² (que foi super importante), a *Revolta das Carrancas*⁶³. Houve muitas revoltas, só que quando a gente estudou lá atrás, parecia que as pessoas escravizadas eram só aceitas e elas não se insurgiram. Não é verdade, só que o livro não mostrava, o livro só mostrava um recorte. Mostrava a pessoa escravizada sendo açoitada o tempo todo, entendeu? Mas não mostrava a riqueza do continente (até hoje não mostra). Não se mostrava que teve grandes líderes. Aquele filme do *Tarzan* estava estereotipado, mas pelo menos, o último (o último mesmo), entrou ali uma pessoa (um personagem que foi fundamental no processo da luta contra aquele ditador africano, porque tem ditadores africanos também). Só que ali entrou uma outra pessoa, que era um militar negro, que ele acompanhava o *Tarzan*, ele ajudou o *Tarzan*. Aí a pessoa falou assim: “ah, mas aí, estereotipou o preto?”. Não, nunca tinha se colocado isso, era só o Tarzan gritando de tanga, sem que ao lado dele tivesse mais ninguém, e não foi verdade. Ainda tem estereótipo, porque coloca o homem loiro defendendo e tal, sim, mas aí você começa a quebrar a história né... (Fala da Professora Conceição Lima).

Você toca em um ponto primordial quando trata do que aparece nos livros didáticos. Quais são as perspectivas que surgem nos assuntos e imagens quando tem pessoas negras? Como as pessoas com deficiências são representadas? E as pessoas indígenas? E as famílias LGBTQIA+? Assuntos esses tão sensíveis e que ainda são alvo de discriminação. Outro ponto que você traz em seu depoimento é entender a decolonialidade como um processo que não está vinculado necessariamente a uma teoria, mas às atitudes. Se nós, enquanto professoras/es compreendermos de qual lugar viemos, quais as experiências que atravessamos e qual é a nossa racialidade, nós teremos condições de tecer práticas mais coerentes, compreendendo também as identidades dos outros. Luiz Rufino (2021) amplia o sentido dessa discussão ao dizer que:

Descolonizar é um ato educativo que parte da capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade existencial dos viventes, pela diversidade, e pelo caráter inconcluso das coisas. Essas características lançam seus batalhadores diante do primado de uma ética cosmopolita que conflui inúmeros valores não dominantes. Nesse caso, é necessário não somente desaprender do cânone como se lançar em disponibilidade

⁶²A Revolta da Chibata ocorreu no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1910. Ela foi liderada pelo almirante negro João Cândido Felisberto, e teve como pauta de reivindicação o término dos castigos físicos no âmbito militar (marinha), assim como, as melhores condições de trabalho e sobrevivência (salário digno, carga de horário reduzida).

⁶³A Revolta das Carrancas ocorreu em 13 de maio de 1833, no estado de Minas Gerais. Ela foi liderada pelo escravizado Ventura Mina, que desejava lutar contra a família Junqueira (pertencente à elite agrária). A ideia também era a de libertar outras pessoas escravizadas.

para aprendizagens de modos produzidos como esquecimento. (Rufino, 2021, p. 36-37).

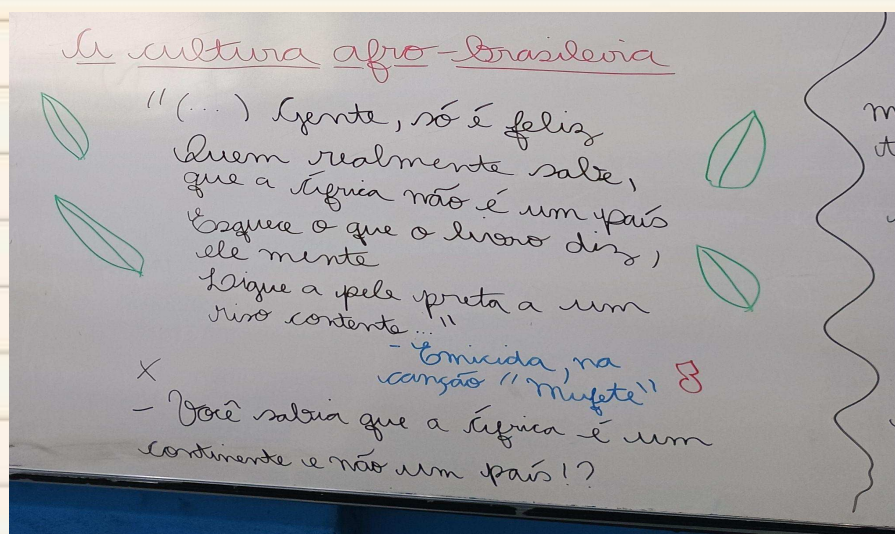
Ou seja, precisamos trazer à tona os saberes até então “invisibilizados” no currículo das escolas e só anunciados em datas comemorativas. O fazer decolonial se coloca à postos no dia a dia, entre as mínimas brechas que sejam. E quando você faz menção ao filme *Tarzan*, percebo que busca encontrar algo que remeta à figura continente africano sem que haja um estereótipo. Vale salientar que a história original foi escrita por um norte-americano que jamais visitou a África, então, aquilo que é mostrado no filme de 1999, sobretudo, revela o protagonismo de um homem branco que aprendeu a viver com os macacos, contudo, tendo atributos humanos. As florestas e savanas, solos ricos em biodiversidade existem no terreno africano, mas vejamos: ainda assim, quando continente é mencionado, ele vem carregado de associações às características que não são humanas.

Apenas em 2016, com a versão “A lenda de Tarzan”, como você pontuou, é que o militar negro e advogado (Williams) que venceu uma guerra civil de 1861 a 1865, viajou com o homem branco para o Congo (na África Central). Um pequeno avanço, mesmo em suas contradições... Quiçá, um dia teremos uma versão em que as pessoas negras não sejam tratadas como coadjuvantes. Mesmo se tratando de uma história fictícia, ela tem reconhecimento mundial. Quantas pessoas veem essas imagens e acreditam que a África é assim? E nossas crianças se assistirem, o que vão pensar? Em que vão acreditar?

Quem dera se pudéssemos ir à esse continente tão rico. Hoje em dia temos a internet e os mapas online que muitos nos auxiliam, mas ainda assim, são só recortes que os satélites captaram ou que algum(a) cinegrafista ou influencer fez, coisa que em 1912 não havia (quando a história de Tarzan foi criada). Enfim, todo esse enredo me fez lembrar do trabalho que desenvolvi com a turma de 5º ano do ensino fundamental em outubro de 2024, apresentando a cultura afro-brasileira e as influências advindas da África. Eu tive como ponto de partida a música “Mufete”⁶⁴, escrita pelo Emicida:

⁶⁴ Mufete é um prato típico de Luanda, capital de Angola. Se trata de um peixe grelhado com outros acompanhamentos, como: batata doce, mandioca, feijão de óleo de palma e banana-pão.

Figura 26: Quadro com o trecho da música Mufete



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

No quadro eu só escrevi um trecho, mas a música em si retrata nomes de bairros de Luanda, imersos em Angola, além de mencionar as desigualdades advindas do colonialismo europeu, juntamente com o ecoar da *religiosidade* africana, ao evocar o culto aos orixás. “Essa perspectiva nos remete ao respeito ao outro, à alteridade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro”. (Trindade, 2006, p. 31-32). Então, além de escrever esse pequeno trecho, fiz a pergunta às crianças: “Você sabia que a África é um continente e não um país?”.

Como o esperado, muitas delas não sabiam. E mais: não conheciam o Emicida e muito menos as suas músicas. Ao colocar a “Mufete” na caixa de som, houve primeiramente um estranhamento grande – “tia, que música é essa?”. Enquanto outras crianças que se assumiam enquanto umbandistas e candomblecistas, gostavam do que ouviam. Falei um pouco de quem era o rapper, mostrei a sua foto, e comentei a respeito da letra, problematizando a questão central que há muito tempo me incomoda: o fato de confundirem todo um continente como um único país.

Costumamos falar – “é lá na África”, “ah, a África” – como se fosse tudo uma coisa só. Sendo que o continente possui 54 países e é dividido em cinco regiões: Norte, Ocidental, Central, Oriental e Meridional. Além disso, outro fato é que perguntei às crianças: “O que sabemos da África?”, “Quais são as histórias que vemos na televisão e ouvimos sobre a África?”. E os relatos eram os mesmos:

pobreza, crianças doentes e passando fome. Sempre um cenário triste, cruel, sub-humano.

Na sequência, fui contando que o continente tem muitas riquezas, incluindo a biodiversidade, incluindo a música e a dança, pois o povo africano é muito alegre e festivo. E que as crianças são sinônimo dessa alegria (que as crianças são sagradas) e os velhos são os sábios. Que lá também há rainhas e reis. E que os ritmos de lá, assim como a religião, têm influência aqui, como o próprio samba, o maracatu, o funk, etc. Que normalmente estudamos a existência desse povo como escravizado, que isso aparece ainda em nossos livros, mas que esse povo também possui a sua própria história, que antecede o processo de escravização.

E ainda conversei acerca do fato de podermos estudar isso na escola, pois temos a Lei 10.639/03. Falei isso pensando em conscientizar, e também pensando em possíveis retaliações. Inclusive, na semana seguinte uma estudante veio dizer: “tia, a minha mãe disse que queria ser avisada que a gente estudaria sobre isso”. Eu perguntei: “por que?”. E ela respondeu: “porque eu sou da igreja”. Aí, eu disse a ela que não deveria pedir autorização, já que na escola nós podemos aprender a respeito de diferentes culturas, e não impor uma religião. Ela ficou sem ter o que dizer, e desapontada, pois provavelmente aquela mãe continuaria não aceitando...

Esse encontro ficou mais na conversa e não teve um desdobramento prático, mas algumas sementes foram lançadas. E fiquei me perguntando: “Quais as referências que essas crianças têm?”; “Quais são os seus repertórios?”. Considero o Emerica ótimo para contextualizar esse tema, contudo, até por conflitos geracionais, muitas dessas crianças e pré adolescentes da escola em que trabalho no Engenho Pequeno, não o conhecem. “E o que elas conhecem?”; “Como trabalhar essas perspectivas, indo ao encontro delas?”. Bom, descobri que elas curtem Oruam⁶⁵, porém, isso é assunto para outra carta e conversa, minha querida...

Então assim, é uma série de coisas que a gente tem pra falar pra desconstruir e hoje a escola pode fazer isso. Ela pode fazer isso, porque a escola é, eu costumo dizer, o lócus né. Aí, o preconceito não nasce nela, não foi ela que criou. Mas ali pode ratificar, ali pode ampliar, entendeu? Então, é muito importante que a escola desenvolva uma *prática de letramento racial*, pensando na questão dos povos originários, dos povos africanos, da literatura brasileira, essa literatura negra brasileira, entendeu? Então a gente pode fazer um trabalho. É

⁶⁵ Oruam é o pseudônimo de Mauro Davi dos Santos Nepomuceno. Ele é um rapper e compositor carioca.

importante que a gente saiba que existem escritores africanos, que existe o Achille Mbembe, não é só Achille, existem outros escritores africanos... (Fala da Professora Conceição Lima).

Mia Couto, né, ele ficou no âmbito da escrita mesmo. Mas o Agostinho Neto, o Amílcar Cabral, o Dagnel, o Agostinho de Angola - eles ficaram ali na luta política de assumir postos, né. Então assim, hoje a gente tem essas pessoas. Zumbi, quem era Zumbi? Não tinha um herói negro. Hoje, ele é considerado um herói negro. A Dandara, né, esposa de Palmares. O livro *Heroínas do Brasil*, da Jarid Arraes, gente, mostra várias heroínas - Antonieta de Barros né, que a gente sabe hoje que criou o Dia do Professor, a Beatriz Nascimento. Então a gente não sabia que tava por aí, gente, não sabia onde estavam essas pessoas. Elas sempre existiram, só que hoje a gente tem acesso. Então não tem como a escola não trabalhar com esses autores, entendeu? Não tem mais como a escola deixar de pegar na sua referencialidade teórica-metodológica autores que trabalham com uma prática de *letramento racial*, de uma pedagogia, que o Renato Nogueira - que é um representante aqui do Brasil que discute muito, mas é do Mollet Kete Asante, que é a *afrocentricidade* (uma *pedagogia afrocentrada*), entendeu? (Fala da Professora Conceição Lima).

Assim como as crianças necessitam conhecer autoras/es e demais artistas negros, você levanta outra questão que é fundamental: nós, docentes, carecemos de um *letramento racial*. Inclusive, em uma das formações que participei pela prefeitura em 2025, durante a oficina acerca das brincadeiras afro-brasileiras, algumas colegas não conheciam os textos da Bárbara Carine e toda a sua luta em prol da *Educação voltada às Relações Étnico-Raciais* (ERER). Me peguei refletindo: “Quais acessos elas tiveram em suas formações?”. E em contrapartida, sei que os acessos não foram e nem são os mesmos. Ana Paula Azevedo (2024), nesse mesmo trajeto, nos diz:

Neste sentido, a literatura como recurso no letramento racial pode fundamentar discussões sobre as relações étnicorraciais a partir da desconstrução de preconceitos, com a visibilidade sobre os apagamentos e silenciamento histórico imposto aos povos originários em nosso país. A escola, poderá, dessa forma, reconstruir a história trazendo para o diálogo as vozes de origem indígena e africana para, assim atuar na construção de uma formação que considera o fator raça como estruturante das relações e apresenta a problemática que o racismo representa em nosso seio social. (Azevedo, 2024, p. 20).

Os preconceitos só poderão ser desconstruídos na medida em que eles forem denunciados, nomeados e expostos. E para que isto ocorra, é fundamental

conhecemos e resgatamos a nossa história, que não é única, é plural. Portanto, a literatura (acadêmica e artística), muito tem o poder de nos conscientizar e politizar. Quando você relembra a memória de Zumbi, você convoca uma figura positiva da resistência negra, junto a suas e seus pares. Ele não andou só.

Por falar em *Zumbi e Dandara*, quero te contar que realizei um encontro (em novembro de 2025) com as crianças da Educação Infantil (Pré II) – a mesma turminha que fez a releitura do *Saci Pererê*, contando o enredo deles. Em um primeiro instante, comecei a fazer menção ao *Dia da Consciência Negra*, dizendo o motivo dessa data existir e a sua função na atualidade: manter viva a memória e valorizar a (re)existência do povo negro. Posteriormente, fiz uma roda com as crianças e coloquei o vídeo/música “Descobrindo a África”⁶⁶, do canal “Sol e Lua Kids Africanidades”.

Figura 27: Descobrindo a África



*Bate o tambor, deixa o som ecoar
Sente o balanço, vem pra cantar
No meu sorriso tem cor e raiz
História bonita que me faz feliz*

*OêOê, a África mora em mim
OêOê, mora em você também
No tambor, no som
No olhar, nossa força força vem de
lá*

*Sol no cabelo, vento no chão
Dança que nasce, do coração
Cada passo é um pedacinho de
luz*

Que o tempo guarda e nos conduz

Fonte: Canal Sol e Lua Kids Africanidades

*OêOê, a África mora em mim
OêOê, mora em você também
No tambor, no som*

⁶⁶ O vídeo e a imagem capturadas/os podem ser encontrados em:

https://www.youtube.com/watch?v=ZSIqp2QCnRY&list=RDZSIqp2QCnRY&start_radio=1.

Acesso em 22.fev.2026.

No olhar, nossa força força vem de lá

OêOê, a África mora em mim

OêOê, mora em você também

Canta alto, sente o chão

A África vive no coração

As crianças curtiram muito o som, aprenderam a letra e começaram a dançar. Vivendo o *princípio afro-civilizatório da corporeidade*, como um modo de ressignificar e de resistir, convivendo com o outro através das brincadeiras e da dança (Trindade, 2006). Teve até uma criança que perguntou: “tia, por que a nossa força vem de lá?”. Aí eu disse para ela e para todo mundo: porque muitos de nossos antepassados (pessoas que viveram antes de nós), vieram de lá da África e porque essas pessoas lutaram muito para que a gente pudesse ter acesso às coisas hoje (incluindo a liberdade e a história de cada um/a deles/as). E tanto *Dandara* quanto *Zumbi* eram algumas dessas pessoas, que nós iríamos conhecer a história deles.

Então, como éramos um grupo pequeno, coloquei os vídeos no celular mesmo (com a caixa de som do microfone que uso), e ficamos sentados em roda e no chão, bem aproximados. O primeiro era sobre a história de *Dandara*, um curta⁶⁷ exibido pelo quadro “Mulheres Fantásticas”⁶⁸ do programa de televisão “Fantástico”. *Dandara* não era apenas uma “auxiliadora” no quilombo, o seu nome já tinha raiz fincada e com grande significado: luta. Ela era capoeirista, e ela também se envolveu na batalha pelo seu povo, junto à *Zumbi* (seu marido), em Serra da Barriga (estado de Alagoas, no Brasil), no século XVII.

Seguidamente, já fui colocando o vídeo⁶⁹ sobre a história de *Zumbi dos Palmares*, recriada pelo canal “Soletrando”. Essa releitura trata do processo de escravização das pessoas vindas do continente africano com muita sensibilidade e ao mesmo tempo, representa o *quilombo* como um lugar de gente feliz e resistente. Onde a figura de *Zumbi* é relacionada à liberdade desde o soprar de sua existência (pois ele já havia nascido livre). E era justamente isso que ele queria transmitir à todas e todos aquelas/es que estavam com ele, desde as crianças, até os adultos. E

⁶⁷ O curta pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=HsmvOHKrTK0>. Acesso em 22 fev. 2026.

⁶⁸ Esse quadro foi exibido no programa “Fantástico”, da rede Globo de televisão, no decorrer do ano de 2024. O intuito era apresentar mulheres que tinham histórias inspiradoras e algum impacto social.

⁶⁹ O vídeo pode ser encontrado em: https://www.youtube.com/watch?v=eLj_rRIqUsE. Acesso em 22.fev.2026.

assim, ele se tornou o líder desse *quilombo*, pois enfrentou a batalha contra os portugueses que desejam tirar suas terras até a sua morte. Se celebramos o *Dia da Consciência Negra* (é por causa dele, de *Dandara* e de tantos outros que ansiavam por liberdade).

As crianças olhavam como quem não tinha escutado essas histórias antes. E ao mesmo tempo, parecia ser bastante informação para elas. Assim, as convidei para uma oficina de “tatuagem em tinta guache”, a qual, eu desenhei em seus braços, alguns símbolos da cultura africana. Elas ficaram bem animadas!!! Esses desenhos remetem aos *Adinkras* – simbologias utilizadas em arquiteturas, cerâmicas, tecidos e etc., advindos do povo originário de *Akan* (em Gana, e Costa do Marfim, na África Ocidental). Como também, figuram os símbolos *Amazigh* presentes em tatuagens e tapetes dos povos indígenas do Norte da África.

Figura 28: Tatuagens em Guache (símbolos africanos)



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Após as tatuagens, realizamos mais uma oficina nesse mesmo dia: a confecção de bonecos de argila, a fim de simbolizar as histórias que ouvimos de *Dandara* e *Zumbi*, propondo um trabalho artístico nos anos iniciais da educação básica, semelhante ao que Maria Inez da Silva (2023) inspira:

Ensinar artes no Brasil pressupõe que se dialogue com uma diversidade de culturas, provocando interações entre as manifestações plurais de um país miscigenado que, no seu processo histórico, foi composto por várias etnias, raças e culturas que coexistem nas escolas. Nesse sentido, é possível perceber que a pesquisa e o ensino de Artes Visuais têm conseguido avanços que são imprescindíveis para mediar interpretações e significados da arte e, igualmente, da cultura, levando questões que envolvem o interculturalismo na interação entre as diversas culturas e estéticas do cotidiano que são partes constituintes da cultura visual de nossos alunos. Por causa disso, nós, professores, precisamos levar em conta as mais diferentes mídias, como tantas outras formas de visualidades que estão disponíveis aos olhares, fazendo parte dos repertórios imagéticos dos mais diversos sujeitos presentes nas escolas. Assim, é imprescindível que a educação problematize o conhecimento sobre a cultura cotidiana, a cultura de diversos grupos que caracterizam o país e a cultura de outros povos, levando a compreensão entre os seres humanos nas relações que estabelecem entre si. (Silva, 2023, p. 59).

Figura 29: Bonecos de Argila



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Mediante o contato com a argila e as tintas, minha cara colega, as crianças tiveram a oportunidade de sentir outras texturas, de experimentar a criação por meio da potência das mãos, de moldar, de remodelar, de conhecer culturas outras, de saber as influências que existem em nosso solo brasileiro e de desenvolver um trabalho artístico – não preocupado em apenas pintar desenhos prontos, mas interligado com a música, a dança, o contexto histórico, com os afetos e a

autonomia. E ao pensar nas práticas dos anos iniciais, também abarco a educação infantil como primordial (não só na expansão de habilidades, mas na assunção da co-autoria no processo educativo, e no acesso à criticidade).

Isso me faz viajar ao final de nossa conversa, quando você traz com propriedade uma crítica ao “Dia do Cabelo Maluco” ainda propagada nas escolas do município e, paralelamente, problematiza as questões de raça vinculadas à textura dos cabelos e às cores de pele, que são alvo de retaliação e preconceito através das atitudes que vêm das próprias crianças:

Então, a criança, eu acho que você primeiro tem que intervir - não gosto dessa prática, vamos parar. Você tem que voltar no dia seguinte, na hora você tem que cortar (minha opinião é essa), “cabou, cabou”. Mas você não pode deixar passar, porque aquela criança sofreu, aquela criança que ouvir, na hora você corta, no dia seguinte retoma com a direção, retoma com a coordenação. Vamos conversar com os pais, vamos conversar com a criança, entendeu? É isto, é isso que eu tô falando. E na hora que você chegar e confrontar uma criança também (como às vezes eu escuto e digo), “ih você também é preto, por que você tá falando isso dela, você também é preto?” - às vezes ela nem se acha preto, ela não sabe do pigmento étnico dela, ela não se vê, sou eu que vou dizer na cara dela (criando um trauma)? Não, ela tem que ter todo um processo dela se ver. Porque se ela chegar numa família majoritariamente misturada, em que a mãe às vezes (a gente tem isso numa família), que o pai é negro e a mãe é branca (e vice-versa), em que os filhos nascem, aí sim a questão do “colorismo” (matizes diferentes de tom de pele), às vezes aquela pessoa que é menos retinta, e outra que é mais retinta (há uma diferença no tratamento dos pais), entendeu? Então assim, os pais também não sabem. Então nesse processo a escola fica numa situação delicada, mas a escola tem que trabalhar a questão com o seu aluno via currículo, via conteúdo. E não é mais um conteúdo, ele tem que estar no meio. (Fala da Professora Conceição Lima).

Mas ainda assim as pessoas continuam fazendo trabalhos estereotipados, colocando cabelo... Porque quando eu vou na escola, eu vejo - se você colocou um cabelo de uma criança pra fora (que às vezes, na materialidade do desenho), se você não colocou nenhum, por que vai colocar só no da menina que é negra? Se você não fez nenhum desenho que o cabelo saísse da tela, da linearidade, mas quando é o cabelo da menina negra vai colocar (porque o cabelo dela é black, é crespo, é duro como eles chamam), tá entendendo? Aí eu falo: gente, tem que ter cuidado com isso. Se todos os cabelos estão pintados no papel, se os cabelos estão pintados pra fora, é pra fora, com todos os tipos de cabelo. Agora, pegar um pedaço de bombril, já tá marcando que o cabelo da pessoa, entendeu? Pegar fita, como antigamente pegava aquele negócio

que chamava "kanekalon", sabe, não cabe assim. Então a gente tem que ter cuidado com isso, entendeu? Como a brincadeira do chapéu maluco né, tem que ter cuidado com isso. Porque você também estigmatiza as pessoas que estão no hospício, entendeu? Então assim, a gente tem que ter um pouco de cuidado com essas questões, e as escolas fazem. Mas cabe a gente polemizar, problematizar e pensar - teve uma criança, eu vi, toda machucada (que a mãe colou, passou "super bonder"), é que ela tinha o cabelo todo raspadinho, passou super bonder, aí quando foi, teve que ir no barbeiro (aí ele mostrou as feridas do "Cabelo Maluco"). O "Cabelo Maluco" é uma *prática decolonial*? Não é, tá entendendo? Então os nomes têm um peso. Tem um escritor, eu esqueci o nome dele, mas ele é um cronista, ele fala de como as palavras são facas, e aí tem aquela velha ideia do Provérbio - "o verbo quando não dá vida, mata". É verdade, o verbo quando não dá vida, mata, a palavra pode ferir, pode matar a pessoa, pode magoar uma pessoa. Ah, vai matar? Não, ela pode ficar com aquilo ali dentro, correndo e não querer sair, até vir a cometer uma automutilação, entendeu? (Fala da Professora Conceição Lima).

De imediato, você me fez recordar alguns momentos vividos em turmas dos 4º e 5º anos, em que as crianças são um pouco maiores e costumam sempre apelidar as outras com termos depreciativos. Quando ocorre, sempre procuro intervir e explicar o que os termos significam e como eles machucam as pessoas. Normalmente são relacionados às características físicas das/dos colegas, chegando até ao ponto de falarem: "seu/sua especial". Por diversas vezes conversei que a palavra "especial" não é nem mais dirigida às pessoas com deficiências, e que ainda assim, ninguém gostaria de ser chamado dessa forma pejorativa (associando às capacidades intelectuais, motoras, etc.).

Aos poucos, elas foram internalizando e parando, mas ainda assim, em alguns momentos usaram o termo "deficiente" como meio de ferir os outros verbalmente. São coisas que infelizmente elas escutam em suas casas, e trazem para a escola, até mesmo o termo "cabelo ruim". E aí faço a pergunta: "o que é ter um cabelo ruim?"; "o que é um cabelo ruim?". Todos os cabelos são bonitos do jeito que são, alguns mais volumosos, outros menos, alguns mais ásperos, outros menos, mas nenhum cabelo é bom ou ruim. Todos são cabelos em suas diferentes formas. E busco falar bem de algum cabelo da sala, falando o nome da criança.

Já em relação à educação infantil, ao ouvir você a respeito das múltiplas nuances de cores de pele, rememorei uma ação que fiz em agosto de 2025 também com a turminha do Pré II, de maneira interdisciplinar. Naquele período, nós

estávamos estudando sobre as partes do corpo do humano e eu havia mostrado em encontros anteriores algumas figuras e comentado, e perguntado à elas para que cada parte de nosso corpo servia, quais eram as suas funções e o que fazemos através de cada membro tão essencial para a nossa sobrevivência. E aí pensei: “por que não realizar isso de forma mais prática?”. Levando em conta o que pode ser uma prática decolonial, Ana Paula Pessanha Lima (2023), me/nos provoca:

Quando falamos de uma educação decolonial, falamos de um currículo escolar decolonizado ou afroreferenciado. Neste sentido, considerar os valores civilizatórios e civilizacionais afro-brasileiros, dimensões históricas para uma educação antirracista, são importantes para a discussão sobre construção da identidade racial negra e pertencimento étnico-racial. Assim, faz-se necessário apresentar às crianças como os africanos trazidos para o Brasil e seus descendentes têm seus saberes inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele. (Lima, 2023, p. 55).

Nesse intuito, pelo viés da decolonialidade, chamei as crianças para sentarem no chão comigo, debruçadas em um papel pardo, com pincéis e potes de tintas. Chamei uma delas para se deitar nesse papel e fui fazendo o contorno (feito à lápis) de um corpo humano, a partir do corpo dela. E fui enfatizando com cada uma delas o que temos em nossos corpos, mediante um corpo vivo e concreto que estava ali na nossa frente. Mas, me vi diante de um desafio: Como falar de tons de pele com crianças negras e pardas, sendo eu, uma mulher branca?

Em apropriação ao *lugar de fala* tão belamente cunhado por Djamila Ribeiro (2017), partindo da consciência de minha racialidade e entendendo o meu lócus social (e o meu papel enquanto professora de escola pública periférica), fui mostrando os potes com cores de tinta diversas, que representavam os diferentes tons de pele, assim como os “lápis cor de pele” que temos disponíveis atualmente, conversando e exemplificando: “qual é o lápis cor de pele?”; “bege é a cor de uma pele?”; “ou nós temos várias cores de pele?”. Continuando, pedi para que todas mostrassem seus braços junto a mim, e vimos que cada um(a) de nós possuía uma nuance, uma tonalidade própria, formando uma espiral de pulsos e cores.

Figura 30: Diferentes pulsos e cores de pele



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Elas ficaram encantadas e eu também, Conceição Lima... Ao final da partilha, pedi para que elas pegassem os pincéis e pintassem com essas tintas cada parte do corpo, envolvendo os membros, sentidos e até mesmo, o cabelo da criança que foi traçada no papel. Como desdobramento, tivemos uma produção artística delas, uma memória viva de um corpo humano, representando a diversidade:

Figura 31: Crianças pintando o corpo humano



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Essa foi a maneira que encontrei de tratar sobre o nosso corpo humano e sobre o que é sermos humanos plurais, partindo de uma linguagem mais aproximada e criativa: a arte. Assim, indo para além de estigmas vividos principalmente no mês das crianças (em outubro) nas escolas, como você mesma pontuou bem, nós buscamos entender a pele, os membros e tudo aquilo que há em nossos corpos a partir de um outro olhar e atravessamento estético. Em um momento posterior, esse cartaz foi exposto na mostra que aconteceu dentro da escola, com visita das famílias das crianças. A mostra era voltada para apresentação dos materiais e experiências que foram co-construídas com as crianças, tendo como tema: “A Cultura de Paz e a Afetividade no Contexto Escolar” – proposta indicada pela *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)* a ser trabalhada durante todo aquele ano letivo na Educação Infantil.

Figura 32: Mostra da Educação Infantil



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

E o nosso cartaz do corpo humano ali estava, entrelaçado com outras criações: releituras de histórias, brinquedos e jogos confeccionados com materiais reciclados, fotografias retratando momentos juntos, etc. O seria a cultura de paz, se não a preocupação com o bem-estar coletivo, desarmado dos estereótipos

propagados em nossa sociedade? Portanto, evoco a *Carta da Terra* (2000), documento tão importante para pensarmos os nossos modos de viver locais e globais:

Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações. (Brasil, 2000, p. 1).

Então, querida colega, o nosso trabalho é árduo, contudo, é coletivo e comprometido – unindo não só diferentes pessoas, etnias e culturas, mas propósitos e temporalidades que interligam o passado, o presente e o futuro. A sua conversa me provoca em muitos aspectos que narrei até aqui. Agora, deixo um poema autoral como forma de retribuir afetivamente o nosso encontro, com desejo de até breve.

Decolonialidade é o caminho

Após alguns anos na educação

Você se preocupa com a formação

Conversar implica na diversidade

Os versos refletem a identidade

Letrar envolve a criticidade

Entender a realidade local é decolonialidade

Decolonizar envolve a arte:

De escutar, conviver e aprender

A transformar, realizar e devolver

Tudo aquilo que um dia afetou você

De forma inacabada

4.3. Carta em forma de memória à conversa com a professora Odete Semedo

São Gonçalo, fevereiro de 2026

*[...] Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar.*

(Trecho da música “Olhos Coloridos”, de Sandra de Sá).

Querida professora, esta carta-memória irá começar com uma breve apresentação da artista que escreveu a música da epígrafe acima – Sandra Cristina Malafaia Frederico de Sá é uma cantora brasileira, da cidade do Rio de Janeiro. Além de cantar, Sandra de Sá está com 70 anos e atua também como compositora e atriz. Na letra “Olhos Coloridos”, ela faz menção ao racismo vivido na pele, em que a vestimenta, a raça, o cabelo e qualquer outra característica do corpo negro se tornam alvo de chacota ou discriminação. Ainda assim, segundo ela, a potência está justamente nisso, e o cabelo enrolado, com toda a sua beleza, se torna um desejo, uma admiração. E todos nós, temos raízes advindas do sangue crioulo, pois o continente africano é berço da civilização humana.

Figura 33: Sandra de Sá



Fonte: Imagem recriada via ChatGPT⁷⁰

Bom... A nossa conversa se iniciou em uma noite acalorada do mês de novembro de 2025, após a jornada intensa de trabalho que tivemos. Devido à correria do dia a dia, nós optamos por conversar de forma remota, através da plataforma *Google Meet*, por vídeo chamada. Apesar de não ter ido visitar a escola que você trabalha, mesmo conhecendo de nome e até, devido ao fato de ter feito a prova do concurso de São Gonçalo lá, isso não atrapalhou em nada, pois parecia

⁷⁰ A imagem original pode ser encontrada em:

<https://abcdoabc.com.br/sandra-de-sa-izzy-gordon-sao-as-convidadas-dos-encontros-historicos/>. Acesso em 25.fev.2026.

que estávamos papeando bem de perto, apenas tínhamos o atravessamento da tela e nada mais...

Abrindo passagem aos versos que nos contemplarão, digo de antemão que irei me remeter à você através do nome *Odete Semedo*, como uma maneira de homenageá-la, e ao mesmo tempo, compartilhar a existência dessa escritora africana tão importante. Então, permita-me tecer uma breve apresentação: Maria Odete da Costa Soares Semedo, além de poeta, é professora e pesquisadora, nascida em Guiné-Bissau (na data de 07 de novembro de 1959). Isso significa que atualmente ela possui 66 anos e as suas obras denunciam cenários da guerra civil de seu país, convocando à necessidade de construir a memória e a identidade do povo guineense.

Figura 34: Odete Semedo



Fonte: Imagem recriada via ChatGPT⁷¹

Para reinício de conversa, nós começamos a trocar ideias a respeito da rede municipal em que atuamos e perceber as semelhanças no que tange aos acontecimentos rotineiros da escola e das crianças periféricas. Você comentou que atua no bairro Boaçu, próximo à área central e começou a contar as experiências de uma década em sala de aula, sobretudo, no contato com as crianças da Educação

⁷¹ A imagem original pode ser encontrada em: <https://share.google/vaKco1549be2FTuuG>. Acesso em 22.fev.2026.

Infantil, do 1º ano (Ensino Fundamental) no ensino regular, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), demarcando que você é uma educadora antirracista:

Então, eu costumo dizer que eu sou... Antes de tudo, eu nem conhecia o termo decolonial e até confundo decolonial com contracolonial e aí eu costumo dizer que eu sou, é, eu costumo trabalhar a educação antirracista, né... Eu costumo usar bastante a linguagem que tem relação com a realidade dos alunos, né - usar a linguagem e a realidade deles já é uma questão de resistência que todo o sistema dava pra gente. Então a gente resiste aquela linguagem formal que o professor tem que ter em sala de aula, a linguagem que o aluno não vai entender. Então, assim, através das músicas, que ao invés de trazer uma música que seja uma música erudita, por exemplo, a gente traz uma música que tem a ver com a realidade das crianças - na hora de trazer uma atividade, trazer referências que eles conheçam. É muito importante trazer referências que eles conheçam. Trazer autores, eu nem digo trazer autores porque eles não têm acesso, na verdade isso até um grande problema: que tenham acesso a livros que tenham autores negros. Então a gente procura também trazer os autores, uma coisa muito importante que eu aprendi, é, quando eu trago um livro, geralmente alguns livros não tem a foto, trazer a foto de quem escreve, a foto da pessoa que tá escrevendo é muito importante. Então, quem são os autores negros? Trazer a foto desses autores, ainda mais pras crianças, eu trago na Educação Infantil, "ih, parece com fulano, parece ciclano, com quem parece?". (Fala da Professora Odete Semedo).

Então tentar fazer com que eles se projetem de alguma forma com esses escritores, porque se esse escritor que é negro escreveu, eu também posso escrever. Quando trouxer um livro ou uma música, sempre ir trazendo autores ou artistas que criaram essas artes, que são negros. Porque assim, os brancos a gente já viu muito na televisão, eles já tem toda uma hora jogando na televisão, jogando essas imagens pra eles. Até a própria internet, se você jogar na internet a questão da Inteligência Artificial, quando você pede alguma coisa pra Inteligência Artificial, ela te dá com o referencial nos algoritmos que ela tem lá e eles não tem isso, é a escola que vai trazer. Como eu digo: a escola, eu posso dizer que é uma grande projetora do que a criança vai ver dentro da escola, sem ser na sua vida social, entendeu? A gente consegue levar a criança pro Museu, a gente consegue levar a criança, na maioria das vezes, né, no passeio, a gente consegue trazer isso pra vivência da criança. Então eu costumo fazer isso - trabalhar com música que eles conhecem, que estejam perto da realidade, é, costumo fazer também, quando eu trabalho com os livros (trazendo livros afroreferenciados), eu costumo muito trabalhar com a *ancestralidade*, porque, são alunos que eles tem a referência dos avós e não são alunos que tem a referência das mães, porque geralmente as mães estão trabalhando e aí, são alunos que tem muitas vós, as vós

que vão em reunião, as avós que fazem tudo. (Fala da Professora Odete Semedo).

Então, como são livros que falam de *ancestralidade*, que passou da mãe pra avó, a gente traz essa avó também, traz a família, são alunos também, o que acontece - eu gosto muito de trazer o meu corpo como... Tem até uma autora que diz "o meu corpo como tela", eu até esqueci o nome dela agora. Mas é, como se fosse uma tela que eles pudessem fazer as coisas, como se fosse eu. "Você vem de que? De carro? Você dirige?". Porque eles não conhecem umas mulheres negras que dirijam, né. "Ah, professora, teve uma vez que uma aluna minha colocou um batom vermelho e outro aluno falou que não podia usar batom vermelho". No dia seguinte eu fui de que? Um batom vermelho, linda e bela, e ninguém tem que dizer o que você tem que fazer. Isso daí se cria né, ainda mais adolescente. (Fala da Professora Odete Semedo).

De antemão, você se assume corajosamente como uma professora e pesquisadora antirracista, até pelo motivo de estar atualmente cursando o mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através da Faculdade de Formação de Professores (FFP) – a qual, você tem um carinho especial desde a época da graduação em Letras. Contudo, antes mesmo de ingressar no mestrado, você já desenvolvia práticas em sala de aula.

Fiquei me perguntando como você trabalhava de forma tão brilhante, mesmo sem conhecer alguns conceitos atuais... O que remeteu ao querido Paulo Freire (2013) ao denotar o entrelaçamento entre ensino e pesquisa – como professoras/es, também somos pesquisadoras/es. Mesmo não estando anteriormente no mestrado, você já buscava fontes e suportes que remetessem aos fazeres decoloniais, embora demarque que suas ações são antirracistas. E, você comenta a respeito da confusão dos termos decolonialidade e contracolonialidade, o que é muito pertinente e mais comum do que se parece.

Cara colega, com o passar dos anos, tivemos avanços significativos no que tange a educação – fruto de lutas postas pelos movimentos sociais, incluindo o movimento negro que você conhece bem, assim como o movimento dos quilombolas, dos povos indígenas e dos povos latino-americanos. A *decolonialidade* (Walsh, 2013) que insurge hoje não vem para desfazer as raízes advindas do colonialismo europeu – incluindo as formas de se pesquisar, de se pensar e praticar na escola ou em qualquer ambiente formativo (desde a modernidade ocidental eurocêntrica), mas para propor novas maneiras de tecer os saberes e viver a vida, pensando no coletivo em as múltiplas esferas (seja na pauta

racial, ambiental, social, na luta de gênero e na equidade humana). Contudo, essa decolonialidade oriunda do sul global não discorre somente em reflexões, ela se faz nas ações.

Paralelamente, a *contracolonialidade* está imbricada nesse processo, porém, não da mesma maneira. Estamos falando de ramificações parecidas, só que não iguais. Isso quer dizer que a contracolonialidade ou o contracolonialismo (Santos, 2023) expõe as suas linhas de pensamento e os seus modos de viver, advindos dos afro-quilombolas, em todo o contato com a terra, a água, o fogo (e demais elementos que constituem a vida local e planetária), demonstrando uma não aceitação de qualquer violência ou imposição que venha da colonização, o que faz sentido com o prefixo “contra”. Para as/os contracoloniais, como o Nêgo Bispo, o conhecimento não está distanciado do contato com a terra, e nesse trajeto, os diferentes conhecimentos podem interagir, apesar de não concordarem o tempo todo. É o que ele chama de *confluir* (Santos, 2015).

É complexo, mas no passo a passo vamos compreendendo. Quando você narra a sua intenção de trazer escritoras/es negras, você orienta sobre a importância do protagonismo negro que não só deixar de ocorrer nos currículos educacionais, mas na própria mídia. Essa narrativa me fez lembrar de uma proposta que realizei com as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, pouco depois de ter assumido o cargo na prefeitura. Era novembro e decidi construir um livro com elas (intitulado como “Personalidades, expressões culturais e identidades negras”), com o material que havia disponível na escola. E o que não havia, providenciei de casa.

Figura 35: Capa do Livro

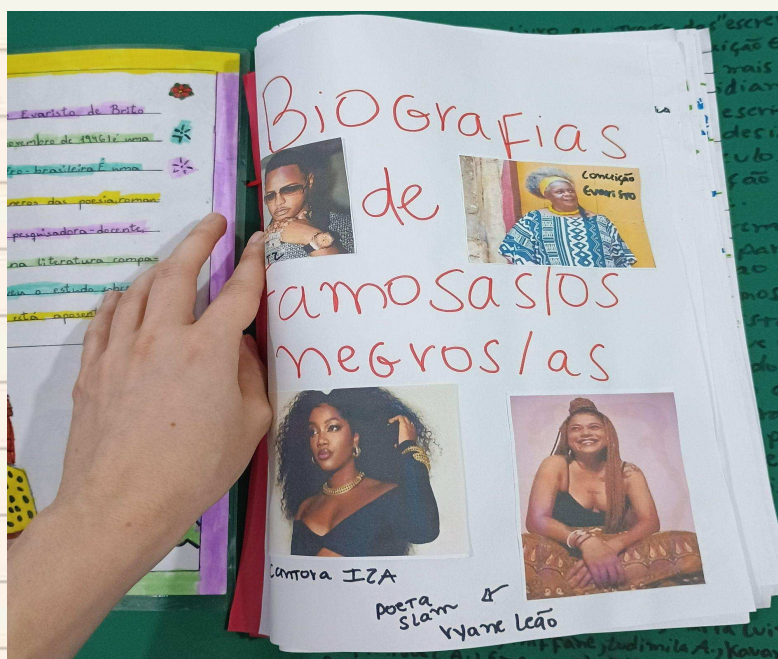


Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Primeiro, trouxe a biografia de algumas personalidades negras (do futebol, da música, da literatura, etc.) – esse trabalho foi feito com fotografias e com papéis impressos (contendo os textos das mini-biografia). A ideia era pedir que elas/es trouxessem, só que pelo fato de muitos terem pontuado a dificuldade de acesso à internet em seus lares, decidi me movimentar nesse sentido e sortear quem ficaria responsável por escrever cada uma delas no livro. Como a turma tinha 33 matriculadas/os, a dividi em grupos, e cada um desses grupos estava responsável por uma parte da obra, incluindo a biográfica.

Cabe enfatizar que houve uma escuta e sondagem antes, então eu trouxe algumas/uns famosos/as conhecidas/os por elas/es, mas não todos. Até porque queria que as crianças conhecessem outras/os referências. Entre esses diferentes protagonismos, havia: a escritora Conceição Evaristo, a cantora IZA, o rapper Coronel da TZ, o cantor Marcelo Falcão, o jogador de futebol Vinícius Júnior, entre outras/os... Percebi que as crianças gostaram bastante dessa parte, apesar de terem dito que estavam com preguiça de escrever e decorar o livro. Só que, concomitantemente, elas estavam diante do que já valorizavam e da novidade.

Figura 36: Capítulo das personalidades negras



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Na sequência, outros grupos escreveram sobre o racismo religioso, até pelo fato delas/es terem se assumido como umbandistas e candomblecistas (não todos, um grupo). Também escreveram um pouco acerca do racismo envolvendo a cor de pele. Tudo isso passou pelo movimento da conversa que tive com elas/es durante a proposta, bem como, em aulas anteriores. Houve até a criação de um rap, mas, vou retomar à essa parte depois... O foco, nesse momento, está na representatividade que envolve o corpo negro. Como diz Nilma Lino Gomes (2017),

A reação e a resistência do corpo negro no contexto do racismo produzem saberes. Estes são, de alguma maneira, sistematizados, organizados e socializados pelo Movimento Negro nas suas mais diversas formas de organização política. As negras e os negros em movimento transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política. (Gomes, 2017, p. 79).

Então, quando você traz textos de pessoas negras para a conversa com as crianças, e em sintonia, você apresenta o seu corpo negro como um ato político e estético, você faz um movimento de recuperação da identidade negra, minha querida. Você vem de batom vermelho, você aparece com mudanças em seu cabelo (com turbante ou sem), e além disso, você é uma professora negra que está diante delas/es. Quando você trata do “corpo tela”, não sei exatamente a quem se refere, mas imediatamente me faz lembrar de uma querida amiga (carinhosamente apelidada como “Mari”) da época do mestrado em Educação, quando abordou acerca disso com tanta sensibilidade em sua dissertação⁷². Segundo Mariana Alonso López-López (2021),

Aprender através do que nos toca a pele, nos atravessa e nos marca para sempre. Essas memórias do vivido no corpo são os aprendizados que não precisamos de esforço para decorar como máquinas. Pelo contrário. É uma lembrança que simplesmente existe porque se tornou parte de nós. Nossa pele é “tatuada” por nossas vivências em lugares onde somente nós podemos acessar. O outro é fundamental para que possamos entender nosso próprio mundo. Mas, independentemente da relação, cada um só é capaz de desenhar seu próprio corpo. É a vida interdependente tecendo individualidades. (López-López, 2021, p. 12).

Ou seja, esse “corpo tela” que você assume, está relacionado às experiências que você vive a partir da sua pele. Então, quando você adota determinadas práticas

⁷² A dissertação é intitulada como “Aprender pela pele: o gesto infantil na experiência viva, como caminho de formação, abertura e sensibilidade. Ela pode ser acessada no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): https://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22021/22_mariana-alonso-lopez-lopez. Acesso em 25.fev.2026.

em sala de aula, você toma as decisões e se expõe mediante o que vive em seu próprio corpo. De igual tom, reconhece que muito já foi vivido lá atrás, pelas suas ancestrais (mãe e avó). E você busca transmitir esse *princípio afro-civilizatório da ancestralidade* (Trindade, 2006) para as crianças, incluindo as famílias (a partir da pesquisa com as avós).

Então, eu já tenho um acervo pessoal, porque na escola, agora eu não sei, antigamente vinham muitos livros literários e faziam o projeto que era a *Rede Ler*⁷³, que eu não sei se tem ainda. Mas, vinham alguns livros sobre a temática. Mas não eram livros que, pelo menos na minha turma dava para trabalhar, eu gosto de ler o livro e montar como se fossem sequências didáticas e depois eu tenho que trazer um vídeo, uma música que fique junto. Por exemplo, para trabalhar a ancestralidade, eu trabalho com a “Bruna e a Galinha da Angola”, eu gosto muito. A gente fala que a avó veio da África e ela tem um baú que fala da galinha da Angola. Então a gente faz a construção... Eu trabalho com argila, então a gente monta a galinha com a argila e a gente faz a pintura, a gente faz os pinôs que ficam dentro desse baú da avó. Aí a gente conversa, eles vão em casa, perguntam, aí a gente manda né, pra ver se tem alguma tradição familiar. A maioria não tem, na verdade, por uma questão histórica mesmo, vai a avó e no máximo bisavó, eles não tem muito esse conhecimento histórico da onde eles vieram mesmo. Então assim, para na avó. “Ah, a minha avó sabe fazer trança”; “A minha avó trança o meu cabelo, trança o cabelo da minha mãe”. Então a gente vai até certo ponto. Mas esse fato deles irem até a casa para perguntarem o que tem de memórias da família e tal, eu já acho muito legal, que já cria um afeto né? Essas crianças são afetadas por isso e elas ficam felizes por saberem que elas tem história... Que na verdade isso nem é conversado em casa. (Fala da Professora Odete Semedo).

⁷³ Caso não tenha existido outro antes, pois já escutei de algumas colegas, o projeto Ler busca desenvolver a leitura e a escrita, fomentando o contato com a literatura, e ao mesmo tempo, atua como um reforço escolar, no intuito de contribuir para a alfabetização no município de São Gonçalo (abrangendo os 3º e 5º anos do Ensino Fundamental).

Antigamente, pelo menos na minha época, minha mãe contava muita história da minha avó, mas hoje em dia eu acho que não é trazido, até mesmo por essa condição de mães muito jovens que tem que trabalhar. E aí, quando eles levam pra casa isso de perguntar, acho que até cria um vínculo né? Aí eu gosto muito da "Bruna e a Galinha da Angola" porque é um livro muito rico. Eu gosto muito de trabalhar com "O Pretinho", "O meu boneco pretinho". Eu levo até um boneco para a sala, tenho dois bonecos pretinhos, mas um é quase do meu tamanho... Vesti com o uniforme do colégio e à princípio, o que acontece? O pretinho é um boneco que fica no quarto, que a Nininha (a personagem principal) ganha um boneco que é pretinho e os outros bonecos fazem preconceito, fazem racismo, fazem brincadeiras que não são legais... E aí, numa dessas brincadeiras eles criam uma situação que poderia acontecer em qualquer lugar, mas acontece com os bonecos. Você já ouviu falar desse livro? Então, é muito bom... E aí, esse boneco, numa dessas brincadeiras, o boneco pretinho acaba caindo pra fora da janela e tinha um cachorro. E o boneco quase morre, chega uma hora no livro que esse boneco quase morreu. E as crianças ficam apavoradas, eles vão sofrendo. E aí, "tia, isso não é brincadeira que se faça". E eles começam a interagir mesmo porque o pretinho é um boneco, mas ele conta que não gosta de ser chamado de pretinho porque ele tem nome. E aí a gente cai numa outra história, que é a desses apelidos, que às vezes as pessoas colocam em pessoas negras sem elas quererem. A gente via chamando de "pelézinho", a gente sempre teve uma cultura de fazer isso. E aí ele fala que o nome dele não era pretinho, que ele gostaria de ser chamado pelo nome dele que é Carlos. E aí eu fico: Pretinho! E as crianças: "Não é pretinho não, tia. É Carlos!". Me corrigindo... E aí, no final, o que a gente faz? Esse ano eu não fiz porque não tive muita confiança de deixar o meu boneco ir pra casa deles não. Mas ano passado, eu fiz a maletinha. A gente levava uma maleta e levava o pretinho, Carlos, e eles ficavam dois dias com Carlos em casa. Eu falava: tem que cuidar, porque vocês sabem o que aconteceu com ele na história. E eles iam todos

felizes com ele, com o pretinho, pra casa, com a maletinha, e a mãe tinha que tirar foto e mandar por *WhatsApp*. E colava no caderno e fazia tipo um portfólio. E aí, eles levavam o pretinho para o parque, e levavam para a casa da avó, cuidavam... Tinha criança que chorava porque não era sorteada, porque eu fazia por sorteio. Às vezes a gente ia para o lanche e eu não podia deixar o boneco para lá, eu levava com a gente junto, até pra sala de vídeo. Se eles tivessem em sala, pretinho ia junto. E ele veio com cd e música, e aí a gente escutava as musiquinhas. Tinha uma musiquinha que era bem legal. (Fala da Professora Odete Semedo).

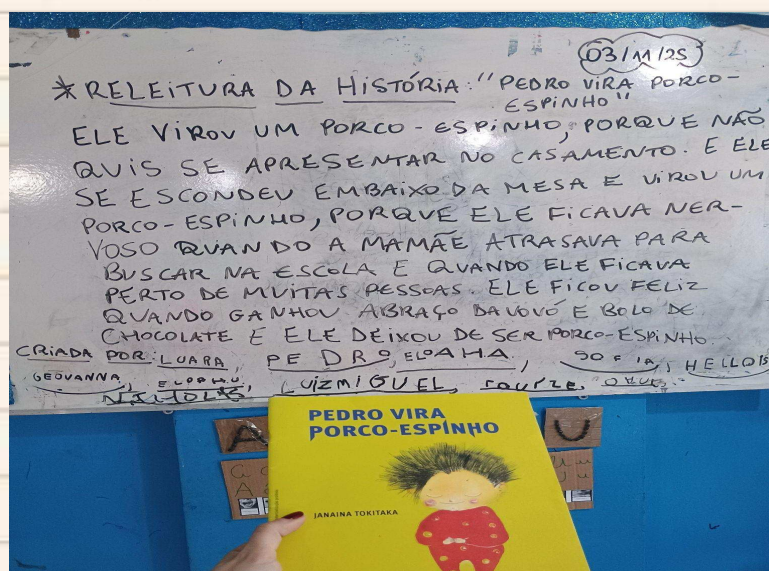
Odete, é muito inspirador quando você evoca a sua relação intimista com a literatura, e mais ainda, quando você se preocupa com o repertório das crianças, buscando revelar as tradições familiares delas, ao mesmo tempo em que compreende a realidade delas – às vezes, esse repertório não vai muito longe, só que chega a algum lugar. Âmbito esse, de memória e presença. Quando você narra as vivências com as crianças, por intermédio da leitura da obra “Bruna e a Galinha da Angola”, você enfatiza a cultura africana e a sua contribuição na cultura afro-brasileira.

Aliás, quando você fala sobre a parte de pesquisar com as avós os costumes (como a trança, por exemplo), me leva ao fio da recordação, quando realizei um trabalho também envolvendo leitura na Educação Infantil, na segunda metade de 2025 em diante. Todas as segundas-feiras eu combinei de fazer releituras de histórias com as crianças – escrevendo no quadro as visões (falas) delas. No mês de novembro, partilhei a leitura de “Pedro vira porco-espinho” (2017), de autoria de Janaina Tokitaka. O livro não representa a temática étnico-racial, contudo, evoca questões que interligam as emoções e as diferenças.

Pedro era um menino representado pelo cabelo que espetava e ficava para o alto. Logo, denotava uma estética diferenciada. E no comportamento, ocorria o mesmo – ele ficava irado e impaciente com as coisas que ocorriam, e o sinal era o justamente o seu cabelo. Além disso, ele aparentava uma baixa bateria social, fazendo com que ele se escondesse em alguns momentos e tentasse digerir as suas fortes emoções. Todavia, só teve uma coisa que o regulou – o contato com a sua avó e o bolo que ela fazia.

Assim, as crianças da turminha que eu estava lecionando no Pré II também se viram na situação, falando de suas avós e o quanto gostam de receber carinho delas, e comer seus quitutes bons, incluindo os bolos. A releitura ficou dessa forma:

Figura 37: Releitura da História “Pedro vira porco-espinho”



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Expandindo, portanto, a ideia e o princípio da *ancestralidade*, dito por Lêda Maria Martins (2017), como algo que transcende apenas uma cultura:

Porque contemplam em si os princípios masculino, feminino e coletivo em relação complementar; porque restituem a força vital aos seus descendentes, tanto aos anelados por vínculos consanguíneos quanto aos constituídos e agregados por relações familiares de escopo mais amplo, agrupados por imaginárias e simbólicas redes de pertencimento; porque balizam a vivência espiralar das temporalidades e do espaço; o princípio filosófico da ancestralidade é motriz do corpo individualizado, do corpo coletivo e do *corpus* cultural, de todo o pensamento sobre a condição humana, de toda a plumagem ética e estética, de toda a produção de conhecimento, em todos os âmbitos em que a mesma acontece, dos mais técnicos aos mais transcendentais ou rotineiros. (Martins, 2017, p. 39).

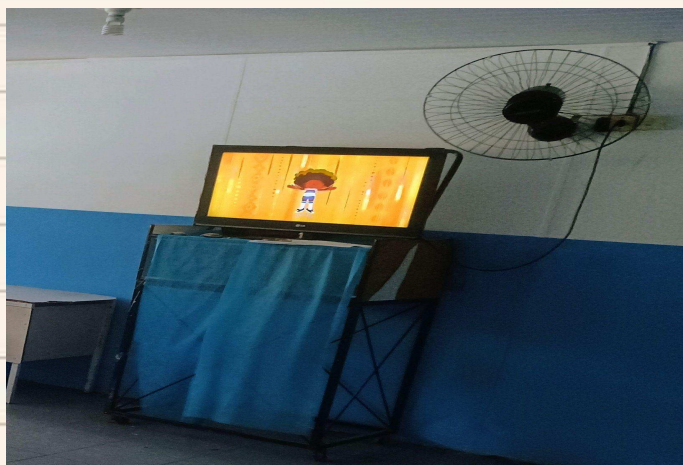
Então, minha cara colega, quando buscamos discernir e construir o que seria uma prática decolonial, pensamos na ancestralidade que transpassa tudo o que existe, em sua potência, em sua força vital (axé), colocando abaixo as estruturas de poder que inferiorizam e criam os mais variados estereótipos desde a colonização – seja na cor de pele, seja no cabelo, nos traços do rosto, no jeito de ser, e até mesmo em casos de neurodivergência e outras deficiências, e nas violências de gênero.

Essas crianças necessitam aprender desde cedo a respeitar e ter empatia à tudo aquilo que difere delas. Elas carecem do acesso à histórias transpassadas pela pele, e pela alma, como você busca realizar mediante o seu próprio corpo que é uma referência na escola em que atua.

Você conversa acerca da história “O menino pretinho”, ilustrando bem essa questão dos estereótipos, quando diz que ele foi alvo de preconceitos e problematiza com as crianças os possíveis apelidos pejorativos. Considero genial o intuito em criar um boneco pretinho e colocar na sala de aula como referência. Um boneco palpável, um boneco que fica próximo delas. Um boneco admirado por todas as suas características. Um boneco que se tornou querido por todos da escola. Que atravessou as janelas e paredes de apenas uma turma. E mais genial ainda, foi deixar que cada um(a) de suas/seus estudantes levassem esse boneco no fim de semana para as suas casas, e famílias – criando memórias afetivas, e atravessando fronteiras – inaugurando uma dimensão estética positiva da figura negra.

Nesse sentido, você me faz rememorar o mês de novembro de 2024, quando havia assumido após a posse, uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Já havia proposto uma ação anterior envolvendo a literatura, por meio do livro “Amoras” (escrito pelo rapper Emicida), porém, o meu desejo era instigar algo relacionado à ancestralidade em paralelo com a racialidade, em diálogo com o cotidiano escolar. E assim, resolvi levar o grupo até a sala de vídeo da escola e partilhar a história audiovisual “Meu nome é Maalum”⁷⁴.

Figura 38: Vídeo “Meu nome é Maalum”



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

⁷⁴ O vídeo por ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ>. Acesso em 25.fev.2026.

Maalum era uma menina negra com o seu lindo cabelo black power, e ela estava animada para o seu primeiro dia de aula. Todavia, não contava com o que ela iria passar – quando a professora evocava o seu nome na chamada, os seus colegas de turma riam e debochavam, a apelidando de “maluca”. Ela sofreu infelizmente racismo e bullying – controvérsias típicas e infelizmente propagadas no ambiente escolar, e que são fruto do que escutam e vivem socialmente em suas famílias e realidades locais. A menina chorou e não queria mais ir pra escola, só que os seus pais mostraram a ela que isso não podia continuar acontecendo, e que o seu nome carrega uma memória ancestral.

Com muita conversa, os pais da *Maalum* narram que esse lindo nome significa “especial” e vem da língua suaíli (a língua bantu) – o dialeto mais falado no continente africano, incluindo países como: Moçambique, Quênia, Congo, Tanzânia, entre outros. Portanto, o seu nome é motivo de orgulho, resistência e ancestralidade. Em seguida, a menina criou forças internas e retornou à escola... Quando as/os coleguinhas riram novamente, ela encheu o peito e foi lá na frente falar para todo mundo o que ele significava, e assim, foi superando a violência.

Durante o próprio vídeo, as crianças tiveram um estranhamento com o nome que era diferente para elas, e depois, começaram a dizer que muitas pessoas acabam colocando apelidos feios e ficam incomodando na escola. E nós começamos a trocar algumas ideias sobre esses apelidos e o quanto eles ferem. Como também, o tanto que elas se veem nesses momentos. Nas histórias, *Maalum* e *Pretinho* passaram, mas quantas/os atravessam esse cenário dia a dia em suas peles? Muitas/os!!! E por isso reforço a potência dessas ações.

É, e olha, eu fiz um boneco com um blackzinho, e aí as crianças ficavam mexendo no cabelo do boneco. E eu pensei assim: será que esse pessoal vai ficar falando de como ele é preto. Porque tem criança que fala: “ah, mas não gostei desse boneco não”. Mas ali, agarravam o boneco e quando ia pra casa, acho que as mães até gostavam, que elas até ficavam assim... Eu não gosto de dar o meu telefone para as mães né... E aí geralmente eu mandava no fim de semana, que passava o sábado e domingo, e depois... Mas as mães ficavam o final de semana inteiro me mandando foto, tipo, olha aqui: ele passou o tempo inteiro. E elas tinham que escrever. Outra coisa boa: eu pedia pra que elas relatassem como foi. E muitas mães não sabiam escrever né? Mas algumas mandavam pra mim: “ah, tia, eu não consigo escrever”. Mas toda vez que elas mandavam, eu imprimia aqui em casa a foto colorida e quando chegava na

segunda feira eu já mostrava para eles o que a outra criança fez com o boneco. E aí a criança explica: "oh tia, eu fui em tal lugar". (Fala da Professora Odete Semedo).

Mas, não poderia fazer um projeto com a escola toda? Fazer uma coisa maior... Mas, parece que é um movimento só meu, entendeu? Por mais que as outras crianças ficassem interessadas, quando elas saiam da sala, elas esperavam a rota chegar, a mãe chegar, então elas iam com o boneco abraçado e ficava um alvoroço das outras turmas, das outras crianças querendo ver aquele boneco, querendo pegar. Mas assim, seria interessante para as outras crianças também. (Fala da Professora Odete Semedo).

Foi de cabeçada mesmo e eu fui, o "Bruna e a Galinha da Angola" já tinham me falado. Outro que eu gosto muito de trabalhar, que aí trabalha com comida é "O tabuleiro da baiana", que ele traz essas comidas mais africanas e tal, ele fala do que a Bahia tem, porque a comida esbarra na questão de ir lá para o refeitório, de se fazer as coisas no refeitório e de manusear. É isso o que eu falei: a gente vai até aonde dá, às vezes nem tudo dá para ser aplicado. (Fala da Professora Odete Semedo).

O cabelo é uma marca em seu trabalho, e quando você traz o boneco pretinho de black, inspira as crianças – até mesmo aquelas que de início estranham. A respeito da importância das práticas educativas em torno do cabelo crespo, Nilma Lino Gomes (2003) salienta:

A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre os processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e as alunas em sala de aula, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. Nesse processo, um estudo sobre o negro, o cabelo crespo e as práticas corporais pode ser um bom caminho. (Gomes, 2003, p. 174).

Além disso, a prática que você construiu foi também dialogada e de forma aproximada com as famílias, estreitando os laços com as mães. Levar o boneco pretinho para casa e para o passeios tornou-se motivo de orgulho (entre as crianças e elas), tanto que guardaram memórias em fotografias, tecendo múltiplas narrativas. As mães somavam com o trabalho e as crianças ganhavam espaço, ecoando suas vozes e experiências com o boneco, além da noção de cuidado – a responsabilidade de levar e trazer de volta, intacto.

Você também sugere que esse trabalho com viés antirracista e decolonial possa ser realizado mediante a culinária, apresentando a gastronomia brasileira não

só pela literatura, mas levando as crianças para o refeitório, para manusearem, degustarem e quem sabe, “cozinhare” algo. É óbvio que as escolas públicas carecem de recursos, até mesmo na cozinha, porém, dentro das possibilidades, as brechas são encontradas, combinando previamente com as cozinheiras, e vendo o que pode ser doado por colegas, o que pode ser trazido de casa, enfim...

Contudo, isso instiga uma mudança de postura docente, que se coloca de forma aberta aos diferentes saberes, advindos de culturas outras e expandindo as fronteiras do ensino – pensando para fora. Sabemos do sucateamento das instituições, da precarização do nosso trabalho que é massivo, da exaustão que carregamos (por tudo ser responsabilidade da/do professor/a, e às vezes sem nenhum apoio) – coisas que tratamos em nossa conversa, porém, não devemos deixar que essas intenções venham sucumbir, pois as crianças carecem dessas iniciativas e histórias outras, e de aprender fazendo, não apenas o dever escrito... Em sua dissertação, Simone das Neves Amancio (2022) indica a mudança na postura docente:

Destaca-se que perceber a mudança das práticas dos docentes, para uma perspectiva intercultural/decolonial é, de certo modo, compreender que a manutenção de um ensino que abrange somente o uniforme, pode ser rompido em prol de uma prática que valoriza e evidencia, as diferenças no contexto escolar. (Amancio, 2022, p. 27).

Ainda não cheguei a desenvolver uma aula prática envolvendo a culinária, apenas trabalhei as comidas típicas de cada região do Brasil, trazendo imagens. Contudo, trouxe o *princípio afro-civilizatório da musicalidade* (Trindade, 2006), como forma de apresentar os instrumentos e ritmos oriundos de nossa cultura afro-brasileira, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I, em 2025. No mês de maio do referido ano, houve uma proposta da *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)* para que fosse desenvolvida pela/o professor/a regente da educação infantil uma “Semana do Brincar”, dedicada inteiramente à construção de diversas brincadeiras ao longo de cinco dias, no intuito de conscientizar a importância do brincar nessa etapa.

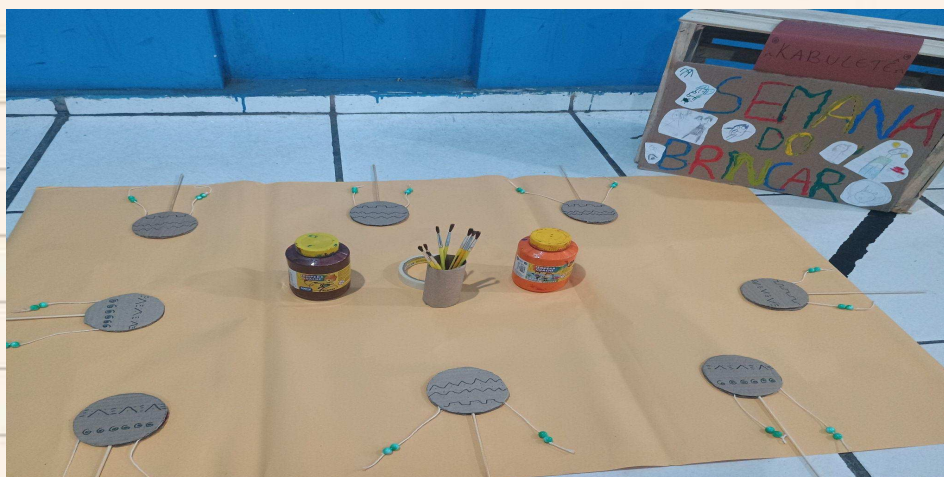
Aproveitei para trazer algumas brincadeiras africanas e afro-brasileiras, como: “Terra e Mar”, que é popularmente conhecida em Moçambique. Essa brincadeira lembra a “Morto Vivo” aqui do Brasil, em que as crianças abaixam quando falamos “morto” e levantam quando falamos “vivo”. Em relação à “Terra e

Mar”, levei as crianças para o pátio, na parte composta por terra. E elas tinham que pular para um lado que representava a “Terra” e o outro, que era o “Mar”. Elas se divertiram muito!

No que se refere ao instrumento, decidi partilhar com elas o *kabuletê* (que é de percussão africana e foi incluído em nossa cultura). Primeiro, mostrei um vídeo com o som e a foto do mesmo, e depois, pedi para que se sentassem no chão – onde havia um papel pardo esticado, com vários “kabuletês” que eu havia recortado em papelão, e colado um cabo de palito de churrasco, juntamente com barbante e miçangas nas laterais (tentando deixar a estética mais próxima possível). Além de ter desenhado alguns símbolos que pareciam desenhos tribais.

Também havia tintas e pincéis, para que as crianças pudessem pintar seus instrumentos. Elas pintaram e se encantaram, pois ao segurarem e fazerem o movimento de “fricçar as mãos”, as miçangas balançavam e ecoavam um barulhinho parecido com o do instrumento. Depois, as crianças levaram seus “kabuletês” para casa. Já no 4º ano, a ação teve um cunho parecido, mas com algumas diferenças...

Figura 39: Kabuletês



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Em um primeiro momento, escrevi a respeito de alguns instrumentos e as suas descrições no quadro, como por exemplo: o berimbau, o atabaque, o pandeiro, o chocalho, o tambor, entre outros. Seguidamente, conversei sobre eles com as crianças da turma 402, em novembro de 2025. Na medida em que fui realizando a partilha, coloquei o som de cada um deles e fui perguntando à elas se sabiam qual

instrumento era. Na hora do berimbau, quase toda a turma falou corretamente, e uma das crianças até comentou que o seu pai era mestre de capoeira.

Por fim, distribuí alguns desenhos desses instrumentos impressos para que as crianças se organizassem em grupos e pintassem. Depois de colorirem, nós fizemos cartazes contendo essas figuras, fazendo alusão à nossa cultura afro-brasileira, com todas as raízes fecundas africanas. Esses cartazes ficaram expostos no pátio da escola, e um deles foi esse, minha querida:

Figura 40: Cartaz dos instrumentos afro-brasileiros



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2025)

Aí a gente vai e faz isso né? São essas formas... A música também eles gostam muito assim, de dança, aí vem essas danças que geralmente são Funk. O que eles trazem muito é o Funk. E aí quando é com criança maior, com os pequeninhos não, os pequeninhos trazem assim, eles cantam. Eles reproduzem muita música que escutam do lado de fora. Mas os maiores já trazem mais o Oruam, o Poze⁷⁵, né? E aí, a forma que eu trabalho é mais na forma de desconstrução, né? Porque não tem como desconstruir uma realidade, porque a realidade deles não tem como ser desconstruída. Aí, não sei dizer nem como é que a palavra, eu acho que desconstruir não tem. Você não pode desconstruir... (Fala da Professora Odete Semedo).

Dialogar com eles, porque na verdade, pra ser um professor que faça sentido na vida da criança a gente tem que se deslocar muito. Porque às vezes a gente tá muito confortável num lugar que a gente está, e aí a gente tem que deslocar, a gente tem que furar a nossa bolha, a gente tem que trabalhar "com". (Fala da Professora Odete Semedo).

⁷⁵ Ambos são MC's do Rio de Janeiro – Oruam se chama Mauro Davi dos Santos Nepomuceno e Poze do Rodo se chama Marlon Brendon Coelho Couto da Silva.

Entre as brechas, vamos encontrando caminhos para tratar de coisas tão caras para as crianças e que ao mesmo tempo, trazem visibilidade para o que elas conhecem, compartilhando também o desconhecido por nós e por elas. Ao longo de nossa conversa, você comentou acerca do trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos e das letras de Funk que vai trazendo. E problematizamos: “como falar a linguagem das/dos nossas/os estudantes, se não, nos deslocando até o repertório delas/es?”.

Além disso, o funk está imerso em nossa cultura e por vezes, é um ritmo ignorado pelo fato de ser escutado e propagado nas periferias. E, pensando no âmbito escolar, precisamos ter um pouco de cautela ao não apresentar trechos que contenham palavrões, todavia, entender o funk como expressão do corpo negro, como expressão da arte de rua é fundamental. De acordo com Reinaldo Kovalski de Araújo (2023),

O funk tem muito a ensinar, e ele está dentro de uma batalha política ideológica que busca inviabilizá-lo, para esconder uma parcela da sociedade, um modo de viver, um tipo de ser e estar no mundo. Esta inviabilização ocorre para o enobrecimento de um elitismo, de uma política do bom gosto. (Araújo, 2023, p. 143).

Da mesma maneira que o funk influencia no cotidiano e meio social das crianças e jovens as/os quais temos contato na escola, o rap também tem grande potência. Cabe ressaltar, que o rap possui uma ligação direta com o hip hop, também advindo do movimento negro na América, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970. Principalmente pelo fato de ter rima, as letras das músicas apresentam o poético denunciante e provocador do rap. Falo sobre isso, pois realizei uma ação no 5º ano, em 2024, no decorrer da confecção do livro coletivo. Retornarei à ela agora...

Tudo iniciou com uma brincadeira, estimada colega... Havia reparado que as crianças gostavam de rimar, e aí, ao invés de ficar gritando para chamar a atenção delas, eu começava a cantar:

ALÔ, 5º ANO

EU FALO E NÃO ME ENGANO

QUEM NÃO FICAR QUIETO

VAI REPETIR DE ANO

Essa era uma forma de trazê-las de volta para a aula, diante de um barulho intenso com mais de 30 estudantes em sala. Na mesma hora, muitas delas acabavam cantando junto, não por medo de serem reprovadas, porém, pelo fato do ritmo ser algo que faz parte da vida delas. Me questionei várias vezes por reproduzir algo negativo – repetir de ano e não ficar quieto. Pois sei que é humanamente impossível ter uma turma quieta o tempo todo, até porque o corpo não apenas fala, ele grita, e transmite muitas coisas: da rejeição à abertura, da vontade de estar na escola e da ausência dela.

Dizemos e reproduzimos muitos “nãos”, e cadê as afirmativas? Quando dizemos o que elas podem fazer? Me pego pensando nisso até hoje... E foi dessa maneira que consegui aos poucos, captá-las, e um grupinho até ajudou a criar outro trecho:

ALÔ, 5º ANO

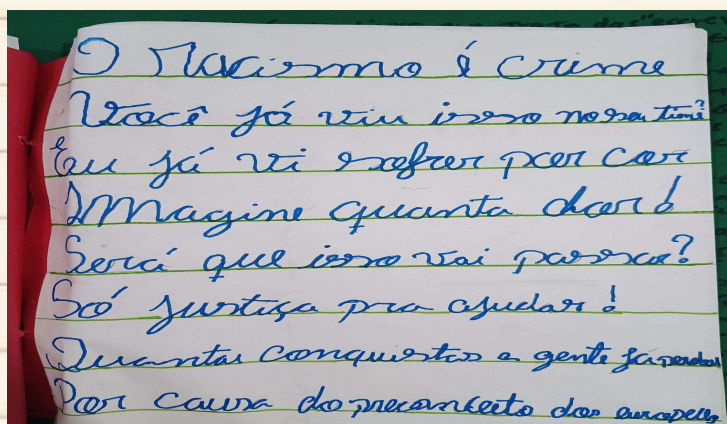
EU FALO SEM RECEIO

QUEM NÃO FICAR QUIETO

VAI FICAR SEM O RECREIO

Apesar das contradições, foi nesse sentido que me aproximei do contexto e da personalidade da turma, e tive a ideia de separar uma parte do nosso livro coletivo para co-criar um rap com elas/es, expondo a crueldade do racismo. Os jovenzinhos, sobretudo, contavam a respeito das atrocidades vividas por jogadores de futebol negros na europa, como o próprio Vinícius Júnior, que por sinal, é natural aqui de São Gonçalo. Fruto de muita conversa e problematização do assunto, o grupo responsável pelo rap emergiu a seguinte poesia:

Figura 41: Criação do rap/poesia



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2024)

Querida Odete, tal fato implica naquilo que narramos acerca de não desconstruir, pois aqui o “não” será empregado mesmo. A decolonialidade aqui evocada, não dialoga com a desconstrução de saberes, mas, na proximidade entre eles. O que se aprende na escola pode ir para as ruas e o que vem das ruas, deve vir para a escola, desde que se tenha intencionalidade. Não se trata de retirar coisas como o funk ou o rap, que fazem parte da identidade das crianças, contudo, encontrar formas para que esses conhecimentos encarnados e ritmados transbordem e atinjam mais pessoas (chegando ao coletivo). Portanto, fico muito agradecida por nossa troca tão rica e sincera... Deixo agora um poema-presente para você:

Decolonialidade envolve ação

Um bom livro

Um corpo vivo

Uma pele repleta de memórias

Revelam marcas presentes nas histórias:

Onde os ritmos viram gestos

A oralidade move fatos

Em costumes, em cabelos

Em músicas, comidas

E outros temperos

Repletos de representatividade

Decolonialidade se faz na ação da coletividade

4.4. Interseções e confluências entre as práticas das professoras participantes

*“Assim, uma vez que a palavra
é a exteriorização das vibrações
das forças, toda manifestação
de força, não importa em que forma,
será considerada sua palavra.
Por isso, no universo tudo fala,
tudo é palavra que tomou corpo e forma.”*

(Amadou Hampâté Bâ, em “Palavra africana”, 1993, p. 160).

Antes de tudo, farei mais uma breve apresentação: Amadou Hampâté Bâ nasceu em 1901 no Mali (África Ocidental) e nos deixou fisicamente aos 90 anos, residindo na Costa do Marfim (África Ocidental). Ele foi um grande escritor e historiador, dedicando-se aos estudos da *tradição oral* imersa no continente africano. A palavra, para ele, fazia parte de tudo o que existe, a palavra é a afirmação da força vital (da potência) de vida sincronizada com o cosmos.

Figura 42: Amadou Hampâté Bâ



Fonte: Imagem recriada via Chat GPT⁷⁶

– Agora sim, vamos direto ao assunto...

No final do mês de fevereiro de 2026, estava conversando via *WhatsApp* com meu amigo doutorando Eloi, que assim como eu, vive esse processo de encaminhamento ao final do curso. Além dos sentimentos que nos atravessam neste momento tão importante e desejado por nós, trocamos ideias acerca de nossas teses.

⁷⁶ A imagem original pode ser encontrada em:

<https://www.buala.org/pt/a-ler/amadou-hampate-ba-o-tecelao-da-memoria-viva>. Acesso em 04.mar.2026.

Foi aí que disse a ele: estou pensando em te citar e fazer uma relação dos achados da pesquisa a partir do termo *interseção*.

A interseção aqui mencionada não se refere à *interseccionalidade* estudada por Patrícia Hill Collins, Carla Akotirene e tantas outras autoras do campo. Apesar do estudo interseccional se voltar ao entendimento que as atrocidades oriundas do colonialismo provocaram igualmente violências de gênero, raça e na dimensão social, e isso ter alguma semelhança com as questões que pontuo, o intuito nesse momento é destacar os aspectos e temas que se repetem nas práticas das quatro professoras – as quais, eu estou incluída.

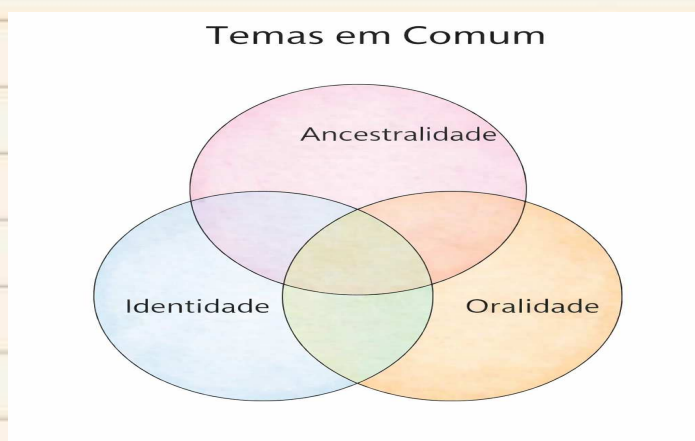
E então, duas palavras surgiram na mente: *interseção* e *confluência*. Como sou literalmente da área de humanas e não tenho nenhuma formação em exatas, resolvi chamar o Eloi e perguntar o que significa a interseção. Segundo ele (Pereira, 2026), “A interseção é a junção ou união de dois ou mais conjuntos ou pontos de vista. Por exemplo: dado o conjunto $A = \{1, 2, 3, 4, 5\}$ e o conjunto $B = \{5, 6, 7\}$, a interseção entre A e B é representada por um $\cap = \{5\}$ – o ponto em comum entre os dois conjuntos”.

Ou seja, aquilo que surge repetidamente em ambos os conjuntos seria a interseção entre eles. No entanto, a maneira de expor isso é por meio dos colchetes e do símbolo “ $\cap$ ”, e com os gráficos circulares, como o *Diagrama de Venn*, conforme contribuem e descrevem Magda Carvalho, Ana Isabel Santos e Renata Siqueira (2017):

Em casos de proposições como a descrita, pode tornar-se útil visualizar graficamente as relações entre conjuntos por forma a torná-las mais intuitivas. Um dos mais eficazes recursos lógicos para este efeito são os Diagramas de Venn, representações visuais estruturadas que ganharam a sua designação graças ao seu criador, John Venn, lógico e matemático inglês nascido no século XIX. Os Diagramas de Venn consistem em círculos que representam os conjuntos designados pelos dois termos da proposição. (Carvalho; Santos; Siqueira, 2017, p. 734).

A partir da compreensão sobre o Diagrama proposto por Venn, decidi recorrer ao auxílio da inteligência artificial para criar interseções que representam os temas que mais aparecem nas três cartas-conversas com as professoras participantes desse estudo. Os temas que mais temos em comum nas nossas práticas educativas são:

Figura 43: Interseções entre as práticas educativas decoloniais



Fonte: Criado pela autora com o Chat GPT

Vale ressaltar que não utilizei nenhum outro programa para localizar tais temas, contudo, realizei o rastreamento por meio de uma leitura atenta de todas as transcrições, bem como, dos recortes que aparecem nas cartas-memórias. Além da interseção, percebo que outro termo se aproxima do que busco – a *confluência* (Santos, 2015). Com base nessa cosmovisão de Nêgo Bispo, a *confluência* tem a ver com a junção de um ou mais saberes. Porém, entendendo que “juntar” não é a mesma coisa que “misturar”, eles podem estar unidos, sendo que cada um deles tem a sua marca própria – a sua identidade.

Por isso, verso a *interseção* com a *confluência*, mesmo que um deles venha de raízes matemáticas e o outro, venha das sementes afro-quilombolas, no intuito de interligar as práticas educativas decoloniais que refletem a *identidade*, a *oralidade* e a *ancestralidade*, em interação com os *princípios afro-civilizatórios* (Trindade 2006) e a *educação ambiental* – mediante trechos do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (Brasil, 1992). Vamos em frente...

No que tange à *identidade*, na primeira conversa com a professora *Ana Paula Tavares*, foi possível sentir a sua preocupação com a apresentação de referências positivas negras, por meio da partilha de fotografias de homens negros mais velhos (instigando a percepção de um futuro possível), bem como, de histórias envolvendo a resistência quilombola de Zumbi e Dandara.

Já na conversa com a professora *Conceição Lima*, essa identidade foi atrelada aos escritores das localidades em que trabalhava (dos municípios de

Niterói e São Gonçalo, reforçando a assunção da realidade de cada um). Na terceira conversa, que foi com a professora Odete Semedo, esse tema apareceu quando ela mostrou autoras e autores negras/os por meio dos livros que lia e carregava na bolsa, como também, através das fotografias delas/es (perguntando com quem elas/es se pareciam).

Além disso, a terceira professora assume o seu próprio corpo negro como representatividade, seja através do seu cabelo ou da sua história de vida. “Por meio de linguagens sensíveis, a beleza pode fazer o relato das trajetórias humanas, trazendo memórias e construindo dinamicamente o que se chama de identidade. (Lody, 2006, p. 63).

Em paralelo, o meu trabalho evoca as figuras de Zumbi e Dandara, e as biografias juntamente com as imagens de diferentes famosas/os negras/os (cantoras/es, jogadores de futebol, escritoras/es), e das referências às outras pessoas negras, quando tratei do livro “Amoras” (como o Muhammad Ali, o Martin Luther King, entre outros).

Ao conversamos sobre a *oralidade*, o valor que provoca a partilha oral de diversas histórias em coletivo (Trindade, 2006), o trabalho de *Ana Paula Tavares* insurge através dos mitos (de “Iara”, “Ossain”, “Jonas” e a “Baleia”, entre outros), do contato com poemas e até da criação coletiva de uma música. Enquanto na fala de *Conceição Lima*, a literatura é uma potência, principalmente devido ao fato dos textos terem pretextos e contextos por trás – como as/os autoras/es serem locais, indo do “local ao global”.

Isso retrata a decolonialidade e o vínculo com a educação ambiental, já que, tal perspectiva “[...] deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica.” (Brasil, 1992, p. 2). Nesse sentido, *Odete Semedo* realiza leituras literárias infanto-juvenis de cunho afro-brasileiro nas turmas de educação infantil, como “Bruna e a galinha da Angola” e o “Meu boneco pretinho”, entre outras. Concomitantemente, eu também adoto o texto literário enquanto linguagem e narrei livros que abarcam questões da diversidade e da diferença (como “Amoras”, o “Saci Pererê”, “A pescaria de Curumim e outros poemas indígenas”, “Pedro vira porco-espinho”, etc.).

Por último, e não menos importante... Muito pelo contrário... O *princípio afro-civilizatório da ancestralidade* entremeia todas as práticas, devido ao fato de

não apenas remeter aos saberes de nossos antepassados, mas aos costumes, aos conselhos, as trocas e muitas histórias de vida (Trindade, 2006). Na rica ação de *Ana Paula*, as figuras das avós aparecem quando ela trabalha sobre ervas e plantas com as crianças do projeto interdisciplinar, e aí, houve uma conversa a respeito dos chás que fazem bem à saúde (e cada uma delas falou, evocando as sabedorias das avós).

No trabalho de *Conceição*, ela solicitou uma pesquisa com as famílias, indo até as gerações possíveis – principalmente as avós, para que fossem descobertas/os autoras e autores locais niteroienses e gonçalenses. Já no fazer inventivo de *Odete*, ela narrou que os livros passaram da avó para a mãe, demonstrando um valor afetivo. A professora abordou que também comentou a questão das tranças com as crianças, de como as avós faziam com as mães, e de como as mães fazem com as filhas. O que denota a interligação com a *educação ambiental* (1992):

A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas. (Brasil, 1992, p. 2).

Portanto, quando as professoras proporcionam acessos às histórias mais próximas das realidades das crianças e jovens, elas estão tendo consciência do lugar onde estão atuando. Quando elas instigam a partilha de diferentes culturas, elas compreendem que a nossa sociedade, a nossa cidade, o nosso país e o nosso planeta é plural, entendendo cada especificidade. Quando elas atravessam as fronteiras dos conhecimentos de geração em geração, valorizando a existência das avós, elas estão evocando a dignidade humana.

Embora eu não tenha feito pesquisa com as avós, por intermédio de uma história literária chamada “Pedro vira porco-espinho”, houve a menção à representação da avó, que acalmava o menino. Então, fiz uma roda de conversa e releitura com as crianças da educação infantil e elas comentaram que amam os bolos que suas avós fazem. Mais especificamente a respeito da *ancestralidade*, consegui transmitir esse princípio ao levar as crianças do 2º ano do ensino

fundamental para sala de vídeo – quando assistiram o vídeo de *Maalum*, um nome advindo da língua suaíli, dos antepassados da menina.

Em relação ao ambiente da sala de aula em si, eu e a professora *Ana Paula Tavares* (da primeira conversa), refletimos acerca da importância das crianças se verem enquanto natureza, delas terem contato com a terra e com as plantas, seja dentro do lado de dentro – com panelinhas e composteira (no caso dela), ou seja do lado de fora – mexendo na terra do pátio, com galhos e folhas, propondo o *desemparedamento* (Tiriba, 2005). O que faz parte do processo de descolonizar a educação.

As interseções emergiram nas três palavras até aqui expostas. Todavia, outros temas apareceram durante as conversas, e não repetidamente como as outras. Deixarei como memória os treze termos que foram entremeados nessa pesquisa, em uma “nuvem de palavras”, editada através da plataforma online *WordCloud*:

Figura 44: Nuvem de palavras



Fonte: Criada pela autora na plataforma WordCloud

Tais palavras, demonstram a ligação com os *valores afro-civilizatórios* cunhados por Trindade (2006) e com as intenções dessa pesquisa – sentir e pensar coletivamente as práticas decoloniais que perpassam a interdisciplinaridade, rompendo com a lógica de transmissão de conhecimento e abraçando várias áreas e linguagens para tratar de um mesmo tema, entendendo as especificidades e multiplicidades existentes e a urgência de uma educação decolonial nos anos iniciais que reflita no/com o meio ambiente.

5. Última carta, mas não uma despedida: algumas considerações nada finais...

*“O risco é de quem
Deve ter um porém
A culpa não é sua
Gritos vindo da rua, da rua
Repensei meu coração
Assustei-me por intuição
Jamais ter preconceito
Pra sempre lhe estender a mão...*

(Marcelo Falcão, no trecho da música “Legado”).

A música da epígrafe acima se trata de uma homenagem ao artista Alexandre Magno Abrão (1970-2013), conhecido popularmente como “Chorão”, o antigo vocalista da Banda paulista “Charlie Brown Jr”. O cantor e compositor carioca, Marcelo Falcão Custódio, advindo do bairro Engenho Novo, resolveu deixar em efeitos sonoros, uma mensagem para reviver a memória de seu amigo Chorão. A letra “Legado” expressa as contradições da vida, em meio aos preconceitos vividos por aquelas e aqueles que trazem os seus saberes de rua para a arte e para qualquer lugar que atravessem.

“Falcão” atualmente tem 52 anos, segue em carreira solo, mas foi vocalista da banda “O Rappa”, do ano de 1993 a 2018, juntamente com Marcelo Yuka, Lauro Farias, Marcelo Lobato e Alexandre Menezes. Com mais de 30 anos de carreira, o cantor segue cantando e encantando a partir de suas letras, trazendo reflexões como na referida música, que expressa o legado deixado pelo amigo do coração. Ela é um convite para que estendamos a mão, sem julgar e desmerecer a ninguém.

Figura 45: Marcelo Falcão



Fonte: Imagem recriada via Chat GPT⁷⁷

– Dito isso, vamos ao que interessa...

São Gonçalo, março de 2026

Queridas pessoas que me leem, se chegamos até aqui, é porque atravessamos diversas linhas e páginas deste trabalho. Estamos na seção que chamo de “considerações nada finais”. E por que, “nada finais?”. Porque esta pesquisa simboliza o fim de um ciclo no doutorado em educação, mas ao mesmo tempo, demarca um recomeço. Se trata de uma pesquisa que está sendo “concluída”, porém, o intuito é que ela seja “inacabada” e transborde em muitas reflexões presentes e futuras...

Escrever essa tese não foi nada confortável, tive muitas dúvidas e receios. O campo que parecia ser tão certo para mim no início, não foi mais o mesmo, e eu, unida com ele. Não podíamos esperar menos de uma pesquisa cartográfica, né? A vida foi sendo transformada e o campo de investigação também. Outros territórios foram aparecendo e sendo conhecidos, e novos encontros foram acontecendo em paralelo...

Iniciei com um tempo mais alargado e dedicado somente à pesquisa e estou terminando com um tempo mais apertado, contudo, com mais leveza, embora o movimento de escrita seja ainda mais intenso nessa fase. Isso quer dizer que tenho

⁷⁷ A imagem original pode ser encontrada em:

<https://rollingstone.com.br/noticia/uma-noite-entre-o-temporal-e-leveza-com-marcelo-falcao/>. Acesso em 05.mar.2026.

certezas nesse momento? Não, tenho mais questionamentos!!! O que muito tem a ver com a construção de uma pesquisa acadêmica.

“O que faz da tese uma tese?” – seriam os objetivos, as justificativas, os métodos, os rigores, as “análises”? Aposto na seguinte resposta: seriam os encontros com as outras pessoas e consigo. Quando escrevemos e conversamos, deixamos e afetamos algo nelas, e em paralelo, elas afetam algo na gente. Foi justamente o que se sucedeu aqui.

Ao longo desta tessitura, me/nos deparamos com os achados do *levantamento bibliográfico*, o qual trouxe a proximidade com a temática que foi desenvolvida – pensar a construção de *práticas decoloniais* em diálogo com a *educação antirracista e ambiental*, nos territórios periféricos. Os estudos denotam o fato delas serem veiculadas na maioria das vezes em semanas pedagógicas ou em datas comemorativas. Há um cansaço por parte das/dos professoras/es em meio à demandas e cenários educacionais massivos, e ao mesmo tempo, há a carência de formação atualizada, sobretudo, de um *letramento racial* (Pereira, 2022).

Também percebi isso na escola em que trabalho e nas falas das três professoras as quais conversei. E o que seriam essas *práticas decoloniais*? Como elas podem ser criadas e sustentadas em cenários com escassez de recursos, com brigas por parte das crianças dentro de sala e com pouco apoio das/dos colegas? Longe de dar respostas prontas, até porque, não as tenho, e longe de trazer definições, vou enfatizar algumas proposições...

Quando apostei no *método cartográfico* (Kastrup; Passos, 2014), passei a atentar-me aos processos e percursos da pesquisa, e me senti “tocada” pelos acontecimentos. Estar como professora em uma escola pública e periférica me fez querer pensar nesse território. Estar com as crianças, me fez querer buscar o que é melhor para elas. Foi nesse intuito que me inseri na ideia de “outras linguagens”, como forma de me aproximar delas e concomitantemente, entremear esta tese.

Essas linguagens insurgiram e abarcaram os sentimentos, as fotografias, a literatura, o poético, as narrativas expressas pelas crianças e pelas professoras. Enfim, delinearam a junção das *cartografias sentimentais, poéticas, multimodais e inclusivas*, embora elas tenham as suas especificidades. Por falar em singularidades, *cartografar* me possibilitou a demarcação de territórios, como os de Niterói e São Gonçalo, refletindo acerca da ação decolonial, levando os saberes locais para os globais, e não o contrário.

Ao pensar justamente no contexto e na realidade local das crianças, essas linguagens fizeram ainda mais sentido. Como falar de raça, por exemplo, se não conhecendo elas e trazendo o corpo como narrativa? Como falar de meio ambiente ou de *desemparadamento* (Tiriba, 2005), se não, as levando para fora da sala de aula e proporcionando o contato com a terra e outros elementos da natureza? Como falar de história, se não, apresentando de onde o rap e o funk surgiram? Como falar de periferia, se não, as escutando e dando espaço para que elas criem suas próprias narrativas rimadas e ritmadas? Como falar de diferença, se não trazendo enredos com personagens que sofrem o preconceito racial e o capacitismo? Como falar de formação, se não conversando com as docentes que já atuaram e ainda estão atuando nos anos iniciais?

Tais questões muito me mobilizaram e me levaram à tempos passados... Se todas essas reflexões existem é porque todo esse cenário foi vivido com ainda mais sofrimento em séculos anteriores. Foi quando passei a entender que o *giro decolonial* (Maldonado-Torres, 2024; Grosfoguel, 2016) precisou ocorrer, devido ao fato do sistema colonial ter se imposto em muitos locais do planeta e gerado extermínios de ideias e corpos: judeus (na Península Ibérica, em Al-Andalus), aborígenes (na Ásia), indígenas (na América Latina), africanos (que foram trazidos para o Brasil) e de mulheres xamânicas que foram queimadas vivas na Idade Média.

A colonialidade trouxe consigo o *racismo religioso*, ao impor a existência de uma única fé, oriunda de um único Deus (cristão e europeu). Por conseguinte, instaurou o *racismo de cor*, ao inferiorizar pessoas com outros tons de pele, distintos da racialidade branca, além de seus atributos físicos. Além disso, sugeriu o *epistemicídio*, que estava atrelado à ignorar conhecimentos advindos de outros povos diferentes deles (judeus, indígenas, africanos, entre outros). E provocou o *feminicídio*, ao enviar mulheres indo-europeias consideradas como “bruxas” para as fogueiras (Grosfoguel, 2016).

Essas atrocidades geraram um *sistema capitalista, patriarcalista e mandonista* (Schwarz, 2019) em vários pontos do mundo e que se estendeu, sobretudo no Brasil, deixando marcas até os dias de hoje. Estudos esses, tão importantes para compreendermos os contextos históricos e conscientizarmos as populações, incluindo os homens que podem se aliar à luta feminista, a fim de combater não só o ódio nas entrelinhas dos discursos machistas, mas, as violências

físicas que trazem com elas ainda mais efeitos – o preconceito vinculado ao gênero, para além do feminino/masculino, tal como, o direcionado às pessoas com transtornos psiquiátricos ou com deficiências (físicas, intelectuais, motoras, etc.).

Por isso, o desejo de investigar e evocar as múltiplas linguagens, originadas de saberes periféricos e das vozes subalternizadas pela sociedade ficou latente em mim, numa busca incessante em trazer outras dimensões estéticas para a escola, para a universidade e para a pesquisa acadêmica. O rigor pode e deve coexistir com a arte e com as múltiplas *cosmovisões*. A beleza está justamente na proposição de interligar diferentes conhecimentos, ainda que eles não sejam iguais e não tenham convergência o tempo todo.

As quatro docentes-participantes mostraram, através de suas práticas educativas, que o continente africano, por exemplo, é muito rico e criativo. Que é possível trazer a *musicalidade* para tratar diversos temas em sala, que é possível trazer a *oralidade* ao contar histórias e tecer novas narrativas (em rap, poesia, etc.), que é possível trazer a *corporalidade* (ao entender que esse corpo pode dançar, que ele pode ser um meio de aprender de forma concreta), que é possível trazer a *ludicidade* para as brincadeiras (criando jogos, instrumentos, saindo das quatro paredes)...

Que é possível evocar a *ancestralidade*, ao convocar a pesquisa com as avós e os saberes daquelas e daqueles que vieram antes, que é possível evocar a *memória* (trazendo as histórias de resistência dos povos que lutaram por liberdade), que é possível evocar a *identidade*, a partir do contato com a existência de personalidades negras representativas e da valorização do seu tom de pele, do seu cabelo, que é possível evocar a *culinária*, ao conhecer as comidas típicas de outras culturas, que é possível evocar a *religiosidade*, ao ter acesso às variadas mitologias (Trindade, 2006). Isso tudo tem a ver com a prática de *princípios afro-civilizatórios* e com a adoção de múltiplas linguagens, como Raul Lody (2006) inspira e descreve:

A liberdade de criar, de trazer novas referências visuais, sonoras, espaciais, dá um sentido e um sentimento de que é possível vivenciar novos caminhos estéticos, além daqueles orientados pelo olhar europeu, ocidental, judaico-cristão. A África é um rico lugar de experiências estéticas que transitam desde as pinturas mais antigas, rupestres, primeiros testemunhos das expressões artísticas, até o mundo contemporâneo que recicla materiais, objetos, reinventando, atualizando formas, utensílios e usos, preservando, ao mesmo tempo, identidades, memórias coletivas e fundantes e ainda memórias pessoais, funcionais

para o cotidiano e tudo que possa revelar pertencimento, inclusão e experiência cultural. (Lody, 2006, p. 67).

Essas dimensões imagéticas, fotográficas, artísticas, musicais, literárias e cosmovisivas, contribuíram na tessitura das *cartografias multimodais, inclusivas, sentimentais e poéticas* que apostei ao longo dessa pesquisa. Uma aposta não apenas no sentido teórico-metodológico, mas vinculado às experiências de todas as mulheres e professoras-participantes desse estudo. Foi também nesse intuito que insurgiu a *carta* como um meio de criação para esses dados e para registrar na memória escrita, visual, emocional e espaço-temporal as sementeiras dessas conversas, debates e partilhas.

A *carta* como mensageira da subjetividade, do afeto, da coletividade, da criatividade e da ancestralidade. A *carta* como porta-voz territorial, narrando e demarcando as diferentes vozes periféricas, incluindo as *amefricanas* (Gonzalez, 2020). A *carta* como veículo de outros mundos, transpassados por terra, alma, sensibilidade, sonho, desejo, utopia. A *carta* como agente de (trans)formação de sujeitos e de pesquisas, reconhecendo os cânones, mas abrindo novos caminhos. A *carta* como meio de aproximação com a educação decolonial, antirracista e ambiental.

Afinal, a *decolonialidade* não estaria vinculada à localidade e ao modo de aprender por intermédio das contextualizações e especificidades locais até chegar nas globais? Sim! E no entremear dessa pesquisa, fui descobrindo que os *princípios voltados à sustentabilidade* vão ao encontro dos *princípios afro-civilizatórios*. Segundo o documento que vimos nas seções anteriores, a respeito do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (1992),

A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe. (Tratado, 1992, p. 2).

Sendo assim, a questão ambiental está em *confluência* (Santos, 2023) com a perspectiva decolonial. Longe de querer desconstruir estruturas, moldes e costumes

anteriores, a *prática decolonial* até aqui exposta sugere a proximidade com as mais variadas formas de viver e às mais variadas formas de vidas. A *prática decolonial* também envolve crítica, porém, de nada ela vale se não tiver ação. Portanto, a *prática decolonial* envolve postura, abertura e a costura de *saberes holísticos*, preocupados com o bem estar de todas, todes e todos (hooks, 2017).

Se bell hooks (2017), grande educadora e entusiasta fez essa proposição no passado, inspirada pelo nosso patrono Paulo Freire, eu, você e todos os “nós” que contemplam esta investigação também devem(os) realizar, sem pedir permissão. Para ele, “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (Freire, 1979, p. 84).

Eu sei que não tenho o poder de mudar o mundo, mas se eu puder mudar e *contagiar amorosamente* (Bruno, 2021) a minha localidade para atingir outros mundos possíveis, sinto que já é o bastante. Esse percurso de doutorado transformou a minha vida, e que ele possa contribuir para a transformação de outras vidas, de maneira equânime e justa. Aho!⁷⁸

– Com amor, esperança e desejo de continuidades,

Bianca Dias Pastore (“cria da UNIRIO” – da graduação até o doutorado).

⁷⁸ A palavra “aho” é originária das tribos indígenas norte-americanas e significa: “assim seja”, “eu concordo” ou “eu sou”.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. In: Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ALMEIDA, R. A. de, SENA, C. C. R. G. de, & CARMO, W. R. do. (2018). Cartografia inclusiva: reflexões e propostas. **Boletim Paulista De Geografia**, (100), 224–246.
- ALVES, Carla Juliana Galvão; PONTES, Larissa Caroline de. Cartografias poéticas: sobre rotas, desvios e territórios existenciais. In: **Revista Apotheke**. v. 10. n. 1. p. 186-199. abril, 2024.
- AMANCIO, Simone das Neves Encarnação. **MINHA GENTE TAMBÉM TEM HISTÓRIA: Educação Intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé**. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.
- ARAÚJO, Reinaldo Kovalski de. **Funk e escola: a carnavalização do corpo puto**. In: CORPO(S) 2: cultura, estética, discurso / GONÇALVES, Jean Carlos (org.). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- ARDOINO, André Levy Jacques. **Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica**. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didático, 2005.
- AZEVEDO, Ana Paula da Silva. **Letramento racial e literatura indígena: um estudo sobre pedagogia decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental**. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BARRETO, Missilene Silva. **Letramento e autoria profissionais docentes: mobilizações de saberes e fazeres em contexto de formação continuada decolonial nos anos iniciais do ensino fundamental**. 333 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
- BENITES, Sandra. **ENTRAVES E PERSPECTIVAS DO ENSINO DA CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS: QUESTIONAMENTOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA INDÍGENA**. In: **Revista da ABPN**. v. 14, n. 39. Março - Maio 2022, p. 272 a 279.

BRASIL. **A carta da Terra**. 2000. Disponível em: http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/Principios_Carta_da_Terra.pdf. Acesso em 15 de Julho de 2024.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 15 de Julho de 2024.

BRUNO, Adriana Rocha; SOUZA, Bianca Dias de; SOUZA, Káren Taloana Florêncio. (TRANS)FORMAÇÕES NAS DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: INTERFACES COM A CULTURA DIGITAL, A DECOLONIALIDADE E A LINGUAGEM EMOCIONAL. **Redoc**. Rio de Janeiro. 2023. v.8. n.3. P. 1. Maio./Ago.e-ISSN:2594-9004 DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.76971>. Acesso em: 22 Abril de 2024.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. EDUFBA, 2021.

CARVALHO, Magda Costa; SANTOS, Ana Isabel; SEQUEIRA, Renata. Os diagramas de Venn como recurso filosófico no jardim de infância. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 727-750, maio 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2017000200727&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 fev. 2026.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2a ed revisada. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CHIZIANE, Paulina. **O canto dos Escravizados**. Maputo: Matiko e Arte, Ltda, 2017.

COUTO, Mia. Nas águas do tempo. In: **Estórias Abesonhadas**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?- Ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Revista do Centro de Educação UFSM**: Santa Maria, v. 45, 2020.

DIAS, Thiago Simão. **“Qualquer coisa dá e sobra”**: as representações sociais de pobreza nas relações sociopedagógicas em uma instituição socioeducativa na periferia de São Gonçalo-RJ / 2024. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

DUSSEL, Enrique. **Abertura**. Filosofazer, Passo Fundo, n. 41, jul./dez. 2012b. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/444.2013_port.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

ERVIN, Alexander. **Applied Anthropology: Tools and Perspectives for Contemporary Practice**, Massachusetts, Allyn and Bacon, 2000.

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. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. pp. 26-36. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 20. fev. 2024.

FRANQUEIRA, Alessandra Bigois Ramos. **Matemática das Encruzilhadas: alargando sentidos**. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 7ª ed.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46a ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, p. 167-182, , jan./jun. 2003.

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

GONÇALO, Prefeitura de São. **História de São Gonçalo**. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/historia-de-sao-goncalo/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, Adrienne Ogêda; CONY, Carolina; ZIROLDO, Pedro José de Freitas. **Cartas de Fevereiro: por uma epistemologia do cotidiano**. In: CORPO(S) 2: cultura, estética, discurso / GONÇALVES, Jean Carlos (org.). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios

do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumim e outros poemas indígenas**/ Tiago Hakiy; ilustrações. Taísa Borges. – 1. ed. – São Paulo: Panda Books, 2015.

HOBSBAWM, Eric. Feiticeiros e aprendizes: as ciências naturais. In: **Era dos Extremos: o breve século XX : 1914-1991**. trad. Marcos Santarrita; rev. técnica Maria Célia Paoli - São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Carolina Maria de. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996.

KASTRUP, Virgínia.; PASSOS, Eduardo. Cartografar é um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 - n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

Kastrup, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In: **Psicologia & Sociedade**; 19(1): 15-22, jan/abr. 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KITCHENHAM, B; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. Tech. Rep. EBSE-2007-01, KeeleUniversity, 2007.

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

KRENAK, Ailton. **O Futuro é Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha. **Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista**. 229f. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

LIMA, João Paulo Maciel.; PEREIRA, Claudinei Reis. O princípio de não contradição: princípio ontológico, ôntico e gnosiológico do ser. **Revista Opinião Filosófica**, v. 15, n. 2, e1078, p. 1-13, julho-dezembro, 2024.

LODY, Raul. **Beleza e identidade: sobre os patrimônios afro-descendentes**. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso. **Aprender pela pele: o gesto infantil na experiência viva como caminho de formação, abertura e sensibilidade**. 2021. 85 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

MAIA, Wagner. Relações Raciais, **Movimento Negro e Coletivos no Brasil Contemporâneo**: Quando a Dororidade marca uma biografia de luta racializada. In: 49º Encontro da ANPOCS. Campinas, SP, 2025.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A epistemologia da complexidade**. In: MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. A inteligência da complexidade. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar com nuevos ojos**: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. 2a ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

NITERÓI, Prefeitura de. **A cidade**. Disponível em: <https://niteroi.rj.gov.br/niteroi/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORTIZ, Renato. **Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAES, José Paulo. **Melhores Poemas José Paulo Paes**: Seleção e Prefácio: Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global Editora, 2003.

PASTORE, João Carlos. **Anotações de um Umbandista** (ou como ficar de pé na vida). Rio de Janeiro: MINC. SPHAN. FNPM/Biblioteca Nacional, 1996.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (v.2).

PEREIRA, Daiane da Fonseca. **Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa**. In: XII COPENE, Discurso, raça e luta na linguagem pela democracia, 2022.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Paulo Freire e Cultura Digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-24, 2023 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61429>. Acesso em 31 Janeiro de 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTO-GOLÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala - tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por quê não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216p.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior/ UNB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023. 112 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. **Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Marcia Inez da. **A performatividade do fio e da linha nas aulas de artes visuais**. 261 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, 2023.

SOUSA, Lúcio. **A prática da Antropologia**: caderno de apoio. Lisboa (PT): Universidade Aberta, 2007.

SOUSA, Noémia de. **Sangue negro**. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TIRIBA, Lea Locina Vargas. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Lea Velocina Vargas. **Prefácio**. In: Crias extra-muros: ciclo de debates sobre crianças e infâncias durante a pandemia de Covid-19 / Flávia Ferreira Pires, Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante, Emilene Leite de Sousa (Orgs.). – São Luís: EDUFMA, 2023.

TOKITAKA, Janaína. **Pedro vira porco-espinho**. São Paulo: Jujuba Editora, 2017.

TORRES-MALDONADO, Nelson. O que é a crítica decolonial? In: **Fronteiras - Revista Catarinense de História**, n. 44, p. 10-39, ago./2024.

TRINDADE, Azoilda. **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Fragments de um discurso sobre afetividade**. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, Gabriela Silva. **Mulheres do salgueiro**: construindo uma Educação Ambiental desde o chão das periferias. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Aby-ala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, 2009.