



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
**Programa de Pós-Graduação em Programa em Educação Científica e
Tecnológica/PPGECT**

Simone dos Santos Ribeiro

**ESCREVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
Imaginários para uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos em
uma perspectiva inclusiva antirracista**

Florianópolis

2026

Simone dos Santos Ribeiro

**ESCREVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
Imaginários para uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos em
uma perspectiva inclusiva antirracista**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Científica e Tecnológica da
Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação Científica e Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Montanari Giraldi
Coorientadora: Profa. Dra. Suzani Cassiani

Florianópolis
2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Ribeiro, Simone dos santos

ESCREVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: :
Imaginários para uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos
em uma perspectiva inclusiva antirracista / Simone dos
santos Ribeiro ; orientadora, Patrícia Montanari Giraldi,
coorientadora, Suzani Cassiani, 2026.

193 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Escrivência. 3.
Educação de Jovens e Adultos . 4. Educação Antirracista. 5.
Educação Científica e Tecnológica. I. Giraldi, Patrícia
Montanari . II. Cassiani, Suzani . III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Simone dos Santos Ribeiro

ESCREVIVÊNCIA e EDUCAÇÃO CIENTÍFICA e TECNOLÓGICA: Imaginários para uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos em uma perspectiva inclusiva antirracista

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 14 de maio de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Zâmbia Osorio dos Santos, Dr.(a)
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME)

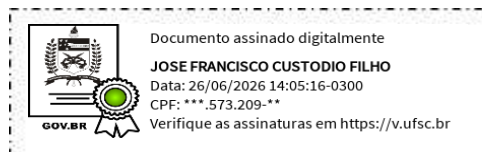
Prof.(a) Gláucia de Souza Moreno, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Livia de Oliveira Guimarães, Dr.(a)
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

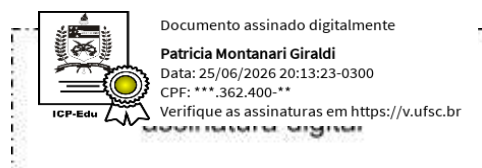
Prof.(a) Carol Lima de Carvalho, Dr.(a)
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME)

Prof.(a) Tatiana Galieta Nascimento, Dr.(a)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

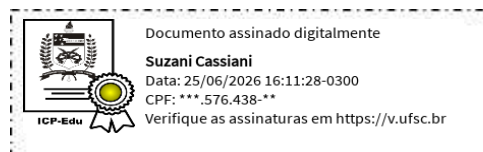
Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Patrícia Montanari Giraldi, Dr.(a)
Orientador(a)



Prof.(a) Suzani Cassiani, Dr.(a)
Coorientador(a)

Florianópolis, 2026.

Ao meu pai.

Muito do que aqui se articula
veio antes que eu soubesse
explicar.

AGRADECIMENTOS

Realizei este doutorado em um período de profundos retrocessos políticos. Em dezembro de 2025, no estado de Santa Catarina, a Assembleia Legislativa votou pela retirada das cotas raciais nas universidades estaduais, reafirmando a fragilidade e a permanente ameaça às políticas de inclusão. Concluir esta tese, enquanto esse ataque se concretizava, tornou ainda mais evidente que o acesso de pessoas negras à universidade é sempre resultado de muitas lutas.

Diante disso, escolho agradecer de forma explicitamente política, nomeando as políticas públicas que tornaram possível não apenas meu ingresso, mas minha permanência e conclusão do doutorado, as ações afirmativas, a existência de uma universidade pública, gratuita e socialmente referenciada, o direito ao afastamento remunerado para estudos na carreira docente, as políticas de formação continuada, e as políticas que reconhecem o cuidado como parte da vida, garantindo redução de carga horária para acompanhamento de minha filha.

Este trabalho não é fruto de mérito individual. Ele existe porque essas políticas existiram. Nomeá-las é um gesto de memória, de compromisso coletivo e de enfrentamento aos projetos de exclusão que seguem operando contra a presença de mulheres negras na produção do conhecimento.

Agradeço ao Estado de Santa Catarina, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu), pela concessão de bolsa de estudos durante um ano, condição material fundamental para a continuidade e a finalização desta pesquisa. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pelo acolhimento institucional, pelo rigor formativo e pelo espaço de diálogo acadêmico que sustentou este percurso. Registro meu agradecimento à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, à Gerência de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Conveniadas e Educação Complementar, pelo trabalho cotidiano, pela confiança e pela construção coletiva que tornaram possível articular pesquisa, prática e compromisso público com a EJA.

Agradeço aos estudantes da EJA que marcaram meu percurso e deslocaram meu modo de estar em sala de aula. Foi no encontro com suas histórias, tempos e saberes que minha docência se refez.

Agradeço ao grupo de estudos Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (Dicite), ao Grupo de Estudos e Pesquisa em literatura e educação em ciências (LiteraCiências), ao Grupo de Estudos e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - Americanas e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Agradeço, com profunda admiração, à Suzani Cassiani, minha coorientadora. Seu olhar amoroso, sua inteireza intelectual e sua presença inspiradora atravessam este trabalho. Foi um privilégio difícil de nomear, e ainda mais difícil de esquecer, poder tê-la ao meu lado neste momento.

À Patrícia Montanari Giraldi, minha orientadora, deixo um agradecimento que nasce do cuidado. Pela empatia, pelo acolhimento e pela escuta atenta, por orientar com delicadeza e respeito aos meus tempos, aos meus silêncios e às minhas perguntas. Sua forma de orientar também ensina a estar no mundo.

Agradeço às professoras Alice Pagan, Carol Carvalho, Lívia de Oliveira, Tatiana Galieta e Zâmbia Osório, pela leitura atenta, pelas contribuições rigorosas e pela disposição em dialogar com este trabalho. Suas presenças qualificam este processo e reafirmam o compromisso com uma produção de conhecimento implicada, ética e situada.

Agradeço à minha mãe, por me ensinar a caminhar sozinha e a sustentar minha própria presença no mundo. Por me permitir ir sempre que foi preciso e por permanecer por perto mesmo quando a distância se impôs. Com ela aprendi que autonomia também é forma de cuidado.

À minha irmã, agradeço por caminhar comigo do modo como mãe nos ensinou, estar juntas não depende da proximidade, mas da presença. Mesmo distantes, seguimos lado a lado, sustentando afeto, escuta e cumplicidade.

Agradeço ao Wagner, pai da Ana Flor, por termos conseguido ressignificar nossa trajetória ao longo do caminho.

À minha amiga Rose, agradeço por estar sempre por perto. Por acreditar, com firmeza, na potência transformadora das relações que escolhem permanecer. Minha grande amiga.

À Dani, agradeço pela parceria, pelos resgates nos momentos em que quase me perdi, e pelas conversas profundas que ajudaram a reorganizar o mundo. A Ale, agradeço pela escuta calma, paciente e generosa, especialmente nos momentos de maior desespero.

À Camila, minha amiga Tiaga, agradeço pelo cuidado cotidiano, pela parceria, pelas conversas sérias, pelas articulações teóricas e, também, pelas fofocas e risadas que tornam a vida mais leve, ainda agradeço por propiciar a aproximação ao Greivin e a construir nossa família.

À Soninha, agradeço por me permitir estar na EJA, por confiar em mim, por abrir caminhos para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e por me deixar trabalhar ao seu lado, aprendendo um pouco da imensidão dos seus conhecimentos.

À Tamelusa, agradeço pela paciência e pela tranquilidade que sustentam o trabalho cotidiano e tornam o caminhar menos árido.

À minha filha, Ana Flor, agradeço por me ensinar, todos os dias, a estar presente.

Ao Dam, agradeço pelo sorriso, pela escuta atenta e pelas alegrias simples que insistem em lembrar que a vida também é leveza.

Ao Top, agradeço pelas conversas sinceras, que me convocam à responsabilidade com a vida.

Agradeço a Mel Yan pelas conversas mais intelectuais que já tive, pelas articulações teóricas progressistas e sensíveis, e por um olhar que não apenas dialoga, mas me ajuda a me construir.

À Raquel, agradeço pela escuta constante, por me ajudar a reencontrar o eixo e a seguir, mesmo quando tudo parece deslocado, gostaria muito de ser sua amiga.

Em nome da minha Vó Rosa, Rosalina de Jesus, e do meu pai, Waldemar Ribeiro, agradeço aos entes queridos que já não estão, mas permanecem. Ao meu avô Minervino, agradeço pela memória que segue, mesmo na ausência.

“Eu sou Stela do Patrocínio, bem patrocinada”.

(Patrocínio, 2001, p. 17).

RESUMO

Esta tese, organizada em formato *multipaper*, investiga a escrevivência como epistemologia e metodologia insurgente na Educação Científica e Tecnológica, com especial atenção à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O problema central é de ordem epistemológica, relacionado a como produzir conhecimento quando experiência, corpo, memória e desigualdades estruturais são tratadas como matéria constitutiva da análise. A pesquisa pergunta de que maneira a escrevivência contribui para a construção de uma Educação em Ciências inclusiva e antirracista, analisando seus limites e potencialidades e apontando possibilidades teórico-metodológicas e didático-pedagógicas. No percurso, os textos articulam disputas sobre neutralidade/ objetividade, autoria, silenciamento e legitimidade do conhecimento, e demonstram como a escrevivência pode operar como gesto ético-político de produção intelectual, capaz de sustentar perguntas sem reduzi-las a soluções técnicas. A tese está estruturada em seções que reúnem artigos teóricos, metodológico-analíticos e empíricos, evidenciando a escrevivência como chave para recolocar a vida no centro da pesquisa, fortalecer a justiça cognitiva e tensionar o campo do Ensino de Ciências diante das urgências contemporâneas de inclusão, de antirracismo e de reconhecimento de saberes historicamente desautorizados.

Palavras-chave: Escrevivência; Educação em Ciências; Educação de Jovens Adultos e Idosos; Antirracismo.

ABSTRACT

(REFAZER APÓS AJUSTES)

This multipaper dissertation investigates *escrevivência* as an insurgent epistemology and methodology within Science and Technology Education, with particular attention to Youth, Adult, and Older Adult Education. The central problem is epistemological in nature: how to produce knowledge when experience, body, memory, and structural inequalities are treated as constitutive elements of analysis. The study examines how *escrevivência* contributes to the construction of an inclusive and anti-racist Science Education by analyzing its limits and potentialities and by indicating theoretical-methodological and pedagogical possibilities. Throughout the work, the texts engage with disputes surrounding neutrality and objectivity, authorship, silencing, and the legitimacy of knowledge, demonstrating how *escrevivência* can operate as an ethical-political gesture of intellectual production, capable of sustaining questions without reducing them to technical solutions. Structured in sections that bring together theoretical, methodological-analytical, and empirical articles, the dissertation highlights *escrevivência* as a key approach for repositioning life at the center of research, strengthening cognitive justice, and challenging the field of Science Education in light of contemporary urgencies related to inclusion, anti-racism, and the recognition of historically disauthorized knowledges.

Keywords: *Escrevivência*; Science Education; Youth, Adult and Older Adult Education; Anti-racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IOC – Instituto Oswaldo Cruz

PPGECT – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIEDU – Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina

ERER –

SUS –

MG –

SUMÁRIO

NOTAS INICIAIS.....	14
Notas de arremate - entre os textos iniciais e os primeiros deslocamentos.....	26
ARTIGO 1 - “AS NÃO AUSENTES”: OLHAR INTERSECCIONAL PARA A ECOLOGIA DE SABERES.....	28
Alinhavos do percurso - As não Ausentes.....	48
ARTIGO 2 - REFLEXÕES PARA UMA VIRADA EPISTÊMICA FEMINISTA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A DECOLONIALIDADE COMO POSSIBILIDADE.....	50
Alinhavos do percurso – Virada epistêmica feminista.....	66
Notas de arremate – entre os textos iniciais e os primeiros deslocamentos.....	68
Notas sobre jogo de cintura.....	70
ARTIGO 3 - ESCRIVÊNCIA: INSPIRAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS INTERSECCIONAL...76	76
ALINHAVOS DO PERCURSO - ESCRIVÊNCIA COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA.....	86
ARTIGO 4 - DA MÁSCARA DE FLANDRES A ESCRIVÊNCIA - CERZIR EPISTEMOLÓGICO DESDE AS MARGENS.....	87
ALINHAVOS DO PERCURSO - PARA ALÉM DA MÁSCARA.....	113
ARTIGO 5 - ESCRIVÊNCIA NOS CAMPOS DO SABER: MAS E A CIÊNCIA?.....	115
ALINHAVOS DO PERCURSO - MAS E A CIÊNCIA?.....	136
Notas de arremate - pensando a escritura enquanto método.....	138
Notas sobre a EJA.....	140
ENSAIO SOBRE A AUSÊNCIA.....	140
ARTIGO 6 - "NÃO GOSTA DE SER CONTRARIADO": ESCRIVÊNCIA E ACOlhIMENTO SUSTENTANDO O PERFIL INDIVIDUAL COMO REPARAÇÃO NA EJA.....	145
ALINHAVOS DO PERCURSO – ACOlhIMENTO E REPARAÇÃO.....	168
ARTIGO 7 - DO ACOlhIMENTO AO PERFIL INDIVIDUAL: PRÁTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS NOS ESTUDANTES.....	169
ALINHAVOS DO PERCURSO - PERFIL INDIVIDUAL NA EJA.....	173
Notas de arremate - o método vivido à EJA como campo de invenção.....	175
UMA HORA É PRECISO FIRMAR O PONTO.....	177
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES.....	186
Estudo - Corpos em (re)existência: escrituras visuais em aquarela.....	186
Auto Retrato.....	191
Itamara.....	192
Waldemar.....	193

NOTAS INICIAIS

UM DIA COMUM...

A noite caiu sem cerimônia.

O prédio estava quente.

Os portões trancados, da escola, pareciam vigiar mais que proteger.

A escola, vazia de crianças, exibia seu esqueleto: concreto, ferro, silêncio.

Caminhei pelos corredores com a rotina nas mãos.

Mesmo assim, o estômago guardava aquela velha ansiedade como um aviso que nunca falha.

As estudantes chegavam devagar, cada uma trazendo o dia colado no corpo.

O cansaço ficava perceptível nos olhares, e ali ele sempre era mais denso.

Preparei a sala.

As senhoras-meninas se acomodaram entre risos e cochichos.

O cheiro do jantar entrava pelas frestas como um bafo quente.

Eu segurava o livro Quarto de despejo quando Maria apareceu.

Não pedi passagem.

Não pedi licença.

Não pedi nada.

Entrou como quem já sabe o que tem de enfrentar.

Cabelos trançados, olhar firme, corpo que não se dobra.

Ficou de pé diante de mim, sem pestanejar.

A sala inteira pareceu recuar meio passo.

A voz dela veio seca.

Crua.

Sem margem para mal-entendido.

Falou do trabalho na triagem.

Do cheiro que não sai nem com banho.

Da sujeira grudada nas unhas.

Do peso.

Do dia que começa antes do sol e termina quando o corpo já não dá resposta.

Depois falou da vergonha.

Da humilhação repetida quando o mundo exige leitura de quem nunca teve tempo para aprender.

Da paciência que ela não tinha mais.
Do respeito que não devia ser pedido.

– Me respeite. Não vim aqui brincar.

A frase cortou o ar.
Não havia violência no tom, a violência estava antes, na vida que ela carregava.
– Preciso aprender. Mas não aqui, perto desses computadores. Nem sei ligar um botão.

Tentei dizer algo.
Nada saiu certo.

Ela virou as costas com uma dignidade que queimava.
Ficou porque não tinha ônibus.
Sentou no pátio exigindo distância.

Desci as escadas devagar.
O calor parecia colado na pele.
Eu sentia o chão fugir.
Não era medo dela.
Era medo do espelho que ela me oferecia, um espelho difícil de olhar.

Voltei com o corpo mais pesado.
Chamei o grupo para outra sala.
Escrevi algumas linhas no quadro.
Deixei a porta aberta, caso Maria quisesse entrar.

A escola continuava quente, silenciosa, cheia de grades.
Mas havia algo novo no ar, um corte, uma fenda, um aviso.

Se a EJA tivesse rosto naquela noite, teria o dela.
Uma mulher negra.
Marcado, não quebrado.
Firme, não endurecido.
Vivo, apesar de tudo.

Inverno de 2019.

Tomo esse texto¹ como introdutório e corporificador de uma das realidades encontradas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, também, um dos desafios docentes encontrados nessa modalidade educativa que é trabalhar para que as pessoas em processo de escolarização, tenham consciência de si a partir da realidade concreta em que vivem (Freire, 1987).

Essa me parece uma tarefa complexa que exige identificar nos contextos de sala de aula, currículos e conteúdos, camadas estruturais de subalternização sem nos paralisar diante da dureza de seus arranjos, com vistas a não reprodução e com intencionalidade de enfrentamento.

Em termos educacionais, a cena carrega complexidades que, traduzida em escrita em uma perspectiva implicada, ajuda-nos a compreender fatos quotidianos como uma ponta de grande iceberg racista. Dessa maneira, penso nesta utopia como uma postura educativa promissora.

A utopia que hoje perseguimos consiste em buscar um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade ocidental hegemônica que anula a diversidade. Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra. Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero. Esse é o sentido final dessa luta (Carneiro, 2003, p. 119).

Interpreto o trecho da intelectual e ativista brasileira, imersa no pensamento de Paulo Freire que nos fala da educação como prática da liberdade, uma ação pedagógica desde as oprimidas que por meio da dialogicidade² em que conhecimentos da realidade concreta entremeada por conhecimentos científicos acumulados, possibilita a tomada de consciência e o engajamento em lutas pela transformação da realidade (Freire, 1987).

Assim, para que ocorra a tomada de consciência, o processo dialógico depende da escolha, reflexão e interpretação críticas da realidade e a quais interesses respondem (Silva, 2007). Nessa perspectiva pensar a EJA pressupõe

¹ No ano de 2019 enquanto me preparava para a seleção do doutorado aconteceu a minha primeira experiência de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis. Escrevi esse texto de início como trabalho final de uma disciplina condensada: *Estudos Decoloniais, Epistemologias do Sul e Temáticas Socioambientais na Educação Científica e Tecnológica* ofertada pelo Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) A disciplina foi ministrada pela Professora Doutora Tatiana Galieta e pelo Professor Doutor Irlan von Linsingen, tomada por discussões propiciadas por reflexões dos encontros em conjunto com meu interesse pela escrevivência me propus a um mergulho de olhos abertos para produção de uma escrevivência como trabalho final da disciplina.

² Condições para um diálogo verdadeiro com implicações para uma educação humanizadora (Freire, 1987).

perspectivas de raça, de classe e de gênero para entender a supressão de direitos e de condições precarizadas de vida.

Maria³, a estudante protagonista do relato inicial, representa a intersecção entre pessoa vinda da classe trabalhadora, estudante adulta em processo de alfabetização e mulher negra, qualquer análise ou reflexão que a inclua precisa considerar essas vias de subalternização. Inicialmente, recebi a fala/reivindicação da estudante de maneira atravessada, como uma questão pessoal entre estudante e professora, porém, essa reação pode ser interpretada por meio de uma reflexão sobre mulheres racializadas.

Mulheres que reagem ao racismo são mulheres que reagem à raiva; a raiva da exclusão, do privilégio que não é questionado, das distorções raciais, do silêncio, dos maus-tratos, dos estereótipos, da postura defensiva, do mau julgamento, da tradição e do cooptação (Lorde, 2019. p. 55).

A raiva é a resposta/reação que escapa de um corpo que é constantemente testado, colocado ao limite pelo racismo, exclusão, silenciamento e subalternização cotidianas. Exaustão e pressão social, atuam de maneira direta na saúde mental e emocional dessas mulheres.

Refletir sobre as reações da estudante, instigou-me os questionamentos: Será que o sistema educacional está preparado para entender às necessidades educacionais de Maria enquanto mulher negra e trabalhadora vinda das classes populares? O que a reflexão apresentada por Maria nos conta sobre as estruturas e as práticas racistas incrustadas nos espaços escolarizados? O que é possível construir, caso consigamos considerar o que Maria tem a nos falar?

Se por um lado, o lugar interseccionalizado representa um entrecruzamento de opressões, de outro, pode ser entendido como uma encruzilhada que, na filosofia de Exu e nas palavras de Karla Akotirene (2019), representa um lugar de resistência, de abertura de caminhos. Esses caminhos também são apontados por intelectuais comprometidas com as bases teóricas dos feminismos negros afirmando que é possível produzir teorias a partir das experiências.

É importante ressaltar que em termos estruturais, Maria, nem qualquer outra mulher negra, apresentam condições simbólicas e/ou materiais que propiciem acesso para que ocupem espaços para a interlocução de conhecimentos, já que as bases eurocêtricas determinam lugares fixos de subalternização (Collins, 2021), e

³ Maria é um nome fictício para resguardar a identidade da estudante.

que, para serem suplantados necessitam de um movimento contrário de deslocamento das formas de pensamento.

Dessa maneira, cogito a aproximação entre bases de estudos decoloniais ao conceito de escrevivência, termo alcunhado por Conceição Evaristo (Duarte; Nunes, 2020), cujo conceito literário enreda os verbos "escrever" e "viver". Implica uma escrita que nasce do cotidiano, das memórias e das experiências de vida da autora e, coletivamente, do povo negro, especialmente das mulheres negras, transformando vivências pessoais em resistência, voz e denúncia contra o racismo e o machismo. Desta maneira aproximá-la no seu potencial epistemológico para a construção de respostas e desenvolvimento de um pensamento educacional antirracista. Assim como Maria, eu também tive um momento de percepção, foi com a leitura e escuta de intelectuais negras/negros que me enxerguei igualmente negra e percebi que para além dos traços físicos, a mulher negra não goza de plenos direitos.

Esse entendimento não se fez pela falta de percepção de minhas origens, por não vivenciar situações de racismos ou, ainda, por não enxergar minhas características fenotípicas, isso acontecia pela naturalização⁴, de minha parte, das condições de subalternização em que estive imersa. A minha tomada de consciência se fez em momentos de reflexão sobre a realidade, percebi que parte da minha subjetividade é compartilhada⁵, dito de outra maneira, é possível identificar marcadores sociais desde as subjetividades, neste caso, tomando como referência a mulher negra.

Hoje, sigo no processo de compreensão da posição que ocupo na matriz de dominação e no exercício de distinção entre acontecimentos da vida e de consequências resultantes de uma estrutura. Essa imersão é como um mergulho de olhos abertos na realidade e é impossível separar as categorias mulher negra, mãe, professora da educação básica e estudante de pós-graduação.

No decorrer do tempo da pesquisa, o meu interesse pela escrevivência no campo literário e da sua articulação com a educação em ciências se modifica, apesar de se configurar como uma proposta promissora no pensamento de complexidades sociais em relação ao ensino/educação das ciências.

⁴ Entendida pela naturalização das condições raciais e de subalternização.

⁵ Subjetividades compartilhadas como efeito do racismo que estrutura a sociedade.

A escrevivência me revelou nuances da **problemática que recai sobre a condição subalterna da mulher negra na produção intelectual brasileira**, diante disso, defendo a tese que sustenta **a escrevivência como insurgência metodológica de produção intelectual na educação em ciências com foco antirracista**. Com esse deslocamento do campo de pesquisa, vejo-me atrelada à problemática relacionada ao campo epistemológico para além de seu efeito literário.

Assim, parece-me instigante investigar caminhos na pesquisa e na educação em ciências que articule o conceito de escrevivência ao enfrentamento de subalternização experienciadas pelas mulheres negras; dessa forma, proponho como questão de pesquisa a seguinte pergunta: De que maneira a escrevivência, enquanto epistemologia e metodologia insurgente, contribui para a construção de uma Educação em Ciências inclusiva e antirracista?

No que tange aos objetivos a serem alcançados, como objetivo geral pretendo Analisar os limites e potencialidades da escrevivência como epistemologia insurgente e apontar possibilidades para uma Educação em Ciências inclusiva e antirracista.

Já os objetivos específicos são: Analisar como a escrevivência pode contribuir para uma perspectiva inclusiva e antirracista no Ensino/Educação em ciências a partir de um recorte da produção científica; Desenvolver estudos sobre escrevivência como propostas teóricas e didático/metodológicas; Especificar potencialidades e limitações do conceito de escrevivência como caminho teórico/ metodológico de pesquisa; e Articular de maneira fundamentada proposições para pensar Educação de Jovens e Adultos inclusiva em uma perspectiva antirracista.

Reitero que parte das questões que me impelem à escrita desta pesquisa no âmbito da educação científica e tecnológica se dão com foco nas condições de subalternização de mulheres negras: primeiro em função das condições sociais estruturais de dominação que sofrem na sociedade brasileira e, segundo, atraída pelo processo de produção de Conceição Evaristo (2009) que apresenta um modo instigante de se projetar em meio ao conhecimento, em um emaranhado, que despido de neutralidade, faz-me sentido enquanto uma mulher negra.

Nesse compasso, escolho dialogar com autores e autoras que denunciam modos de subalternização aspirando por transformação. Aproximo-me de

intelectuais e de ativistas que questionam a dominação⁶ de raça, de classe e de gênero com a finalidade de interpretar a realidade para além das normatizações. Autoras negras, negros e não brancos que leem o mundo desde as margens, elaborando críticas à colonialidade e abrindo frestas para modos outros de existir, conhecer e sustentar a vida no contexto de colonização e escravização do Brasil e AbyaYala⁷.

Apresento a autora Conceição Evaristo como grande inspiradora, seguro nas suas mãos e mergulho com a possibilidade de pesquisar e de escrever a partir do meu corpo no mundo, assumo minhas subjetividades e carrego o compartilhamento coletivo das estruturas que recaem sobre corpos negros com o compromisso de anúncios e resistência. Da mesma maneira, não me esqueço de que tenho duas orientadoras Patrícia Montanari Giraldi e Suzani Cassiani que me guiam e são fundamentais para que além de um texto, este seja um trabalho de reivindicação de lugares sociais.

É importante ressaltar que assim como o objeto de pesquisa transformou-se no decorrer do tempo, trazendo à tona novas compreensões, o formato da escrita também se modifica, a lógica de estabelecer um processo de construção contra hegemônico continua latente, porém tanto o momento pandêmico da Covid19 como situações dele decorrentes, obrigaram-me a reestabelecer rotas e a enxergar que a pesquisa acontece no tempo da vida e é ainda mais difícil nos desligar e conduzi-la sem marcas.

Trago textos escritos nas diversas situações de andamento do doutorado, artigos produzidos como resultados de reflexões com o auxílio de referenciais teóricos em que tenho o esforço/desafio de pensar sobre minha problemática. O formato *multipaper* emerge trazendo a oportunidade de olhar para minha produção como um processo encharcado de afetações, de pessoas, de grupos de pesquisa (Costa, 2014), talvez o meu processo de escrevivência por seu aspecto coletivo.

Uma das características da tese em formato *multipaper* é a particularidade de cada texto. Isto implica compreender cada artigo como uma unidade relativamente autônoma, com objetivos, fundamentação teórica, percurso metodológico, análise e discussão próprios, passível de circulação independente em periódicos acadêmicos,

⁶ Apesar de questionar essa dominação, não me furto ao entendimento da existência de outros tipos de subalternização como homofobias, gordofobia, sexismo, transfobia e misoginia.

⁷ No campo dos estudos decoloniais, o uso de *Abya Yala* constitui um gesto político-epistemológico de nomear o continente a partir de uma língua originária.

ainda que atravessado por resultados e questões que emergem de produções anteriores (FRANK; YUKIHARA, 2013).

Esta tese está organizada no formato *multipaper* e estruturada em quatro seções que reúnem sete artigos articulados pela escrevivência como epistemologia e metodologia na Educação Científica e Tecnológica, com especial atenção à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O percurso da tese não segue uma linearidade cumulativa, mas um movimento espiralar, no qual conceitos, experiências e disputas epistemológicas retornam e se aprofundam ao longo das seções.

As **Notas preliminares** se referem aos artigos de fundamentação teórica e epistemológica. Nelas, são discutidas a colonialidade do saber, o epistemicídio e as contribuições das epistemologias feministas e negras para a Educação em Ciências. Esses textos estabelecem o campo conceitual que sustenta a tese e anunciam a centralidade do corpo, da memória e da experiência como categorias legítimas de produção de conhecimento científico. O Artigo 1 constitui o texto-inicial epistemológico, a partir do qual se desdobram as discussões sobre virada epistêmica feminista e interseccional desenvolvidas no Artigo 2.

As **Notas sobre o jogo de cintura** concentram os artigos de natureza metodológica e analítico-crítica. Nelas, a escrevivência é assumida como escolha ética, política e investigativa, a partir da implicação da pesquisadora. São tensionados os ideais de neutralidade e de objetividade que historicamente orientaram o campo da Educação Científica e Tecnológica; também são aprofundadas as discussões sobre silenciamento, autoria, interdição da fala e reparação histórica, em diálogo com produções artísticas, literárias e intelectuais de mulheres negras.

A escrevivência aparece, assim, como mecanismo de enfrentamento às máscaras epistêmicas que regulam quem pode falar, quem pode escrever e quem pode produzir ciência. O Artigo 3 aponta para o potencial epistemológico da escrevivência. O Artigo 4 assume o papel de artigo-mãe metodológico, consolidando a escrevivência como epistemologia e metodologia, configura-se como um texto teórico, ancorado em bases epistemológicas construídas a partir de autoras negras, no qual se torna possível refletir sobre teorias e conceitos por elas articulados, contribuindo para o aprofundamento do entendimento da escrevivência. Já o Artigo 5 promove uma imersão em diferentes campos do saber, buscando compreender como a escrevivência vem sendo mobilizada.

As **Notas sobre a EJA** apresentam os artigos de caráter empírico, ancorados nas práticas educativas desenvolvidas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Esses textos evidenciam como a escrevivência, enquanto pensamento, possibilita a materialização de posicionamentos pedagógicos, como o perfil Individual, nas práticas de acolhimento, na escuta (Freire, 1987; 1998) e na reorganização curricular, demonstrando que os saberes produzidos nos territórios da EJA constituem produção de conhecimento e não apenas contexto pedagógico. O Artigo 6 configura-se como o artigo-central desta parte da tese, estabelecendo os fundamentos teóricos da EJA, do acolhimento e do Perfil Individual que se materializam no Artigo 7.

No que se refere às considerações finais, elas são pontuadas no que denomino de **Uma hora é preciso firmar o ponto**. Essa parte não têm a função de sintetizar ou de encerrar os debates desenvolvidos nas seções anteriores; ela vem como um movimento de ancoragem e de sustentação do campo construído pela tese.

Por se tratar de uma pesquisa que funciona como estruturas unidas por costura, fui organizando os aviamentos e modelando sua tessitura com os vieses e as nesgas da minha própria história; os franzidos, os cóses e as palas foram dando forma para que eu chegasse ao seu acabamento (não finalização).

Ao longo das linhas traçadas, a distribuição das tensões não ocorreu de maneira uniforme, mas espiralar; nesse sentido, determinadas regiões da costura atuaram como pontos críticos, nos quais há maior concentração de esforços para explicar o que se quer dizer.

Esses pontos influenciaram diretamente a resistência, a estabilidade e a durabilidade dessa costura; a identificação e a análise dessas regiões tornaram-se fundamentais para a avaliação do desempenho estrutural das costuras, por isso as denominei de alinhavos e arremates.

As considerações foram inspiradas não só na noção de *firmar o ponto*, em tessituras e bordados, mas também, oriundas das religiões de matriz africana, assumem o papel de fixar, autorizar e manter em circulação as proposições epistemológicas apresentadas nos artigos, sem pretensão de conclusão definitiva, mas como disse, com a intenção de acabamentos.

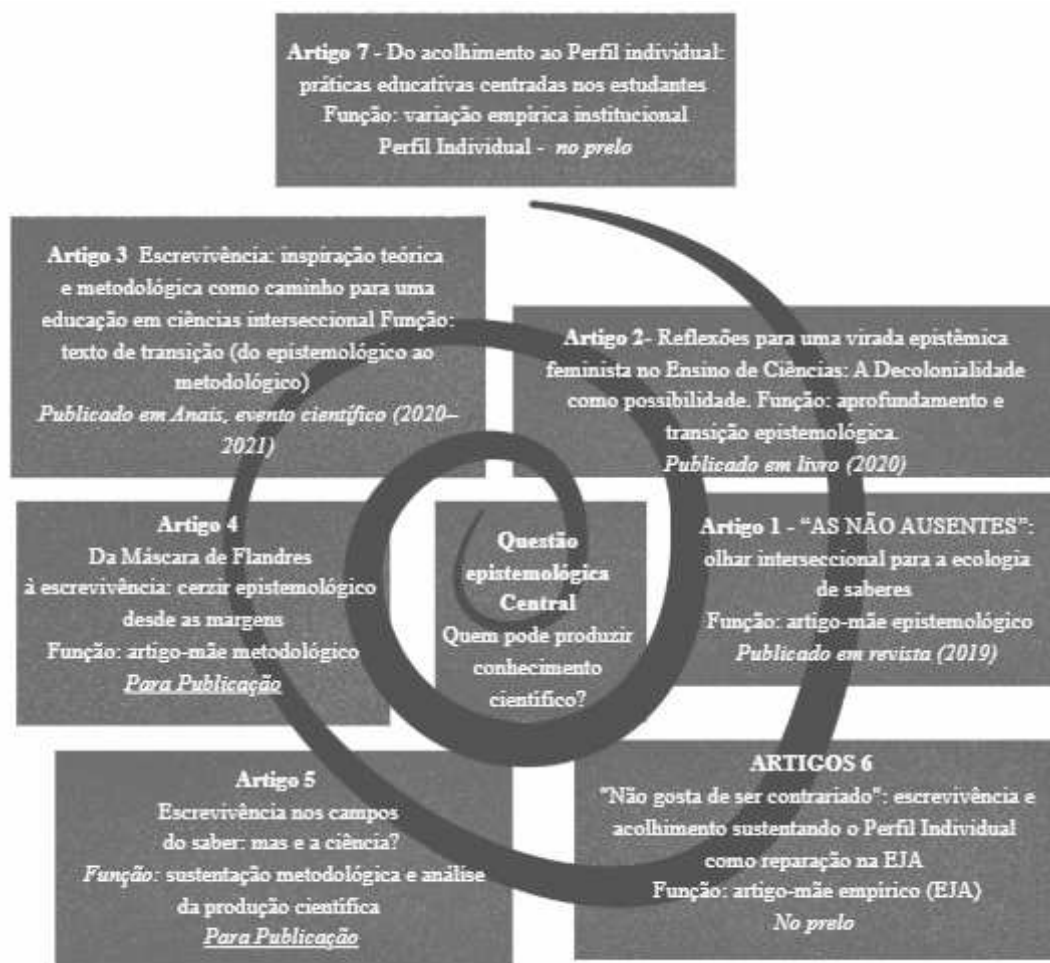
Já no **Apêndice**, apresento aquarelas produzidas ao longo do período do doutorado; ao reuni-las nessa parte do texto, não as apresento como parte do

próprio percurso da tese, imagens que também pensam, sentem e produzem conhecimento, ainda que por outras linguagens.

Por fim, no processo de desenvolvimento da tese, tive contato com muitas dores. O estudo das questões raciais e de gênero produziu em mim um embaralhamento emocional intenso e, somado às exigências e atravessamentos próprios do doutorado, tornou evidente a necessidade de suporte terapêutico. Nesse contexto, a aquarela operou como um espaço de suspensão e de cuidado que me deslocava momentaneamente do excesso de pensamento e funcionava como filtradora de sentimentos e de emoções, permitindo elaborar o que não cabia, naquele instante, apenas na escrita acadêmica.

Quanto à configuração dos artigos desta tese, é possível vislumbrar o desenrolar da pesquisa nesta ilustração (Figura 1) que traz o organograma dos sete artigos que a compõem.

Figura 1: Organização espiralar da tese *multipaper*



Fonte: Produzido pela autora 2026

Essa ilustração representa a estrutura epistemológica da tese em formato espiralar, tendo como núcleo a questão “Quem pode produzir conhecimento científico?”. Em torno desse eixo central, os artigos que compõem a tese não se dispõem de forma linear ou cronológica, mas como movimentos de retorno e aprofundamento conceitual.

Os textos iniciais (Artigos 1 e 2) correspondem à gênese crítica e à virada epistemológica interseccional que fundamentam a pesquisa. O Artigo 3 marca a aproximação pedagógica da escrevivência no campo da Educação em Ciências. O artigo 4 apresenta uma discussão epistemológica em torno da produção intelectual de mulheres. O Artigo 5 constitui o momento de formulação da escrevivência como metodologia. O artigo 6 compõe uma reflexão teórica embasada na escrevivência enquanto epistemologia, sobre permanência e reparação na EJA. E o artigo 7 materializa a aplicação empírica da proposta no contexto da Educação de Jovens e Adultos, por meio do acolhimento e da materialização do Perfil Individual. A espiral indica que cada artigo retoma e desloca os anteriores, produzindo conhecimento por acumulação crítica, e não por superação linear.

Sobre as notas de arremate - aparecem ao final de cada artigo e reúne artigos científicos e textos autorais. Nelas, assumo um posicionamento analítico e reflexivo voltado à leitura do conjunto das seções, buscando explicitar como os textos dialogam entre si e quais contribuições produzem para o desenvolvimento da tese.

Trata-se de um movimento de costura consciente, no qual retomo os fios teóricos, metodológicos e éticos mobilizados, tornando visíveis os deslocamentos produzidos e as questões que permanecem em aberto. As Notas de arremate cumprem, assim, a função de firmar provisoriamente o ponto da costura, sem encerrar o percurso, situando cada artigo no movimento mais amplo da pesquisa.

Sobre alinhavos do percurso, eles acompanham os artigos científicos ao longo da tese e se constituem como um espaço de escrita reflexiva, desde a minha posição como pesquisadora até as implicações teórico-metodológicas e políticas que atravessam o processo de investigação.

Nesses textos, explico a questão central levantada em cada artigo, suas contribuições para a construção da tese e os limites assumidos em função do recorte e da intencionalidade do texto.

Trata-se de um movimento de alinhavo no sentido de juntar fios, reconhecer presenças, organizar sentidos e preparar o avanço da costura. Os Alinhavos do percurso não operam como avaliação externa dos artigos, mas como parte do próprio método, tornando explícita a minha implicação na pesquisa, situando cada produção no movimento espiralar da tese.

Notas de arremate - entre os textos iniciais e os primeiros deslocamentos

Com as notas preliminares firmadas, retomo a cena narrada em *Um dia comum* que inaugura, nesta tese, uma questão política. O encontro com Maria explicita que o problema que atravessa a pesquisa não é apenas pedagógico ou curricular, mas epistemológico; trata-se de compreender o que acontece quando sujeitos historicamente subalternizados recusam os modos hegemônicos pelos quais o conhecimento lhes é oferecido. A recusa de Maria ao espaço, ao ritmo, à mediação tecnológica questiona as condições sob as quais aprender se torna possível.

Esse gesto cotidiano condensa inquietações da tese quando contesta as possibilidades acerca do conhecimento, quem tem acesso a ele, a partir de quais experiências pode ser acessado e sob quais regimes de validação. A desqualificação dos saberes produzidos por populações negras é inseparável da desqualificação de seus sujeitos cognoscentes (Carneiro, 2005).

Do mesmo modo, Collins (2019) nos lembra que experiências de mulheres negras, longe de serem apenas vivências individuais, constituem fontes legítimas de pensamento crítico, ainda que sistematicamente afastadas dos espaços formais de produção intelectual.

É nesse horizonte que se inscrevem os dois primeiros artigos que compõem esta tese. Ambos partem da compreensão de que a ciência, a educação e os seus métodos não operam em um vazio neutro, mas são historicamente constituídos por relações de poder que definem quem pode conhecer, o que pode ser (re)conhecido como conhecimento e quais experiências são sistematicamente silenciadas.

Nesses termos, a produção do conhecimento está profundamente imbricada em hierarquias sociais que autorizam determinados grupos como sujeitos epistêmicos enquanto relegam outros à condição de objetos ou fontes não confiáveis (Collins, 2019).

Sem responder diretamente à cena de Maria, os artigos se debruçam sobre questões que ela torna incontornáveis, a exemplo de: Como se produzem ausências no campo do conhecimento científico? Que epistemologias têm sido historicamente legitimadas, e quais permanecem à margem? De que maneira raça, gênero e classe estruturam não apenas o acesso à ciência, mas os próprios modos de pensar, escrever e narrar o mundo?

Ao tensionar esses fundamentos, os artigos não oferecem soluções imediatas, mas aprofundam o campo de problemas que esta tese assume. Como afirma Lorde (2019), aquilo que desestabiliza raramente é confortável, mas é justamente aí que reside sua potência transformadora.

A leitura deste primeiro artigo não busca respostas fechadas, mas acompanha disputas, fissuras e deslocamentos que exigem do leitor a mesma atenção crítica que Maria exigiu da escola naquela noite.

ARTIGO 1 - “AS NÃO AUSENTES”: OLHAR INTERSECCIONAL PARA A ECOLOGIA DE SABERES⁸

A roda dos não ausentes

O nada e o não, ausência alguma, borda em mim o empecilho.

Há tempos treino o equilíbrio sobre esse alquebrado corpo, e, se inteira fui, cada pedaço que guardo de mim tem na memória o anelar de outros pedaços.

E da história que me resta estilhaçados sons esculpem partes de uma música inteira.

Traço então a nossa roda gira-gira em que os de ontem, os de hoje, e os de amanhã se reconhecem nos pedaços uns dos outros.

Inteiros. Conceição Evaristo (2017, p.12).

Resumo

Em oposição a narrativas ocidentalizadas sobre ciência e objetividade, responsável pela subalternização de povos pelo mecanismo da colonialidade do saber, discutimos possibilidades de olhar para a produção dos conhecimentos científicos considerando contextos e conhecimentos desde “corpos outros”. Pautadas nas Epistemologias do Sul numa revisitação a Ecologia de Saberes, utilizamos a interseccionalidade como categoria de análise, para aprofundar discussões trazidas de dentro das ciências pelas epistemologias feministas, em um movimento de revelar a potência epistemológica presente nas ações de sujeitas atravessadas por marcadores sociais, como classe e raça. Pretendemos com este artigo compreender como essas questões de base podem contribuir com anúncios para a discussão epistemológica, na Educação em ciências que seja antirracista, antissexista e antihomofóbica em acordo com os pressupostos dos direitos humanos.

Palavras-chave: Ecologia de Saberes. Epistemologias do Sul. Educação em Ciências. Feminismos Negro. Interseccionalidade.

“AS NOT ABSENT”: INTERSECTIONAL LOOK AT THE ECOLOGY OF KNOWLEDGE

Abstract

In opposition to Westernized narratives about science and objectivity, responsible for the subordination of peoples by the mechanism of the colonality of knowledge, we discuss possibilities of looking at the production of scientific knowledge considering contexts and knowledge from “other bodies”. Based on Southern Epistemologies in a revisitation of the Ecology of Knowledge, we use intersectionality as a category of analysis, to deepen

⁸ Este artigo foi publica em 2019 pela Revista Fórum Identidades, teve apoio do CNPq e da Capes, e foi escrito em parceria com Simone dos Santos Ribeiro. Professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica PPGET/UFSC; zenlua@gmail.com; Patrícia Montanari Giral di. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC; patriciamgiral di@gmail.com; e Suzani Cassiani. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC; suzanicassiani@gmail.com.

discussions brought from within sciences by feminist epistemologies, in a movement to reveal the epistemological potency present in the actions of subjects crossed by social markers, as class and race. We intend with this article to understand how these basic issues can contribute with announcements for the epistemological discussion, in Science Education that is anti-racist, anti-sexist and anti-homophobic in accordance with the assumptions of human rights.

Keywords: Knowledge Ecology. Southern epistemologies. Science education. Black feminisms. Intersectionality.

"COMO NO AUSENTE": MIRADA INTERSECCIONAL A LA ECOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

Resumen

En oposición a las narrativas occidentalizadas sobre ciencia y objetividad, responsables de la subordinación de los pueblos por el mecanismo de la colonialidad del conocimiento, discutimos las posibilidades de mirar la producción de conocimiento científico considerando contextos y conocimiento de "otros cuerpos". Basado en epistemologías del sur en una revisión de la ecología del conocimiento, usamos la interseccionalidad como una categoría de análisis, para profundizar las discusiones traídas desde dentro de las ciencias por las epistemologías feministas, en un movimiento para revelar la potencia epistemológica presente en las acciones de sujetos cruzados por marcadores sociales, como clase y raza. Con este artículo pretendemos comprender cómo estos temas básicos pueden contribuir con anuncios para la discusión epistemológica, en Science Education, que es antirracista, antisexualista y antihomofóbico de acuerdo con los supuestos de los derechos humanos.

Palabras clave: Ecología del conocimiento. Epistemologías del sur, educación científica. Feminismos negros. Interseccionalidad.

Introdução

O início deste texto é inspirado em possibilidades epistemológicas aqui simbolizadas por silenciamentos expressos nas escrevivências da autora Conceição Evaristo, uma escrita que reflete condições e experiências de corpos negros, expondo desigualdades presentes em meios subalternizados e de excluídos sociais (MACHADO, 2014). O poema *A roda dos ausentes*, revela que estilhaços de memórias, nos corpos "*dos não ausentes*", ainda assim, não são empecilho para denunciar e anunciar histórias e conhecimentos. Entendemos que *ecologia de saberes*⁹ (SANTOS, 2006) pode ser um caminho para potencialização dessas experiências e memórias invisibilizadas por compreensões de mundo colonizadoras, eurocentradas, sexistas, machistas e patriarcais.

⁹ O sentido desse conceito é diferente daquele utilizado na biologia, em que a ecologia é a especialidade da biologia que estuda a interação entre o meio ambiente e os seres vivos que vivem nele.

Inicialmente, destacamos a importância da temática, pois as mulheres negras são a base da pirâmide sociorracial, acumulando várias formas de opressão, injustiças sociais e morte. Segundo dados do Mapa da Violência da Organização das Nações Unidas, em 2015, o Brasil era o quinto país do mundo no índice de feminicídio, das quais 85% eram vítimas de mulheres negras e 90% dos casos ficavam impunes. A última edição do Atlas da Violência de 2019, também apontou que houve um crescimento de feminicídio no Brasil, com cerca de 13 assassinatos por dia, dos quais 66% são de mulheres negras.

Assim, pretendemos olhar para a produção e validação dos conhecimentos por meio de uma lente de análise interseccional, a qual é uma ferramenta de análise sociológica cunhada pela intelectualidade negra e que pressupõe entrecruzamento de opressões. Este exercício de reconstrução, com a intencionalidade de revelar histórias e conhecimentos desde “corpos outros”, surge em oposição às narrativas ocidentalizadas sobre ciência e objetividade que, por vezes, recorrem a lógica binária com a separação entre corpo e mente, sujeito versus objeto, objetividade versus subjetividade e razão versus emoção (GASPARETO, 2019, p.111). Assim, os pressupostos discutidos nas Epistemologias do Sul serão a base teórica de escolha nesta análise. Detalhadamente, revisitamos conceitos da ecologia de saberes com a finalidade de revelar a potência epistemológica presente nas ações de sujeitas atravessadas por marcadores sociais, como as mulheres negras.

Tendo em vista que os campos teóricos e os conceitos são pontuados como áreas em constante disputa, neste texto, apresentamos questões que são estudadas e desenvolvidas por distintos grupos, como: estudos Pós-Coloniais, Decoloniais, Epistemologias do Sul, Estudos Feministas e Feminismo Negro, sem a pretensão de fazer distinções ou análises críticas de um grupo ou estudo em detrimento do outro. Por uma questão metodológica trazemos como base as Epistemologias do Sul, num processo consciente que, teorias são também permeadas por contradições. Assim, pretendemos com este artigo compreender como essas questões de base podem contribuir com anúncios para a discussão epistemológica, para a educação em ciências, discutindo a necessidade de abordar a construção de conhecimentos de maneira que reflita contextos e fale diretamente com as/os estudantes, sobretudo os presentes na educação pública e gratuita e periférica do Brasil.

Outros olhares: as Epistemologias do Sul e a Ecologia de Saberes

Boaventura de Souza Santos¹⁰² designou o termo Epistemologias do Sul por volta dos anos de 1995 (SANTOS, 2003). A definição do termo é entendida pela variedade epistemológica existente no mundo, se trata do conjunto de desafios epistemológicos que denunciam opressões, valorizam saberes e resistências buscando condições para um diálogo não hierarquizado entre os conhecimentos. O autor nomeia o diálogo entre conhecimentos de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2006).

Simbolicamente o *Sul Global* é caracterizado não pela sua extensão territorial ou localização geográfica, mas sim como um *lócus* de desafios epistemológicos com a finalidade de superação dos impactos históricos consequentes do colonialismo, patriarcado e capitalismo, os quais subalternizaram os povos não brancos e seus conhecimentos ancestrais. Essa consideração, em parte, se sobrepõe ao Sul geográfico sujeitada pelo colonialismo europeu. Por sua vez, no chamado Norte Global, ou seja, nos territórios dos colonizadores há também grupos e classes subalternizadas pelo colonialismo e capitalismo, assim é possível admitir “*ilhas de norte no sul e ilhas de sul no norte*” (SANTOS e MENESES, 2010).

Segundo os organizadores do livro Epistemologias do Sul, Santos e Meneses (2010), epistemologia seria o estudo do conjunto de condições que validam um dado conhecimento. Logo, o conhecimento emerge de práticas e atores sociais. Deste modo, cultura e política são forças que rivalizam a validade de um dado conhecimento. Estes autores desenvolvem seus pensamentos, questionando condições e consequências de uma epistemologia dominante que se coloca como neutra desconsiderando contextos cultural e político.

No contexto brasileiro, trazemos o termo epistemicídio com as explicações de Sueli Carneiro:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da interiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto

¹⁰ Boaventura Sousa Santos é natural de Coimbra, Portugal e Doutor em Sociologia do Direito. Maria Paula Meneses é e natural de Maputo em Moçambique e Doutora em Antropologia. Ambos são professores do Centro de Estudos Sociais na Universidade de Coimbra, Portugal.

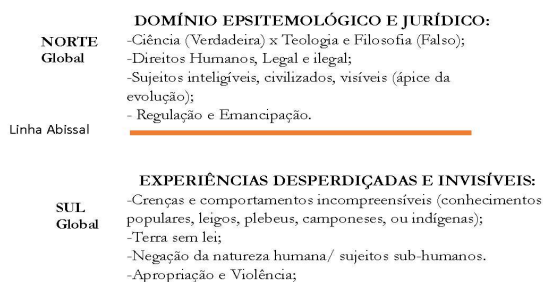
porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Deste modo a diversidade epistemológica é reduzida, priorizando um único contexto social e cultural, estigmatizando conhecimentos não validados como saberes inferiores. Porém, essa epistemologia dominante é fruto de um contexto histórico, pautado nas diferenças culturais e políticas no mundo moderno, cristão e ocidental, demarcado pelas forças de violência de inúmeras formas providas do colonialismo e capitalismo, promovendo não só a morte de saberes ou epistemicídio, mas também o roubo de riquezas e saberes ancestrais, escravização de corpos, entre outras.

Tal contexto, tem colaborado com o status de universalidade da ciência moderna. O epistemicídio, portanto, é a desconsideração e silenciamento de práticas sociais de conhecimento que não respondem à lógica hegemônica e dominante deste sistema político e cultural (SANTOS e MENESES, 2009).

Santos (2010), explica as forças de dominação desse sistema político e cultural utilizando o conceito de *pensamento abissal*, caracterizado como pensamento moderno ocidental, em que linhas radicais dividem a realidade social em dois universos distintos, criando a visibilidade de um lado em detrimento da invisibilidade do outro lado (moderno versus selvagem). Assim, a característica fundamental para o pensamento abissal é justamente a impossibilidade de dialética e coexistência dos dois lados da linha. O autor distingue ainda, sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, apontando a contradição presente nas duas sociedades: regulação/ emancipação em sociedades metropolitanas versus apropriação/violência presentes em territórios coloniais.

Figura 1: Linha abissal proposta por Boaventura Sousa Santos



Fonte: Autoria de Victor Augusto Bianchetti Rodrigues

Como se pode observar na Figura 1, os campos do conhecimento (domínio epistemológico) e do direito moderno (jurídico) atuam como expressões diretas do pensamento abissal. No campo do conhecimento a ciência moderna domina o pensamento abissal e tem o poder de distinguir o verdadeiro do falso. Assim a visibilidade da ciência se estabelece em detrimento de formas invisibilizadas e não autorizadas de conhecimento, ou seja, experiências desperdiçadas e invisíveis:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para inquirição científica (SANTOS, 2009, p.34)

A radical eliminação do outro lado da linha, mantém experiências e sujeitos em um *status* de não existência. No contexto histórico, as zonas coloniais configuravam o território social específico que caracterizava tal fenômeno. Porém, o fim do colonialismo como sistema político de dominação de territórios e povos, não significou o fim das relações sociais desiguais entre classes, nações e grupos sociais. Segundo o pesquisador peruano Anibal Quijano, o colonialismo continua agora na forma de relação de colonialidade do poder, que traz uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades, através do epistemicídio e do racismo epistêmico (QUIJANO, 2006) e a colonialidade do saber, a qual exerce sua violência, impedindo que as pessoas compreendam o mundo a partir do próprio mundo em que vivem (PORTO-GONÇALVES, 2005):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2010, p.84).

Respondendo a esse contexto, o capitalismo se tornou, além de um modo de produção, um regime cultural e civilizacional e estende seu campo de dominação para família, religião, gestão do tempo, avaliação do mérito científico, até a avaliação moral dos comportamentos, revelando-se um forte aliado para a colonialidade (SANTOS, 2010).

Ainda, as linhas abissais que atuam nos campos jurídico e epistemológico, juntas produzem uma negação tão radical que se configura em uma situação de ausência de humanidade, a lidar com os cidadãos como se fossem não-cidadãos, os tratando como perigosos selvagens desprovidos de racionalidade e por consequência destituídos de igualdades mínimas delimitadoras de direitos, uma sub-humanidade. Assim, ausência ou a sub-humanidade condicionam a outra parte que se afirma enquanto universal:

De forma mais ampla, parece que a modernidade ocidental só poderá expandir-se globalmente na medida em que viole todos os princípios sobre os quais fez assentar a legitimidade histórica do paradigma da regulação/emancipação deste lado da linha. Direitos humanos são desta forma violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome de sua preservação (SANTOS, 2009, p.44).

É partindo deste quadro que o autor aponta o *cosmopolitanismo subalterno* como uma resistência contra hegemônica. Esse conceito se refere a um conjunto de redes e iniciativas de luta contra exclusão: social, política, econômica e cultural em uma lógica redistributiva material e simbólica, baseando-se no princípio da igualdade e no reconhecimento da diferença. Definindo assim, o que chamará de *pensamento pós-abissal*. Na dimensão epistemológica, significa, aprender com o sul usando uma epistemologia do sul em confronto com a formatação monocultural da ciência moderna, em uma *Ecologia de Saberes*:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é um interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 53).

Como um pensamento pós abissal, a Ecologia de Saberes demanda resistência política e também prevê uma resistência epistemológica, neste raciocínio, justiça social é precedida e depende de justiça cognitiva. A Ecologia de Saberes parte de práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem intervenções no

mundo real, nesta lógica os conhecimentos abstratos são menos significativos (SANTOS, 2010).

Essa conversa entre conhecimentos se faz presente como diálogo na sociedade, como um meio de intervenção no real, assumindo uma postura pragmática, buscando a intersubjetividade, na disposição de conhecer e agir em escalas diferentes e considerando as diferentes práticas de conhecimento, diferentes tempos e ritmos (*Ibid*, 2010). A definição da Ecologia de Saberes, como uma epistemologia pragmática objetiva, considera diferentes conhecimentos, sem hierarquização e com a mediação dos grupamentos sociais envolvidos.

Nomeadamente, a Ecologia de Saberes atua recuperando outras formas de conhecimento além do conhecimento científico, estabelecendo diálogo na sociedade, se firmando enquanto um processo pragmático em decorrência da qualificação das intervenções no real, considerando intersubjetividades, compreendendo as epistemologias em suas especificidades e temporalidades.

Caminhos, para essa forma de pensar a construção do conhecimento científico, são sinalizados logo a seguir com reivindicações que partem de dentro da própria ciência.

Outros olhares: as epistemologias feministas

Como parte da diversidade interna da ciência, as epistemologias feministas, se encontram ao longo dos anos, no esforço de resistir e tecer reflexões sobre os processos de produção dos conhecimentos, são protagonistas em pautar discussões basilares. Como nos textos de Nunes (2008) e Carvalho, (2019), também trazemos autoras e suas discussões principais para este cenário teórico: condições de produção do conhecimento de Sandra Harding (2004); o conhecimento situado em Donna Haraway (1991) e o conhecimento social em Helen Longino (1990). Consideramos que essas autoras tenham potencial transformador para a construção dos outros conhecimentos científicos. Em convergência com pressupostos defendidos pelas Epistemologias do Sul, fazem referência à linha abissal questionando a racionalidade reducionista da ciência moderna, como delimitadora, da baixa representatividade feminina nos processos de produção de conhecimento científico (CARVALHO, 2019 e NUNES, 2009). Esse movimento de resistência reivindica o uso da ciência de maneira contra-hegemônica:

Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, práticas científicas alternativas que se tem tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos (SANTOS, 2009, p. 48).

Deste modo, as epistemologias feministas são pioneiras em criticar “dualismos” clássicos da ciência moderna, como natureza/cultura, sujeito/objeto, humano/não-humano, assim como a naturalização das hierarquias entre raça, classe e sexo (SANTOS, 2009).

Um olhar pragmático, permite, identificar o que foi definido por Spivak (2010) como “privilégio feminino” (o qual posiciona mulheres em diferentes e desiguais lugares na perspectiva de classe, etnia, raça, nacionalidade, sexualidade, etc.). Assim, os fatores de opressão originados pela colonialidade e pelo capitalismo afetam em maior ou menor medida os mais diferentes grupos de mulheres existentes. Essas desigualdades trazem à tona a necessidade de uma avaliação que considere tais diferenças, assim podemos falar em feminismos plurais com distintas posições ideológicas, reivindicações, territórios, lugares de fala, necessidades e lutas diferentes.

Pensando a Ecologia de Saberes, pelo viés aqui intencionado, corroboramos com a fala de Djamila Ribeiro, (2018) e Patrícia Hill Collins, (2019), quando se referem ao potencial epistemológico contido na prática de movimentos feministas: *“teoria é a prática pessoal. Uma deve existir para interagir dialeticamente com a outra, em vez de serem dicotomias estéreis. A teoria ajuda a prática e vice e versa”* (RIBEIRO, 2018, p.47). Assim, para o próximo tópico trazemos uma discussão sobre interseccionalidade, conceito nascido no centro do movimento feminista negro na década de 1970, quando militantes negras estadunidenses denunciavam a invisibilidade das mulheres negras, dentro das pautas de reivindicações dos movimentos feministas (RIBEIRO, 2018). Aqui, é importante identificar que no contexto nacional, as demandas de mulheres negras brasileiras, foram trazidas para os movimentos feministas por volta da década de 1980 pelas ativistas Lélia Gonzales, Sueli Carneiro e Luiza Barros (AKOTIRENE, 2019). Segundo Sueli Carneiro, (2017) quando Crenshaw cunhou o termo no campo do direito, Lélia Gonzalez já trazia a concepção de interseccionalidade consolidada em suas práticas, quando discutia o que seria ser mulher negra frente ao feminismo branco.

Olhar interseccional para a ecologia de saberes

Neste tópico, nos valem da possibilidade de aproximação (já mencionada), entre a Ecologia de Saberes e as epistemologias feministas, mais especificamente discussões desde os feminismos negros com a pretensão de problematizar questões que justificam o olhar interseccional para e na produção dos conhecimentos científicos.

O discurso único e universalizante do feminismo vem sendo apontado por intelectuais como bell hooks, Patrícia Hill Collins e Angela Davis, no contexto norte americano e Adélia Gonzáles e Sueli Carneiro, no Brasil. Na atualidade, no sentido de demonstrar que a universalização do feminismo é excludente, a filósofa Djamila Ribeiro nos ajuda a entender que mulheres apresentam opressões distintas tornando-se necessário discutir gênero com recorte de classe e raça:

O movimento feminista precisa ser interseccional, dar voz e representação as especificidades existentes no ser mulher. Se o objetivo é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, existindo mulheres que, para além da opressão de gênero, sofrem outras opressões, como racismo, lesbofobia, transmisoginia, torna-se urgente incluir e pensar as intersecções como prioridade de ação, e não mais como assuntos secundários (RIBEIRO, 2018, p. 47).

Apontamos desde os feminismos Negros a necessidade de um olhar diferenciado no que tange às reivindicações das epistemologias feministas (tradicionais)¹¹. De um lado se o feminismo (tradicional) aponta para a desconsideração das mulheres no âmbito da construção dos conhecimentos científicos, cogitamos que essa situação afeta ainda mais as mulheres que são atravessadas não só por opressões de gênero, mas de raça e de classe como consequência direta do colonialismo e do capitalismo no Sul Global. Nesse sentido, é importante problematizar o termo gênero como categorização reprodutora de generalizações. Lugones, (2014) coloca que os feminismos (tradicionais) tiveram sua construção delimitada em um conceito de mulher universal, qualificando todas as mulheres do mundo a partir de uma representação europeia baseada em estereótipos, lutas e opressões, próprias deste determinado grupo. Reunido a esse fato, as mulheres pertencentes a situação de colonização que não respondem às especificações da “mulher universal”, são invisibilizadas ou não tem a consideração de suas questões e opressões. A autora discute a centralização dos feminismos

¹¹ Para diferenciar as linhas do feminismo passo a caracterizar o feminismo que Lugones (2014) traz como hegemônico como feminismo tradicional.

(tradicionais) na crítica a caracterização da mulher como frágil, sensível, fraca, passiva sexualmente, desprovidas mental e fisicamente. Notadamente essa categorização não compreende a pluralidade das formas femininas e de mulheres do mundo (LUGONES, 2014). Quando analisamos as camadas de opressão percebemos que raça está ligada diretamente à classe, fator também essencial para pensarmos na ciência como meio de subalternização que, por vezes, responde diretamente aos pressupostos do capital, do patriarcado e da colonialidade.

A autora brasileira Carla Akotirene escreve um livro com considerações críticas da atualidade sobre o termo interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw no âmbito do direito e suas possibilidades de utilização como resistência política. Segundo Akotirene, (2019), o termo seria entendido como uma lente que possibilita enxergar interações de marcas identitárias, deixadas de lado pelos movimentos feministas, quando reproduzem e não consideram o racismo existente na sociedade e; pelo machismo presente no movimento negro, quando desconsideram opressões vivenciadas por mulheres negras.

Assim como podemos perceber nos pressupostos teóricos fundantes das Epistemologias do Sul, quando pauta a Ecologia de Saberes, também, a autora Carla Akotirene (Ibid) localiza seu caminho teórico, na ocorrência de uma matriz colonial moderna cujas relações de poder estão imbricadas em múltiplas estruturas de opressão, sendo merecedora de atenção política.

Akotirene, (2019) atenta que para o enfrentamento dessas opressões, os grupos atingidos necessitam de um conceito/ferramenta analítica que considere as diferenças entre, raça, classe e gênero, atentando para o cuidado de esvaziamento, com a possibilidade de utilização do termo partindo de perspectivas teóricas hegemônicas. Coloca-nos a necessidade de depositar, também, para este conceito pontos de vista produzidos desde as intelectuais negras, com a finalidade proporcionar o fluxo entre teoria, metodologia e prática aos atingidos por intersecções de opressão.

Essa visão de dentro, se faz importante para que as pessoas atravessadas por essas opressões não sejam vistas apenas como minorias sem possibilidade de agência, sem potencial de transformação e consequentemente, como são vistos

perante a matriz de dominação e colonização, pessoas sem potencial epistêmico. É de suma importância que justiça cognitiva seja feita, para o feminismo negro a interseccionalidade denota a riqueza epistêmica, mesmo se tratando de um conceito retirado do campo do direito, espaço reservado a dominação branca (AKOTIRENE, 2019).

Em conversa com o feminismo negro é possível pensar o potencial epistemológico discutido por Patrícia Hill Collins, (2019), quando traz o exemplo da ativista Sojourner Truth no século XIX, quando expõe as contradições em relação a sua condição de mulher negra e a condição da mulher representada pelo feminismo (tradicional), com o questionamento: *...E por acaso não sou uma mulher?* (COLLINS, 2019 p. 51). Com sua fala a ativista coloca em xeque um conceito, tanto social e (arrisco-me a dizer) biológico, do significado de ser mulher ou pertencer ao sexo feminino:

Em vez de aceitar os pressupostos vigentes sobre o que é ser mulher e depois tentar provar que se encaixa em tais padrões, Truth questionou os próprios padrões. Suas ações demonstram o processo de desconstrução-ou seja, a exposição de um conceito como ideológico ou culturalmente construído [...] Ao desconstruir o conceito de mulher, Truth mostrou-se uma intelectual formidável, ainda que fosse uma ex-escravizada que nunca aprendeu a ler e a escrever (Collins, 2019, p. 52).

Collins, (2019) corrobora com perspectivas defendidas pelas Epistemologias do Sul quando refere que conhecimentos e teorias são construções sociais que representam pontos de vista desde seus criadores. A legitimação de conhecimentos vindos desde os sujeitos subalternizados implica em desafiar o conceito hegemônico do quê, e, de quem, pode produzir conhecimento. Ainda pensando com Collins, (2019), é possível que em fontes não tradicionais de produção intelectual possamos encontrar conhecimento desenvolvido por pessoas que não sejam autorizadas, ou não pertençam aos locais autorizados (os “outros”, pertencentes ao lado invisível da linha).

Voltando às reflexões contidas no discurso de Sojourner Truth, podemos fazer um paralelo com argumentações trazidas na área de Ensino de Ciências por Marin e Oliveira, (2019) quando discutem a naturalização de discursos científicos, nas conceituações sobre sexo (compreendido como realidade biológica) e gênero (compreendido como construção cultural), utilizados usualmente juntos em um movimento de retroalimentação. Nesse sentido, a autora Oyěwùmí, (2017) menciona

a contribuição de imaginários sócio culturais sobre gênero na construção dos discursos científicos sobre sexo, com função regulatória, reforçando e legitimando imaginários culturais que subalternizam corpos que fogem a regra descrita.

Nesse sentido é importante colocar que, a ciência como importante meio de constituição de “verdades” balizou equivocadamente o racismo científico nos séculos XVIII e XIX com compreensões equivocadas das teorias da evolução de Darwin, hereditariedade de Mendel, nas ideias de raça, miscigenação, etnia, gênero e sexo (SILVA, 2009).

Sobre a construção do conhecimento científico a autora, Pinheiro, (2017) atenta que a ciência mudou muito de seu discurso que balizou desumanidades ao longo da história, assim é importante que tenhamos uma produção de conhecimentos que seja comprometida com dilemas sociais e promovam ações que reduzam o abismo racial e social de desigualdades no mundo.

Por meio do exposto, julgamos que a *Ecologia de Saberes* abre possibilidades para trazer para a construção do conhecimento científico demandas trazidas por grupos subalternizados, atravessados por intersecções de opressão com potencial epistemológico transformador, no sentido de desenvolver conhecimentos de maneira menos racista, machista, sexista e colonialista. No próximo tópico, discutiremos possibilidades para uma educação em ciência que seja responsabilizada com esses pressupostos e intencionalidades.

“As não ausentes” e a educação em ciências

Entendemos que apresentar tal perspectiva para a educação em ciências depende do comprometimento com uma educação antirracista, antimachista, antihomofóbica, anticlassista, ou seja, uma educação que não tenha a intenção de se filiar a estereótipos generalizantes que desumanizam pessoas e identidades e que contribua para superar todas as formas de opressão. É possível pontuar estratégias, discutindo possibilidades dentro das ciências (diversidade interna da ciência) e estratégias que venham ao encontro das proposições trazidas pela ecologia de saberes (diversidade fora da ciência).

Assumindo que conhecimentos científicos são validados a partir de uma matriz colonialista e capitalista, sobretudo quando falamos das populações racializadas, várias pesquisas e reflexões no campo da Educação em Ciências têm

buscado enfrentar esses desafios (PINHEIRO, 2019; MONTEIRO et al., 2019, CASSIANI & LINSINGEN, 2019, LOPES, 2009).

Enfocamos aqui a pesquisa desenvolvida por Pinheiro (2019) que, por meio de um questionamento interno da ciência, reivindica autorias, na contramão da leitura oficial da história da humanidade, considerando somente a racionalidade europeia, com a representação de seus cientistas como homens, brancos cis e heterossexual. A autora faz um recorte histórico de conhecimentos desde os povos ancestrais, como: conhecimento tecnológico desenvolvido em África e trazido aos demais continentes por meio do trabalho de povos escravizados que construíam engenhos, entendiam como se tratava do cultivo de cana e de café, assim como os conhecimentos: químico, farmacológico, arquitetônico, artístico, sanitário, astronômico e matemático. Além disso, alerta que técnicas médicas africanas não estavam somente voltadas para o mundo místico, elas detinham conhecimentos científicos para a observação atenta de pacientes (PINHEIRO, 2019). Ainda dentro da racionalidade científica, com o intuito de dar visibilidade a corpos negros nas ciências naturais, a autora nos coloca uma lista contemporânea de pessoas negras na diáspora, que tem produzido conhecimento científico impulsionando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Esse tipo de trabalho tem o potencial de resgatar dignidade e humanidade de pessoas negras por meio da socialização de uma autoimagem afirmativa.

Pensando na diversidade de conhecimentos externamente a ciência, partimos da desconstrução do conceito de intelectual:

Analisar as contribuições de mulheres como Sojourner Truth sugere que o próprio conceito de *intelectual* deve ser desconstruído. Nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas. Nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico. Por outro lado, nem todas as mulheres negras altamente instruídas, sobretudo as que trabalham em faculdades e universidades nos Estados Unidos, são por isso *automaticamente* intelectuais (Collins, 2019, p. 52).

Mais uma vez, apostamos na aproximação entre a ecologia de saberes e o pensamento de Collins, (2019), desde o feminismo negro norte americano. A autora propõe que recuperar o potencial intelectual, deste grupo, implica muito mais, do que desenvolver análises com base em critérios epistemológicos convencionais. Implica em desafiar o discurso intelectual, assumir diferentes maneiras de considerar o que é dito como conhecimento com atenção a fontes não tradicionais de conhecimento

que retratam por meio de suas experiências os olhares para a realidade, desde a condição da mulher negra. Como fontes não tradicionais Collins, (2019) cita as compositoras e cantoras de blues nos Estados Unidos, cantoras de hip-hop e a literatura escrita por mulheres negras - *“Se não dermos atenção a essas fontes não tradicionais, grande parte da tradição intelectual das mulheres negras corre o risco de permanecer desconhecida e por tanto, desacreditada.”*

Nessa perspectiva, destacamos que a arte como imitação subjetiva da realidade, pode ser um caminho para aproximação entre ciência e sujeito. A utilização da literatura, é um assunto que vem sendo discutido e trabalhado em meio às pesquisas da área de ensino de ciências (RIBEIRO, GONÇALVES e FARIAS, 2016; SILVA, 2018). Pesquisas assinalam o favorecimento de diálogo com o mundo e o reconhecimento de especificidades culturais e científicas como interfaces para uma complexidade de conhecimentos (ZANETIC 2006). De outro lado, pondera-se sobre o reforço à visão de mundo que supervaloriza o pensamento científico com a reprodução de visões eurocêntricas em que natureza e cultura são tratadas com dualidade, reafirmando a crença em um ideal científico universal independente da história de cada civilização (MACEDO, 2004). Parte de obras literárias são igualmente reprodutoras da baixa representatividade ou de modelos que corroboram com estereótipos que marcam um lugar subalterno para as minorias políticas. No ensino, essas noções se relacionam com a dominação por meios não coercitivos, mas que subalternizam e desumanizam identidades, provocando perda de identidade cultural, dependência e falta de pertencimento, ao que podemos chamar de Colonialidade do Saber.

Em oposição a trabalhos que reafirmam subalternizações, e em consonância com as discussões desenvolvidas neste texto, Silva *et al* (2011) destaca a insurgência de escritoras negras, criando fissuras, na tentativa de deixar experiências autorais registradas em uma literatura que favorece o diálogo de saberes e o reconhecimento de experiências. Como exemplo desse tipo de literatura trazemos a autora Conceição Evaristo, com a literatura que exalta o lugar de fala da mulher negra provinda de comunidades e morros, retratando vidas subalternizadas apresentando a possibilidade de olhar para saberes e sabores “outros” endossados pela escrevivência que se constrói a partir de “rastros”: corpo, condição e experiência exemplificados por Oliveira (2009):

“O primeiro elemento reporta à dimensão subjetiva do existir negro, arquivado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. A representação do corpo funciona como ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere. O segundo elemento, a condição, aponta para um processo enunciativo fraterno e compreensivo com as várias personagens que povoam a obra. A experiência, por sua vez, funciona tanto como recurso estético quanto de construção retórica, a fim de atribuir credibilidade e poder de persuasão à narrativa” (Oliveira, 2009).

Trazemos a narrativa de mulheres negras como fonte de conhecimentos pautado em uma perspectiva decolonial defendida por Mignolo (2003), em que a prática literária seja concebida como produção de conhecimento teórico e reflexão sobre problemas de interesse humano, histórico e científico, incluindo os aspectos políticos da língua (quem escreve/ como escreve / de onde escreve). Em uma lógica que possibilite a coexistência de saberes diversos que se entrelaçam para uma formação mais humanística dos estudantes, nessa perspectiva, realidades experimentadas pelos estudantes assumem um papel central, podendo ser o ponto de partida e a contextualização entre conceitos e a vida quotidiana dos estudantes de maneira que a educação possa fazer parte de um processo tomada de consciência e consequentemente de transformação social discutida por Freire (1998).

Essas discussões de ação educativa, sob a perspectiva da decolonialidade já aparecem no campo da educação em ciências. Pesquisas com intencionalidade transformadora, com atenção aos processos políticos vigentes e questões críticas, refletem tensões tanto nos âmbitos escolares como na sociedade em geral, com temas de disputas curriculares que são caros a formação humanitária e cidadã dos indivíduos como gênero, sexualidade, racismo, racismo ambiental, homofobia, transfobia e direitos humanos. Vários estudos já apontam resistências teóricas e metodológicas com avanços nesses estudos teóricos, oficinas, formação de professores, projetos de extensão em espaços formais e não formais de educação (CASSIANI & LINSINGEN, 2019; MONTEIRO et al, 2019, TAVARES, 2009).

No horizonte – “A roda das não ausentes”

Como desfecho, porém, sem presunções conclusivas, inspiradas nos saberes silenciados, buscamos investigar possibilidades epistemológicas e de educação em ciências que apontassem para o enfrentamento de colonialidades. No

deslocamento de estabelecer certezas, e permitir novos conteúdos e novos caminhos epistêmicos, defendemos um posicionamento científico e educacional que parta da consciência de que, houve um tempo que uma parcela do conhecimento científico foi construída, partindo de bases equivocadas, refletindo relações de poder que acabaram em escravização do povo negro, hierarquização de gênero, generalização da condição feminina, subalternização de povos indígenas, homossexuais, pobres, enfim todos que sofrem opressão. Essas questões precisam ser lembradas e denunciadas, para que possamos trabalhar na educação em ciências, com o enfrentamento das condições de subalternidades que esses indivíduos se encontram, dando vez e ouvindo as diversas vozes sociais.

Por outro lado, anúncios se fazem presentes. Outras possibilidades de enfrentamento é olhar para os conhecimentos produzidos a partir de coletivos e de movimentos sociais, deslocar o lugar de objeto de pesquisa para o lugar de sujeitos de pesquisa, dar atenção para a produção científica desde os territórios de luta, considerar a representatividade da produção de mulheres negras, indígenas, pessoas transgêneros e não brancas. Nossa proposta é que esse olhar interseccional, para a ecologia de saberes, é uma maneira de deslocar a reprodução e perpetuação das relações de poder já estabelecidas no contexto de construção de conhecimentos científicos. Para desvincular-nos desse posto de distribuição de poder econômico e cultural é necessário um processo democrático no qual todas as pessoas, não apenas aquelas que sejam as autorizadas pela tradição ocidental, possam estar envolvidas na deliberação de conceitos, conteúdos e contextos (APPLE, 2006). Assim sendo, é necessário criar formas de discutir o propósito da Ciência e de seu ensino, através da problematização de suas histórias e construções de sentidos, anunciando outros conhecimentos e promovendo um diálogo de saberes.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Raça, estrutura e classe no Brasil**. Entrevista concedida a Bianca Santana. Revista Cult, ano 20, n. 223, p.18. São Paulo, 9 de maio de 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** São Paulo, 2005. 2005. Tese de Doutorado. Tese.

CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira. (Des) colonizar os saberes e os gêneros: é possível uma hermenêutica feminista das epistemologias feminista do sul?. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades**, v. 1, n. 1, p. 22-39, 2018.

CASSIANI, Suzani & LINSINGEN, Irlan (orgs). RESISTIR, (RE)EXISTIR E (RE)INVENTAR A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Florianópolis, Núcleo de Publicações da UFSC, 2019. Disponível: <https://dicite.paginas.ufsc.br/files/2019/08/PDFinterativo-eBook.DiCiTE.pdf>

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Boitempo Editorial, 2019.

DE ANDRADE, Michely Peres. Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro. **INTERRITÓRIOS**, v. 4, n. 6, p. 75-91.

FREIRE, P. (1998). Pedagogia do Oprimido. 25^a ed. (1^a edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GASPARETTO, Vera Fátima et al. Corredor de Saberes: vavasati vatinhonha (mulheres heroínas) e redes de mulheres e feministas em Moçambique. 2019.

LOPES, Edneia Tavares, Algumas reflexões acerca das relações entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais. SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE–SABERES LOCAIS, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA, 2009.

LUGONES, María (2014), “Rumo a um feminismo descolonial”, **Revista Estudos 14 Feministas**, Florianópolis 22 (3):935–952. Consultado em 15/02/20 - <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.

MACÊDO, Elizabeth. **A imagem da ciência: folheando um livro didático.** Educação e Sociedade, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.

MACHADO, Bárbara Araújo. “Escre (vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. História oral. v.17, n.1, p.243-265, jan.-jun. 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MARIN, Yonier Alexander Orozco; OLIVEIRA, Maíra Caroline Defendi. Problematizando as relações entre química-biologia e questões de gênero: Possibilidades e desafios na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 5, n. 2, p. 19-38, 2019.

MONTEIRO, Bruno, DUTRA, Débora S. A.; SANCHEZ, Celso, CASSIANI, Suzani, DALMO, Roberto. **Decolonialidade na Educação Em Ciências.** São Paulo, Livraria da Física, 2019.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 45-70, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. Escrivência em Becos da memória, de Conceição Evaristo». **Revista Estudos Feministas** 17(2): 621-623. Florianópolis. 2009.

OYĖWÙMÍ, Oyèrónké. La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. **Tradução Alessandro Molengo Gonzalez. Bogotá: La Fronteira**, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 329-344, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da Edição em Português. In: Lander, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Anibal. Estado-nación y ‘movimientos indígenas’ en la región Andina, cuesTiones abiertas”, en Movimientos sociales y gobiernos en la región andina. Resistencias y alternativas, Lo político y lo social. **Revista del Observatorio Social de América Latina**, CLACSO, Buenos Aires, v. 8, n. 9, p. 15-24, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Editora Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Critica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 65, p. 03-76, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2006.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.. Introdução. In: **Epistemologias do sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-27.

SANTOS, B. S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-83.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da et al. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009.

SILVA, Fernanda Felisberto da. **Escrevivências na Diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Ana Lara Schlindwein da. **CAMINHOS DECOLONIAIS ÀS MARGENS DO ENSINO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DO POEMA MORTE E VIDA SEVERINA**. 2018. 177 f. TCC (Graduação) - Curso de Biologia, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Cap. 88064001. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192760/tcc_analaraschlindwein_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 29 mar. 2020.

RIBEIRO, Simone dos Santos; GONÇALVES, Fabio Peres; FARIAS, Cícero José de Farias. **Literatura e Ensino de Ciências em periódicos nacionais**. In: VI ENEBIO E VIII EREBIO REGIONAL III, 2016, Maringá/ Pr. **Revista da SBEnBio - Número 9 - 2016**. Maringá: Sbenbio, 2016. v. 9, p. 6983 - 6993.

ZANETIC, João. Física e Arte: uma ponte entre duas culturas. **Pro- posições**, Campinas, v. 17, n. 149, p. 39-57, abr. 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra R.G. Almeida e Marcos Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Alinhavos do percurso - As não Ausentes

O artigo 1, apresenta como questão central problematizar a produção e validar o conhecimento científico a partir de “corpos outros”, tensionando a noção de ciência neutra e universal, por meio da articulação entre Epistemologias do Sul, Ecologia de Saberes e Interseccionalidade.

O texto busca compreender de que modo essas chaves epistemológicas podem contribuir para a construção de uma Educação em Ciências comprometida com o enfrentamento do racismo, do sexismo, da homofobia e de outras formas de opressão historicamente naturalizadas nos processos científicos e educativos. Ao fazê-lo, denuncia os mecanismos de colonialidade do saber e de epistemicídio que desautorizam sujeitos racializados, especialmente mulheres negras, como produtoras legítimas de conhecimento.

Nesta tese, o artigo discute uma base epistemológica que legitima a experiência, o corpo e a memória como dimensões constitutivas do conhecimento, fornecendo sustentação teórica para a defesa da pesquisa implicada e da escrita como método. Ao dialogar com epistemologias feministas e com o feminismo negro, o texto afirma a necessidade de um olhar interseccional na produção de conhecimentos, reconhecendo que raça, gênero, classe e outros marcadores não operam de forma isolada, mas produzem hierarquias específicas de humanidade e de inteligibilidade.

Nesse contexto, evidencia-se que as mulheres negras, historicamente, figuram como as últimas a terem sua condição plena de humanidade reconhecida, o que repercute diretamente na deslegitimação das suas experiências, dos seus saberes e das suas formas de narrar o mundo.

O artigo explicita ainda que essa exclusão não se limita aos campos científicos tradicionais, mas se reproduz em diferentes graus, mesmo no interior do feminismo clássico, quando a categoria “mulher” é tratada de forma universalizante e hegemônica. Tal generalização tende a invisibilizar as experiências e a própria existência das mulheres negras, cujas trajetórias não se ajustam aos parâmetros de gênero construídos a partir de sujeitos brancos, ocidentais e de classe média.

Ao tensionar essas classificações, o texto também questiona a exigência de filiação rígida a escolas epistemológicas como critério de validação científica, recusando enquadramentos que domesticam produções situadas, híbridas e

implicadas. Nesse movimento, afirma a potência epistêmica de narrativas, de práticas culturais e de produções artísticas como a literatura de mulheres negras como fontes legítimas de conhecimento, abrindo caminho para a escrevivência como gesto político-epistemológico no campo da Educação em Ciências.

No que se refere aos limites deste texto, reconheço que eles decorrem do recorte e da intencionalidade assumidos. Concentro-me na abertura de um campo epistemológico e político para a Educação em Ciências, sem a pretensão de desenvolver análises empíricas ou explicitar procedimentos metodológicos.

As categorias mobilizadas operam como possibilidades de leitura e de posicionamento crítico, anunciando deslocamentos mais do que sua operacionalização; assim, situo este texto como um ponto de partida epistemológico da tese, cuja função é abrir o debate e indicar caminhos que serão aprofundados nos demais trabalhos da pesquisa nessa espiral em que se assenta.

Ainda, preciso destacar que, embora Boaventura de Sousa Santos tenha sido uma referência em momentos anteriores desta trajetória acadêmica, optei por não utilizá-lo mais nesta pesquisa. Essa escolha está relacionada tanto ao amadurecimento teórico da investigação quanto a um posicionamento ético diante das denúncias de assédio e violência sexual que vieram a público envolvendo o autor. Entende-se que as escolhas bibliográficas também expressam compromissos políticos e éticos, razão pela qual foram priorizadas outras perspectivas teóricas mais alinhadas aos princípios que orientam este trabalho.

ARTIGO 2 - REFLEXÕES PARA UMA VIRADA EPISTÊMICA FEMINISTA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A DECOLONIALIDADE COMO POSSIBILIDADE¹²

Reflections for a feministepistemicturn in Science Teaching: Decoloniality as a possibility

INTRODUÇÃO

Nesse texto trazemos reflexões sobre dados oficiais de violência de gênero e feminicídio no Brasil, sobre o conceito de colonialidade de gênero e possíveis articulações dessas questões na Ciência e no seu ensino. Tendo em vista que campos teóricos e conceitos são pontuados como áreas em constante disputa, apresentamos questões que são estudadas e desenvolvidas por distintos grupos: estudos Pós-Coloniais, Decoloniais, Epistemologias do Sul, Estudos Feministas, Feminismo decolonial e Feminismos negros. Não temos a pretensão de fazer distinções ou análises críticas de um grupo de estudo em detrimento do outro, e em um processo consciente, que teorias são permeadas também, por contradições, trazemos exemplos de epistemologias outras, que questionam a imposição de valores que tem sido posta as localidades subalternizadas pelas classes dominantes. São paradigmas que apontam para a necessidade de uma mudança nos projetos epistêmicos sobre a produção e apropriação do conhecimento científico, e das relações desse conhecimento com outras práticas de saber e, em consequência, com o ensino de ciências.

Ainda vivemos em uma sociedade que majoritariamente se estrutura a partir de relações de poder. É possível associar padrões de dominação da colonialidade a partir de dicotomias hierarquizadas como brancos x negros, civilização x barbárie, moderno x primitivo, ocidente x oriente. A mesma lógica instituiu que homens são superiores a mulheres. Não é por acaso a utilização da palavra homem como sinônimo/ representação do que seja Ser humano. De fato, no pensamento colonial o homem branco é a perfeição, é humano. Tudo que disso difere é desviante e assim justificável que seja desumanizado.

¹²Este artigo foi publicado em 2020 na obra *Resistir, (re)Existir e (re)Inventar II: Pedagogias Decoloniais em diálogo com o Sul Global* e foi escrito em parceria com Maíra Caroline Defendi Oliveira, doutoranda em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), Florianópolis, Brasil (mairadefendioliveira@gmail.com).

Para autora argentina Maria Lugones (2014), não temos como questionar a lógica colonial capitalista moderna, se não levarmos em conta além das questões de classe e raça¹³, as questões de gênero. A autora propõe a colonialidade de gênero como um sistema moderno colonial que funciona por meio da opressão, hierarquização e inferiorização da mulher que chega até a desumanização. Lugones discute que essa lógica é central para o pensamento capitalista colonial moderno que domina a base material e os meios de produção de territórios e grupos sociais subalternizados, em uma lógica recursiva (LUGONES, 2014).

Apesar de compreendermos a existência de diferentes fundamentos históricos ideológicos, além dos econômicos, para a dominação masculina, a compreensão sobre a divisão sexual do trabalho é fundamental para entendermos a lógica capitalista colonial moderna, segundo a filósofa italiana Silvia Federici: “o trabalho doméstico não remunerado tem sido um dos principais pilares da produção capitalista, ao ser o trabalho que produz a força de trabalho” (FEDERICI, 2017, p. 12).

Questionamentos sobre origens da relação hierárquica entre os gêneros e supostas habilidades intrínsecas ao feminino, levaram pesquisadoras feministas a perceberem que as explicações apresentadas pela Ciência eram insuficientes, pois se pautavam em um determinismo biológico, apontando que mulheres são naturalmente mais frágeis, dóceis e jeitosas, assim, a maternidade e o cuidado seria algo próprio da sua fisiologia (MIES, 2016).

Esse determinismo biológico latente não é encontrado somente nos evolucionistas, behavioristas, positivistas, funcionalistas e estruturalistas, mas também em parte nos marxistas – ao menos onde falam sobre mulheres. Esse é o caso de Engels, Lenin e mesmo de Marx. Tais conceitos biologistas distorcidos são, entre outros, ‘natureza’, ‘trabalho’, ‘divisão sexual do trabalho’, ‘produtividade’, ‘família’ (MIES, 2016, p. 840).

Para a socióloga alemã Maria Mies, a divisão sexual do trabalho surge durante as primeiras eras da história da humanidade, nas quais já havia divisões baseadas no sexo, homens caçavam, enquanto mulheres colhiam frutos e legumes (MIES, 2016). Embora o advento da propriedade privada tenha gerado mudanças na forma de organização da sociedade que passaram a se constituir a partir de famílias, o sistema

¹³ Nesse texto entendemos raça não como conceito biológico, mas como conceito de importância sociológica e política na luta por igualdade racial.

de produção econômico entre homens e mulheres mantinha-se complementar, ou seja o trabalho doméstico realizado pelas mulheres era tão essencial quanto à criação de gado realizada pelos homens para a manutenção da vida em sociedade (FEDERICI, 2017). Todavia, com a Revolução industrial e o advento do capitalismo, o trabalho doméstico passou a ser associado à ideia de servir, e entendido como uma forma inferior de trabalho.

Nem é preciso dizer que nesse contexto, o sexismo emergiu como uma fonte de lucro exorbitante para os capitalistas. Primeiro, por naturalizar a maternidade e o cuidado com a prole como uma incumbência da mulher (determinismo biológico), e assim manter a reposição da força de trabalho, indispensável ao capitalismo. Segundo, por fazer parecer “obrigação” da mulher e, dessa forma, não remunerar os serviços domésticos como trabalho. E, terceiro, por tratar mulheres como inferiores aos homens e fazer disso uma justificativa para que essas tenham salários menores, condições precárias de trabalho e jornadas exorbitantes.

Ainda nesta lógica, no modelo heteropatriarcal e monogâmico, nós mulheres somos consideradas objetos de desejo masculino reproduzindo todos os papéis sociais que isso carrega. O mesmo é colocado aos homens, enquanto nós mulheres temos que ser delicadas, cuidadosas, amorosas e frágeis homens têm que ser fortes, ativos e poderosos por natureza.

O QUE A CIÊNCIA E O ENSINO DE CIÊNCIAS TÊM A VER COM ISSO?

A história e a filosofia das ciências já nos possibilitam, há algum tempo, compreender que sua construção se trata de um impedimento humano, em consequência, apresentam graus de subjetividades. Já parece consenso que a sua construção se dá num processo, nunca acabado, que, em certa medida, sofre influências dos pensamentos de cada época. Além disso, a universalização é passível de constantes questionamentos, principalmente por pensadores e pesquisadores do Sul global, que entendem a universalização como uma imposição da colonização.

o sistema dominante também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominadora e

colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores (SHIVA, 2003, p. 21).

A Ciência não é universal e responde a uma geopolítica que vem atrelada a classe e a raça: homens brancos do norte global que detém os meios de produção e consequentemente produzem conhecimentos (ALMEIDA, 2019, p. 43-44). O que confere *status* de científico ao conhecimento normalmente são critérios como aplicação de um método, verificabilidade e isenção ou neutralidade por parte de cientistas, porém todos esses critérios já foram bastante questionados e relativizados pela sociologia e filosofia da Ciência. Assim, podemos dizer que o que confere o *status* de "científico" a um saber está mais relacionado ao poder que ao próprio saber (SHIVA, 2003)

Em seu texto *O óvulo e o espermatozoide: como a Ciência construiu um romance baseado em papéis estereotipados de macho-fêmea*, a antropóloga norte-americana Emily Martin, no início da década de 1990, publica um artigo em que analisa textos científicos da área biológica/médica, escritos até o final da década de 1980, que apresentam conceitos patriarcais sobre como o espermatozoide é a parte ativa da reprodução atacando e penetrando o óvulo que é um receptáculo frágil e passivo que espera pelo espermatozoide vigoroso chegar para desencadear o desenvolvimento humano.

De acordo com essa publicação e com o livro *How We Do It: The Evolution and Future of Human Reproduction*, de Robert Martin, publicado em 2013, cientistas colocaram o óvulo como um receptor. Um instrumento passivo e com pouca participação no processo de concepção da vida humana. Hoje já se sabe que não são esses os papéis do óvulo e espermatozoide. Estudos apontam que é o óvulo que escolhe o espermatozoide, ou seja, o óvulo tem um papel completamente ativo e decisivo no processo de reprodução. Argumentos subjetivos como esses sobre feminino e masculino, atravessam conceitos da biologia, principalmente naqueles relacionados a questões sexuais. Outro exemplo são os hormônios estrogênio e testosterona, que apesar de moléculas com funções químicas semelhantes, ambos presentes em machos e fêmeas, são constantemente nomeados como hormônio masculino (testosterona) e feminino (estrogênio). Nesse sentido, os estudos feministas têm contribuído para uma postura questionadora sobre questões da epistemologia da Ciência.

Como é o caso da pesquisadora nigeriana Oyèronke Oyewùmí, em sua obra *La invencion de las mujeres* que nos diz que os imaginários socioculturais sobre gênero contribuem a contornar e produzir os discursos científicos sobre sexo. E esses discursos regulatórios que materializam o sexo reforçam e legitimam imaginários culturais, desigualdades e hierarquias de gênero. Ou seja, um sistema retroalimentativo em que a biologia reforça o gênero e o gênero reforça a biologia, nele o binarismo é concebido socialmente como percurso natural da biologia, por exemplo ao reforçar que corpos “normais” estão definidos somente a partir de duas alternativas cromossômicas XX para mulheres e XY para homens e constroem como patológica qualquer outra organização cromossômica ou possibilidade que fuja às normas da cisgeneridade (MARIN; OLIVEIRA, 2019).

Na educação em Ciências esse processo se dá da mesma forma, reproduzindo discursos patriarcais materializados pelo conhecimento científico e senso comum. Livros didáticos estão recheados de exemplos, como esses. Além disso, outro problema é que gênero e sexualidade muitas vezes são temáticas censuradas e o/a professor/a desautorizado/a a falar sobre. Motivo pelo qual, muitas vezes são temáticas evitadas por educadores/as, por medo de sofrerem algum tipo de retaliação por parte da família ou da escola.

Nesse processo, a simplificação ou até mesmo o silenciamento diante de tais temáticas também contribui com a manutenção de estereótipos machistas, binários e patriarcais que estruturam a sociedade e contribuem com a falta de conscientização frente a números crescentes de violência de gênero e feminicídios.

COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE E A EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA

A decolonialidade é representada pelo pensamento crítico defendido pelo grupo de intelectuais latino-americano denominado “Modernidade/Colonialidade” (M/C). Este termo faz referência às possibilidades de pensamento a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Essa perspectiva discute a colonialidade como uma estrutura global presente em uma lógica atual de exercício do poder e que atua em três eixos: colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 1997). De modo geral, “a colonialidade é a continuidade das formas de

dominação, após o fim das administrações coloniais produzidas pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Neste sentido, a colonialidade nos âmbitos econômico e social apresenta um modo próprio de se constituir nos territórios, estando presente na organização das próprias relações cotidianas e na construção social do espaço. A colonialidade do poder traz uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades, através do epistemicídio e do racismo epistêmico (QUIJANO, 2006). Já no campo do saber, a colonialidade exerce sua violência impedindo que as pessoas compreendam o mundo a partir do próprio mundo em que vivem (PORTO-GONÇALVES, 2005). Ou seja, “o particularismo ocidental foi escrito como o universalismo global” (HALL, 2003, p. 85), no qual a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35). Deste modo, produções de tempos e lugares fora da Europa ou que partam do pensamento crítico de sujeitos subalternizados, não são consideradas. A força da colonialidade levou a universalização da Ciência (SANTOS, MENESES, 2010), inviabilizando saberes e conhecimentos de sujeitos não autorizados, atribuindo valores e uma hierarquia de conhecimentos. A colonialidade do ser pressupõe classificação e divisão dos humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo versus civilizado, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas por conta de sua cor e/ou raízes ancestrais.

A autora argentina María Lugones, (2014), concorda que a modernidade organiza o mundo ontologicamente em categorias homogêneas, porém seu pensamento adiciona a proposição de um **sistema moderno colonial de gênero** que funciona por meio de uma lógica de opressão, uso de dicotomias, hierarquização e divisão do mundo em categorias. Enfatiza que essa lógica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade. Lugones compreende a hierarquia dicotômica entre humano e o não humano como aspecto central do sistema moderno. Essa hierarquia veio acompanhada por outras distinções hierárquicas, também dicotômicas incluindo a distinção entre homens e mulheres. Assim:

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém

que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (LUGONES, 2014, p. 936).

Segundo os estudos de Lugones, a colonização por meio do trabalho civilizatório dava acesso brutal aos corpos das pessoas pela via da exploração, violação e controle sexual, atuando em uma lógica do medo. Os animais eram diferenciados entre macho e fêmea, sendo as fêmeas consideradas como uma inversão da deformação do macho (perfeição). Essa dicotomia transformou os colonizados/as em homens e mulheres no sentido de natureza (macho e fêmea). Ainda, a divisão maniqueísta entre o bem e o mal, os ritos de confissão cristão¹⁴ marcaram como maligna a sexualidade feminina. Como justificativa dos abusos da missão civilizatória estava em pauta colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as, assim, as mulheres colonizadas eram entendidas como figuras malignas.

Como parte da imposição colonial de gênero ocorreu a desumanização da colonialidade do ser, normalizando a condenação das colonizadas que eram julgadas como seres bestiais, promíscuas, grotescas e pecaminosas sexualmente. Neste ponto, Lugones se opõe ao conceito de colonialidade do poder e propõe o termo colonialidade de gênero. A colonialidade do poder trata da inseparabilidade entre a racialização e as formas de exploração capitalista.

Em contraponto ao pensar a colonialidade de gênero, Lugones complexifica a compreensão do autor Quijano sobre o sistema de poder capitalista global, mas também sua própria compreensão do gênero visto em termos de acesso sexual às mulheres. Ao usar o termo colonialidade, a intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a, menos que seres humanos (LUGONES, 2014 p. 939).

A autora vem propor resistência à colonialidade de gênero a partir da perspectiva da diferença colonial, assim, a análise da opressão de gênero racializada capitalista seria a "colonialidade de gênero". Como desdobramento do

¹⁴ Discussões sobre cristianismo, patriarcado, subalternização feminina, ciência, capitalismo e imperialismo no livro: MCCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

pensamento de Lugones o caminho para a superação da colonialidade de gênero define a linha de pensamento que fundamenta o "feminismo descolonial".

FEMINISMOS DECOLONIAIS E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Os feminismos decoloniais/descoloniais demarcam e instituem o peso que a questão racial tem na agenda do movimento de mulheres latino-americanas, quando levamos em conta, por exemplo, que a violência sofrida por mais da metade das mulheres no Brasil, ocorre com mulheres não brancas. Buscam, também, trazer luz assim como o acúmulo de contribuições sobre os feminicídios, às políticas de controle do corpo feminino e divisão sexual do trabalho (CARNEIRO, 2019).

Como já descrito acima sobre a divisão sexual do trabalho, Da Silva, (2018) contribui com a reflexão sobre o espaço público e privado: o trabalho da mulher caracterizado por uma extensão da sua biologia que dita as formas de ser como sensível, amável, cuidadora e passiva, se torna apropriado para o cuidado com a casa e com a família, o trabalho doméstico, na dimensão do privado. O homem como ativo, corajoso e inteligente, mais apropriado para o trabalho com valor de mercado, na dimensão do trabalho público. Estes papéis respondem diretamente às demandas do capitalismo que dependem tanto do viés reprodutivo do trabalho doméstico, como da produtividade do trabalho masculino fora de casa. Os lugares determinados ao trabalho se complementam e se sustentam no núcleo familiar hetero/patriarcal/cis/ normativo (DA SILVA, 2018).

O cenário do capitalismo heteropatriarcal imbricado com aspectos ontológicos da dominação colonial, explicado no início do texto, formam uma estrutura rígida que define o lugar do homem e da mulher na sociedade. É possível entender, a partir dessa estrutura, que a violência contra a mulher seria uma expressão natural do papel do homem e se configura como um recurso da demonstração de poder que o homem exerce sobre as mulheres.

Segundo pesquisadoras negras como: Kimberlé Crenshaw¹⁵, Patrícia Hill Collin, Karla Akotirene e Lélia González¹⁶, em contraponto com visões também homogeneizantes vindas dos feminismos hegemônicos tradicionais formulam e discutem o conceito de interseccionalidade que vem questionar a universalização

¹⁵ Kimberlé Crenshaw - professora estadunidense, cientista formulou o termo interseccionalidade no âmbito do direito.

¹⁶ Lélia González não utilizou o termo interseccionalidade, porém suas reflexões nos permitem também compreender o conceito, no contexto brasileiro.

das formas de representação do feminino em culturas e matrizes sociais diversas. O termo interseccionalidade trata de uma categoria de análise que traz o entrecruzamento de opressões como: classe, raça e gênero, sem hierarquizações. No caso das mulheres negras e escravizadas na diáspora africana os papéis social, político e biológico se distinguem entre mulheres brancas e não brancas, com pautas de lutas diferentes e até contrastantes como é o caso da conquista do mercado de trabalho para mulheres brancas e que não se aplica às mulheres negras (COLLINS, 2019; AKOTIRENE, 2019 e COLLINS 2021). Somada a essa estrutura, no âmbito das organizações de controle político e de dominação colonialista, o olhar interseccional nos mostra que, quanto mais frágeis forem às populações, como as mulheres e as meninas negras, indígenas, com deficiência, ou LGBTTQI+, maior o desequilíbrio e a determinação entre quem pode morrer e quem deve viver. Não é por coincidência que o número de feminicídios e a violência de gênero têm aumentado, especialmente em regiões como África e América Latina. Os feminicídios tornaram-se um grave problema de segurança, de saúde pública e de violações aos direitos humanos das mulheres.

De fato, os feminicídios são mortes específicas de mulheres. A morte se constitui como tema de extrema importância para o entendimento da história das condições de vida, sofrimento e existência humana nas sociedades. A violência, por sua vez, possui relação estreita com a morte, e vem caracterizando as preocupações sobre o tema na atualidade, isto devido aos novos e antigos contextos de guerra, crises econômicas, conflitos insurgentes, e das diversas formas de racismo e xenofobia, incidindo no aumento expressivo das mortes violentas em alguns países no mundo capitalista, em especial na América Latina (MENEGHEL E PORTELLA, 2017).

Segundo a intelectual Lélia Gonzalez que discute o papel da mulher negra na sociedade brasileira, mulheres latino-americanas têm sido vítimas sistemáticas de violências de gênero e seus cruzamentos, como raça, gênero, classe e território pelas classes dominantes, desde o período da colonização (GONZALEZ, 2020). A violência sexual contra mulheres negras e ameríndias foi um componente importante da violência colonial, escravista. E continua ainda hoje sendo usada como arma de guerra nos conflitos armados. Outra violência sofrida são as políticas de controle da natalidade que impactam diretamente os corpos das mulheres, seja pelas práticas de esterilização forçada, seja pela criminalização do aborto que matou e mata

milhares de mulheres todos os anos. Ou seja, o desprezo ao corpo feminino e a vida das mulheres estão estritamente relacionadas às demandas por exploração do trabalho e ao modelo capitalista (GONZALEZ, 2019).

Segundo o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública que compara dados de violência no Brasil dos anos de 2018, 2019 e 2020, foram registrados, no Brasil, no ano de 2019 mil trezentos e vinte e seis crimes de feminicídio, o que representa um crescimento de 7,1 % em relação a 2018 e o maior número registrado desde 2007. Segundo o ATLAS da Violência de 2019, em média, foram registradas a morte de treze mulheres diariamente.

Outro fator que chama atenção quando abordamos a questão violência contra a mulher é o aspecto racial. Segundo o ATLAS da Violência de 2019 a taxa de homicídios de mulheres não-negras teve crescimento de 4,5% no período de 2007 a 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Segundo o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública em relação à raça/etnia, 66,6% das vítimas de feminicídio de 2019, no Brasil, são mulheres negras.

Diante desses dados, é importante pensar no que nos diz Sueli Carneiro (2019), ao apontar que a violação colonial praticada no Brasil e na América Latina como um todo, pelos senhores brancos contra as mulheres negras, indígenas e as miscigenações daí resultante, estruturam todas as relações estabelecidas desde então.

Nessas condições de desigualdade e violência, principalmente contra as mulheres não brancas, segundo discute Lélia Gonzalez (2020) é que se estabeleceu o mito da democracia racial e adiciona Jessé Souza, da igualdade de gênero, onde o colonialismo adquiriu novos contornos, e a partir da lógica da colonialidade opera sobre uma ordem social supostamente democrática que mantém inalteradas as relações de gênero e raça instituídos desde o período escravocrata. Como nos faz refletir Jessé Souza (2017), um dos princípios fundamentais da sociedade brasileira, além da escravidão é o patriarcalismo.

O Brasil, desde a sua invasão, tem construído e perpetuado práticas majoritariamente patriarcais, machistas e racistas. A começar pelo lugar do branco europeu que aqui chegou. Além da escravidão, um dos modelos mais bem-sucedidos empregados pela colonização foi o patriarcado, ou seja, a constituição de um ideal de família. Indígenas e Mulheres Negras foram violentadas,

estupradas e abusadas desde a chegada dos invasores. Deram à luz a filhas e filhos, muitas vezes tratados como bastardos, passaram a compor o mercado de escravos. Essas duas relações estabelecidas no início da organização “moderna” brasileira, o racismo – devido a escravidão – e o patriarcado – devido a estrutura imposta pelos homens brancos europeus-determinam até hoje as relações de poder/ser/saber/gênero na nossa sociedade. Quem foi e quem são as empregadas domésticas no nosso país? Quem são as mulheres que mais sofrem com violência? No Brasil, classe, gênero e raça estão estreitamente interseccionados, e é importantíssimo que essas categorias sejam refletidas a partir dessas relações, se quisermos realmente algum tipo de justiça social.

EM UM MOVIMENTO DE REFLEXÃO SOBRE A CIÊNCIA E SEU ENSINO: A DECOLONIALIDADE COMO POSSIBILIDADE

Na intencionalidade da construção de mundos diferentes, o movimento de olhar para os fatos e teorias partindo de outros lugares pode ser um caminho para pensarmos formas de enfrentamento, no caso deste texto, ao feminicídio. A colonialidade do saber atrelada à colonialidade de gênero, respondendo ao complexo colonial, capitalista e patriarcal, parecem funcionar como um sistema recursivo que gera subalternizações neste caso, de gênero. Mulheres que estão fora do campo de produção de conhecimentos por serem ontologicamente inferiorizadas pelo modelo colonial, capitalista e patriarcal, ficam impedidas de fazerem a virada necessária para sair e reivindicar novos lugares sociais. Se justiça social caminha junto com a justiça cognitiva/epistemológica, julgamos que a educação é um dos campos possíveis de atuação para pensar a subalternização das mulheres. Porém, é importante ter em mente que homens com acesso à educação, também respondem à dimensão sistêmica de poder com violência.

Concordamos com Linda Martín Alcoff (2016) sobre a necessidade do desenvolvimento de uma epistemologia decolonial revolucionária que debate sobre o que é considerado como verdade histórica e cientificamente. Em contraponto ao sistema hegemônico nas suas diversas esferas, sobretudo na construção de novos significados e na interpretação do mundo. Não podemos aceitar passivamente e de forma acrítica a globalização e o modelo neoliberal que ela impõe. Temos que questionar paradigmas e preenchê-las com nosso próprio significado e interesse, já

que ao longo da história moderna/colonial capitalista fomos e ainda somos impedidas de determinar nosso próprio futuro.

Estruturada e administrada por seres humanos - assim como a atividade científica - a educação é um instrumento multiplicador dos conhecimentos produzidos na academia, arrastando valores e preconceitos da sociedade que a engendra, expressando-os através do currículo escolar - tanto no seu formato pensado (documentos oficiais: diretrizes, matrizes, planos), como no praticado (práxis do profissional em sala de aula). Compreendendo um território amplo, o currículo envolve diversas áreas do conhecimento e perpassa por relações de poder. Assim, a educação em ciências acrítica - que não considera as relações sociais e culturais implícitas na construção do pensamento científico - pode perpetuar pressupostos que reproduz assimetrias e arbitrariedades que emergem da sociedade, como a desigualdade de gênero - que se manifesta sob a forma de sexismo, misoginia, exclusão de mulheres dos espaços de poder e, por consequência, feminicídios.

Refletir, apontar, repensar e propor estratégias de enfrentamento a presença e reproduções dessas características no currículo são caminhos possíveis, como: considerar a produção de conhecimento desde as sujeitas subalternizadas, deslocando o lugar de objeto do conhecimento para produtoras de conhecimento; estudar e compreender as lutas por ações afirmativas e representatividade das mulheres em espaços de poder; oportunizar, priorizar e questionar no espaço escolar o lugar social e biológico da mulher; não silenciar frente a casos de violência, inferiorização e subalternização da mulher; ter atenção, discutir e não legitimar posturas que privilegiem determinismos biológico e binarismos - coisa/lugar/roupa/profissão de mulher/menina e, de homem/menino; dar aporte conceitual/teórico/social e histórico para legitimar o lugar da mulher fora do espaço privado; desassociar estruturas e substâncias biológico-químicas do corpo humano ao sexo masculino ou feminino. Em outras palavras, é necessária uma postura intencional e esvaziada da neutralidade tão falada em espaços de construção de conhecimento e educacionais.

Dessa forma, em acordo com Louro (2008), “[...] é indispensável um debate crítico mais amplo sobre gênero e sexualidade nas políticas curriculares”, analisando com mais profundidade a construção cultural demasiadamente injusta, repressiva e nociva para as mulheres e, paradoxalmente, também para os homens, confrontando

a tradição epistemológica dominante. Então, uma educação que reflita essas condições com intenção explícita de superação atrelada a um pensamento político que rompa com lugares, símbolos, discursos e práticas de desqualificação e violência contra as mulheres pode ajudar na construção das relações na dimensão da liberdade.

O feminismo, a partir de uma lente decolonial, revisita, repensa e reorganiza essas bases sociais, negando o neoliberalismo, o enfrentando a partir de novas estratégias, novas tecnologias, e outros saberes que não aqueles defendidos pela hegemonia do poder/saber/ser. Parte do local, do ancestral e preocupa-se com a formação humana do/a sujeito/a, e não com a reprodução da força de trabalho, com os mecanismos de controle, com a acumulação de recursos e o lucro.

No ensino de Ciências com perspectiva feminista e anticolonial, aborda a sexualidade, para além do sexo, da normatização dos corpos ou da reprodução. Pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos, história de vida e bem-estar pessoal. Pauta-se na escuta, no diálogo, na voz dos/das estudantes. Rompe com o paradigma machista e patriarcal, e busca construir uma forma livre de sexualidade, que quebra com os padrões impostos do feminino e masculino e toda a carga que suas imposições carregam.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

A Capes-PROEX, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e o Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 janeiro /abril 2016, p.129-143.
AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, A. P. T. de; CASSIANI, S. Alimentação, educação em ciências e a busca por outros mundos possíveis. [recurso eletrônico]. **Dissertação**. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07205a&AN=uls.368489&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, ano 14, 2020.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

BRASIL. **LEI Nº 13.104/2015**. Altera o art. 121 do Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, 9 de março de 2015.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento: contribuições do feminismo negro in: Heloisa Buarque de Hollanda (org.). **Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p.271-292.

CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOUEL, R. **El giro descolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

DA SILVA, Barbara Antunes. Lugar de mulher: patriarcado, capitalismo, violência contra a mulher e educação. Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, v. 16, n. 1, 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FRENCH, S. Ciência: conceitos-chave em filosofia. Artmed Editora, 2009.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. in: Heloisa Buarque de Hollanda (org.). **Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p.237-256

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, 19(2), 17-23, 2008.

LUGONES, María (2014), “Rumo a um feminismo descolonial”, **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis 22 (3):935–952. Consultado em 15/02/20 - <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.

MARIN, Yonier; OLIVEIRA, Maíra. C. D. PROBLEMATIZANDO As Relações entre Química-Biologia e Questões de Gênero: Possibilidades e Desafios na Educação de Jovens e Adultos. **Redequim**, v. 5, n. 2, p. 19-38, 2019.

MARTIN, Emily. The Egg and the Sperm: How Science has Constructed a Romance based on Stereotypical Male-Female Roles. In: KELLER, Evelyn F., e LONGINO, Helen E. (eds.). **Feminism and Science**. New York: Oxford University Press, 1996, p. 103-20.

MENEGHEL, Stela Nazareth; PORTELLA, Ana Paula. Feminicídios: conceitos, tipos e cenários. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 3077-3086, Sept. 2017.

MENESES, Maria Paula. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global, **Em Aberto**, 27, 91, 90-110, 2014

MIES, Maria. Origens sociais da divisão sexual do trabalho. A busca pelas origens sob uma perspectiva feminista. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 07, n. 15, 2016, p. 838-873.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da Edição em Português. In: Lander, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Anuario **Mariateguiano**, v. 9, n. 9, p. 113-120, 1997.

QUIJANO, Anibal. Estado-nación y ‘movimientos indígenas’ en la región Andina, cuestiones abiertas”, en *Movimientos sociales y gobiernos en la región andina. Resistencias y alternativas, Lo político y lo social*. Revista del Observatorio Social de América Latina, CLACSO, Buenos Aires, v. 8, n. 9, p. 15-24, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: Da Escravidão à Lava Jato, São Paulo: Editora Leya, 2017. 242p.

Alinhavos do percurso – Virada epistêmica feminista

A questão central que organiza esse artigo diz respeito a como o Ensino de Ciências pode ser repensado a partir de uma virada epistemológica feminista e decolonial, capaz de desnaturalizar hierarquias de gênero, raça e humanidade que estruturam tanto a ciência quanto seus modos de ensino.

O texto interroga as pretensas neutralidade e universalidade do conhecimento científico e pergunta, de forma implícita, quem pode produzir conhecimento científico, a partir de quais corpos, de quais experiências e de quais localizações, e quem permanece excluído desse regime de inteligibilidade.

Esse questionamento atravessa a discussão sobre colonialidade, feminismos (especialmente os negros e decoloniais) e violência de gênero, conectando epistemologia, política e educação. A principal contribuição teórica desse artigo está em articular feminismo, decolonialidade e Ensino de Ciências como um mesmo campo de disputa epistemológica, recusando tratá-los como camadas independentes.

O texto demonstra que a colonialidade não é apenas um problema histórico, mas um operador ativo na produção científica, que hierarquiza saberes, corpos e formas de existência.

Ao mobilizar autoras como Lugones (2014), Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2018), Silvia Federici (2017; 2019), Lélia Gonzalez (2019; 2020b) e Kimberlé Crenshaw (2002), o artigo explicita que a categoria “mulher”, quando tomada de forma universalizante pelo feminismo clássico, reproduz exclusões e apaga as experiências das mulheres negras, indígenas e racializadas.

Outra contribuição relevante é mostrar como o Ensino de Ciências participa da reprodução dessas hierarquias, seja por meio de livros didáticos, de exemplos naturalizados, de silenciamentos curriculares ou da biologização de diferenças sociais. O texto evidencia que a ciência ensinada na escola não é neutra e carrega valores coloniais, patriarcais e raciais que moldam subjetividades e legitimam violências.

Ao propor a decolonialidade como possibilidade, o artigo oferece uma chave teórica para deslocar o olhar do conteúdo para os modos de produção do conhecimento, abrindo espaço para epistemologias situadas, interseccionais e politicamente implicadas.

Um primeiro limite é que o texto se assume majoritariamente como ensaio teórico-reflexivo, não avançando para análises empíricas sistemáticas no contexto da sala de aula ou de práticas concretas de Ensino de Ciências. Isso pode gerar expectativa de exemplos didáticos ou metodológicos que não se propõe a oferecer.

Ao tensionar escolas epistemológicas e categorias consolidadas, o artigo opta por um posicionamento crítico que não se filia rigidamente a um modelo pedagógico ou metodológico fechado.

Nesse sentido, corrobora com o pensamento de que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Isso pode ser lido, por certos campos, como ausência de sistematização ainda que essa recusa seja, em si, uma tomada de posição epistemológica coerente com a discussão provoca, estranhamentos frente aos critérios tradicionais de validação científica, ao desafiar formas hegemônicas de organizar e reconhecer o conhecimento.”

Notas de arremate – entre os textos iniciais e os primeiros deslocamentos

Os textos que compõem esta primeira parte da tese operam como um campo de tensão que desloca progressivamente o problema da pesquisa. Lidos em conjunto, eles evidenciam que a subalternização de mulheres negras na educação e na produção intelectual não é efeito colateral, mas resultado de escolhas epistemológicas, metodológicas e pedagógicas que se apresentam como neutras e universais.

Em *Um dia comum*, a entrada de Maria na sala inaugura uma cena que condensa esse deslocamento. Ao afirmar “Me respeite. Não vim aqui brincar”, Maria não reivindica acolhimento, mas condições concretas de aprendizagem. Sua recusa à sala de informática tensiona a forma como o conhecimento é organizado, dissociado do corpo cansado, do tempo exausto e da experiência de vida. Torna-se visível, aquilo que Paulo Freire (1998) nomeia como o fracasso de uma educação que fala do mundo sem estar com o mundo.

Essa cena ganha densidade quando colocada em diálogo com “As não ausentes”. A experiência de Maria deixa de ser lida como conflito individual e passa a ser compreendida como efeito de processos históricos de silenciamento e de deslegitimação de sujeitos negros no campo do conhecimento.

Como analisa Carneiro (2005), não há desqualificação de saberes sem desqualificação dos sujeitos cognoscentes. A humilhação reiterada de “quando o mundo exige leitura de quem nunca teve tempo para aprender” não expressa falha cognitiva, mas a produção sistemática da ideia de incapacidade intelectual.

O debate sobre a virada epistêmica feminista ajuda a ampliar essa visão, ao evidenciar que tais processos estão inscritos na própria história da ciência. A exaustão de Maria “o dia que começa antes do sol e termina quando o corpo já não dá resposta”, não é apenas condição social, mas expressão de um sistema que naturaliza a exploração de corpos femininos e racializados, como apontam Federici (2017) e Collins (2019). Quando a ciência e seu ensino silenciam essas dimensões, participam da reprodução da violência que afirmam combater.

Nesse ponto, a reflexão de Pagan (2020) contribui para aprofundar o argumento, ao afirmar que transicionar a ciência implica reconhecer seus limites históricos e produzir deslocamentos éticos capazes de reinscrever a vida no centro do processo educativo. Ao defender a humanização da ciência como gesto político,

a autora explicita que não se trata de suavizar conflitos, mas de enfrentar os regimes de desumanização que estruturam a produção do conhecimento.

Lidos conjuntamente, esses textos revelam que a questão central da pesquisa não é apenas o acesso ao conhecimento, mas o reconhecimento de quem pode produzi-lo e sobre quais formas.

Maria não aparece como destinatária de uma pedagogia inclusiva, mas como sujeito que interrompe, reorganiza o espaço e impõe outro ritmo. Ela expõe o que Collins (2019) identifica como potência epistemológica das experiências de mulheres negras, saberes que emergem fora dos lugares autorizados e que, ao serem levados a sério, podem configurar modos de pensar.

É nesse ponto que os pressupostos da tese se consolidam; é nesse alinhavo que as pontas se convergem e se cruzam em uma escrevivência que revela as nuances da subalternização da mulher negra na produção intelectual brasileira, deixando de ser compreendida apenas por seu efeito literário e passa a ser assumida como insurgência metodológica.

Não se trata de adicionar narrativas à Educação em Ciências, mas de reconhecer que determinadas experiências produzem conhecimentos que não cabem nos métodos disponíveis e acessados por todos e todas e que, por isso, exigem outros modos de pesquisar e de pensar o ensino e a aprendizagem.

Esse conjunto de textos explicita a questão: Como a escrevivência tem operado como método? É a partir dessa inquietação que se desdobra o próximo movimento da tese, dedicado a investigar a escrevivência em ação, seus jogos de cintura, seus arranjos e suas escolhas éticas diante de um campo que nem sempre reconhece aquilo que dela emerge.

Notas sobre jogo de cintura

Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. Lembrava de Sá Praxedes e sorria. Aquela criança, Sá Praxedes não ia conseguir comer nunca. Um dia, quando era quase menina ainda, saíra da cidade onde nascera fugindo da velha parteira. Agora, bem recentemente, saíra de outra cidade fugindo do comparsa de um homem que ela havia matado. Sabia que o perigo existia, mas estava feliz. Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte (Evaristo, 2017, p. 43-50).

É a partir desse excerto do conto *Olhos d'água* (Evaristo, 2017) que se inicia a reflexão metodológica desta pesquisa. Natalina, mulher negra periférica, personagem do conto, protagoniza gestações atravessadas por violências interseccionais, estupros, abandonos, maternidades impostas e, ainda assim, produz decisões que escapam à previsibilidade social atribuída aos corpos negros femininos.

Ao recusar maternidades forçadas, abortar clandestinamente e, na quarta gravidez, reivindicar um filho “só seu”; ela produz uma forma de existência que se constrói nos limites entre vida e morte.

Nomeio esta parte da tese como *jogo de cintura* e, ao fazê-lo, já anuncio um posicionamento metodológico, assumindo a escrevivência como método de pesquisa. Reúno, neste trecho, parte do que estudei sobre escrevivência e, sobretudo, aquilo que me atravessou como pesquisadora ao longo do percurso deste estudo.

Nenhuma das leituras que fiz me ofereceu receitas, mapas ou instruções precisas sobre como se faz uma escrevivência. Não há passos, nem protocolos, nem garantias. O que encontrei foram pistas. Por isso, fui me aproximando de autoras e de autores que, de diferentes modos, comungam de uma ética da escrita semelhante à de Evaristo (2017), uma escrita que nasce da experiência, que reconhece o corpo como lugar de memória e que assume a vida como matéria legítima de conhecimento. Mais do que métodos fechados, encontrei gestos, deslocamentos, modos de estar no mundo e de produzir sentido desde as margens – e assim o fiz aqui.

Foram muitas autoras e muitos autores, muitos conceitos e muitas camadas teóricas que ajudaram a construir os sentidos da escrevivência ao longo desta tese.

Ainda assim, o texto acadêmico não dá conta de abarcar esse acúmulo inteiro e talvez nem deva.

Parte dessas elaborações permanece fora da escrita formal, não por fragilidade, mas porque pertencem ao campo do vivido, das leituras, das conversas, dos silêncios, das memórias acionadas tardiamente, das experiências do passado que só agora se organizaram como compreensão e dos corpos marcados pela exclusão e pelo preconceito. Foi nesse encontro entre teoria, experiência e tempo que passei a reconhecer a escrevivência não apenas como um modo de escrever, mas como uma metodologia e uma epistemologia.

Retomando, o *jogo de cintura* não se refere a um gesto de adaptação passiva, tampouco a uma habilidade individual isolada. Trata-se de uma inteligência tática que se constrói na experiência histórica de corpos submetidos à violência estrutural, mas que, ainda assim, inventam modos de permanecer vivos.

Em Natalina (Evaristo, 2017), essa inteligência se manifesta como decisão, como recusa, como fuga e como silêncio estratégico. A personagem não se oferece à leitura fácil, nem à tradução moralizante. Ela cria desvios como quem alinha uma costura invisível entre os rasgos da sobrevivência. A autora elabora esse movimento como engenhosidade negra, um saber do corpo que se produz na necessidade.

Em palestra de abertura do XI Copene 2020, a escritora nomeia o *jogo de cintura* como estratégia de sobrevivência negra, uma destreza que finge obediência para driblar o opressor. Essa noção dialoga com a distinção proposta por Michel de Certeau (1994) entre estratégia e tática, enquanto a estratégia organiza o poder a partir de um lugar próprio, a tática opera sem território fixo, aproveitando brechas, ocasiões e instabilidades do sistema dominante. O *jogo de cintura* é, assim, uma forma de conhecimento que se produz sem garantias, mas com precisão vital.

Ao ler Natalina (Evaristo, 2017), não busco apenas compreender uma personagem literária, mas reconhecer um modo de racionalidade que historicamente foi deslegitimado pela epistemologia moderna. O que está em jogo não é simplesmente a narrativa de uma mulher negra, mas a afirmação de um saber que se constrói na urgência, na experiência e na coletividade ancestral. O *jogo de cintura* carrega memória histórica, articula silêncio e ação e se recusa a oferecer explicações totais sobre si mesmo.

Nesse sentido, a escrevivência emerge não apenas como recurso literário, mas como orientação epistemológica. Em *Insubmissas lágrimas de mulheres*,

Evaristo descreve seu processo de escrita a partir da escuta implicada, “*Da voz outra, faço a minha*”; histórias que não são totalmente suas, mas quase, afetividade que atravessa a narração, fusão entre vivido e inventado como gesto de reparação das perdas entre acontecimento e escrita (Evaristo, 2020). A escrevivência, assim, não busca transparência nem fidelidade factual absoluta. Ela produz conhecimento a partir do envolvimento, da memória e da responsabilidade ética com o que se narra.

Esse movimento dialoga com o pensamento da opacidade proposto por Édouard Glissant (2011). Ao reivindicar o direito à opacidade, o autor se opõe à lógica ocidental que exige tradução total do outro como condição para reconhecê-lo. A opacidade, nesse sentido, não é falta de conhecimento, mas recusa à violência interpretativa. No trecho de *Natalina*, a opacidade se manifesta nas fugas não explicadas, nos silêncios preservados, nas decisões que não se justificam ao olhar hegemônico. Esses silêncios não são ausência de sentido; são parte do próprio modo de existir.

É a partir dessa leitura que, nesta pesquisa, o conto funciona como um verdadeiro ensaio metodológico. Aqui, a experiência não aparece como ilustração, mas como motor de produção de conhecimento. O silêncio opera como ação. O tempo não se organiza de forma linear. A escrita, quando implicada, não se limita a registrar, ela investiga.

A partir do foi entendido sobre a personagem, sobre o *jogo de cintura* e sobre os conceitos que foram mobilizados para o entendimento da Escrevivência, aponto as pistas para a metodologia desta pesquisa como uma investigação qualitativa, situada e interpretativa, interessada em compreender como o conhecimento é produzido quando experiência, corpo e memória ocupam lugar central na escrita e na análise.

Parte-se do entendimento de que a pesquisa em Ensino de Ciências não se limita à proposição de soluções técnicas para a sala de aula, mas implica interrogar os próprios modos de produzir conhecimento, ampliando o horizonte analítico para além do imediato e do aplicável.

Nesse percurso, assumo que a subjetividade da pesquisadora não constitui um erro metodológico, mas um componente do próprio método, uma vez que o envolvimento inclusive emocional integra o trabalho interpretativo e participa da construção dos sentidos produzidos.

O rigor desta investigação não se fundamenta na neutralidade, mas na coerência entre pressupostos teóricos e procedimentos analíticos, na reflexividade sobre o meu posicionamento como pesquisadora e na minha responsabilidade ética diante das experiências analisadas.

A escrevivência, nesta investigação, não é tratada como um conjunto de técnicas ou procedimentos replicáveis; ela se constitui como uma orientação metodológica que organiza o modo como leio, como escuto, como escrevo e como analiso. Seus operadores emergem tanto da obra de Evaristo (2017) quanto da trajetória de vida e da pesquisa que sustenta este trabalho. Por essa razão, não se pretende torná-la transparente, fechada ou universalizável.

Ademais, a escrevivência afirma-se como prática situada, atravessada por intencionalidade antirracista e pelo compromisso ético de reconhecer humanidade em contextos historicamente marcados pelo apagamento. Metodologicamente, a análise se orienta pela identificação de movimentos de invenção, momentos em que sujeitos recusam imposições, mudam de rota, silenciam estrategicamente ou reaparecem de outras formas.

Esses gestos não são compreendidos como desvios, mas como material analítico central da pesquisa. É nesses movimentos que se expressa o jogo de cintura enquanto tática de existência diante de estruturas que não acolhem determinados corpos e saberes.

A escrita e a análise são ainda orientadas pela noção de tempo espiralar (Martins, 2021) que rompe com a lógica linear e progressiva do conhecimento. O texto se constrói por retornos, retomadas e reinterpretações, reconhecendo que cada volta ao material transforma o sentido produzido. Essa perspectiva permite compreender a pesquisa e a aprendizagem como processos de ressignificação contínua, nos quais o conhecimento se constrói no tempo, em diálogo com experiências anteriores e contextos vividos.

Outrossim, a escuta constitui outro operador central da metodologia. Escutar, nesse contexto, não se reduz a uma postura relacional ou afetiva, mas implica reconhecer que todas as pessoas trazem saberes construídos em suas experiências de trabalho, de cuidado, de fé e de território.

A escuta orienta a análise não apenas para o que é dito, mas também para silêncios, pausas, recusas e contradições, compondo uma leitura atenta às múltiplas formas de expressão da experiência. Ampliada a partir das contribuições de Martins

(1997; 2003; 2021), essa compreensão de escuta dialoga com os conceitos de *oralitura* e *corpo-tela*, que deslocam a centralidade da palavra escrita como único suporte legítimo de produção de conhecimento.

A oralitura se refere aos saberes inscritos na oralidade performada nos gestos, ritmos, entonações e modos de narrar compreendidos como formas de elaboração e transmissão de conhecimento que articulam memória, ancestralidade e experiência coletiva (Martins, 1997).

O conceito de corpo-tela, por sua vez, compreende o corpo como superfície de inscrição da história e da memória, um texto vivo no qual se projetam e se atualizam experiências individuais e coletivas, especialmente em contextos marcados pela diáspora e pela colonialidade (Martins, 2003). Nessa perspectiva, escutar é também ler corpos, ler performances e ler temporalidades, reconhecendo o corpo como arquivo e a oralidade como dimensão constitutiva do processo analítico.

Essa escuta se articula, ainda, ao princípio da opacidade como limite ético da interpretação. Interpretar não significa esgotar sentidos ou forçar explicações, mas reconhecer aquilo que as experiências mostram e aquilo que preservam. Ao assumir a opacidade como critério metodológico, a pesquisa evita a violência epistemológica de transformar vivências racializadas, generificadas e territorializadas em objetos totalmente disponíveis à explicação.

Assumir a escrevivência como orientação metodológica implica reconhecer que esta pesquisa não se produz a partir de um ponto neutro. Escrevo desde um corpo atravessado por experiências de raça, gênero, território e docência, e é a partir desse lugar que leio, escuto e interpreto.

Essa implicação não reduz o rigor da investigação, ao contrário, exige maior responsabilidade ética e analítica, pois reconhece que todo conhecimento é produzido a partir de posições situadas. Tornar visível esse lugar é parte do compromisso desta pesquisa em não reproduzir apagamentos e em produzir conhecimento sem violentar as experiências que o tornam possível.

De maneira mais direta e explícita, esta tese adota a escrevivência como método de pesquisa, compreendida não como recurso narrativo, mas como modo epistemológico e metodológico de produção de conhecimento.

O que conta como dado nesta pesquisa não se restringe a registros formais, instrumentos padronizados ou evidências externas, mas inclui experiências vividas, memórias, narrativas, corpos, gestos pedagógicos, situações de acolhimento e

práticas cotidianas, especialmente aquelas produzidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A experiência não é tomada como ilustração da teoria, mas como matéria analítica, capaz de produzir conceitos, categorias e problemas de pesquisa. A análise ocorre por meio de uma escrita implicada, na qual a pesquisadora assume sua posição histórica, racial, de gênero e profissional como parte constitutiva do processo analítico.

A escrevivência opera, assim, como método de análise ao articular memória, corpo e escrita em um movimento de interpretação que não separa rigor e implicação. O conhecimento é produzido por retorno, escuta e reinscrição, em consonância com uma lógica espiralar, na qual as questões de pesquisa são retomadas e aprofundadas em diferentes momentos e textos, sem pretensão de fechamento.

Metodologicamente, esta pesquisa recusa a ideia de neutralidade científica, bem como de práticas de extração de dados, de exotização de sujeitos ou de objetificação das experiências narradas. Não se trata de coletar histórias alheias como matéria-prima, mas de construir conhecimento nessa relação, a partir do reconhecimento ético dos sujeitos como produtores de saber.

A escrevivência, nesse sentido, é também um posicionamento político, que afirma a legitimidade de epistemologias negras, feministas e situadas e tensiona os modos hegemônicos de validação científica.

Ao longo da tese *multipaper*, essa matriz metodológica permanece constante, ainda que assumindo formas condensadas e específicas em cada artigo. Essa estratégia garante unidade metodológica ao conjunto da tese, ao mesmo tempo em que respeita a autonomia e os objetivos particulares de cada texto.

ARTIGO 3 - ESCRIVIVÊNCIA: INSPIRAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS INTERSECCIONAL¹⁷

Escrevivência: as methodological and practical inspiration for an interseccional Science Education

Resumo

Partindo da compreensão histórica de dominação colonial e da colonialidade como efeitos políticos e sociais dela resultantes, nos atemos aos conceitos de raça, classe e gênero como fontes recursivas de dominação e subalternização de territórios e povos colonizados. Com intencionalidade marcada, nos instiga identificar estratégias de resistências presentes no entrecruzamento dessas opressões como instigadoras de formas de ser e estar no mundo. Assim, lançamos mão da interseccionalidade como possibilidade analítica na pesquisa, em diálogo com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, como inspiração para bases epistêmicas e metodológicas comprometidas com uma Educação em Ciências contra-hegemônica.

Palavras-chave: Escrevivência, Epistemologias Negras, Educação em Ciências contra hegemônica, Interseccionalidade, Conceição Evaristo.

Abstract

Starting from the historical understanding of colonial domination and coloniality as resulting political and social effects, we focused on the concepts of race, class and gender as recursive sources of domination and subordination of colonized territories and peoples. With marked intentionality, it instigates us to look at the intersection of these oppressions as potentiators of the construction of knowledge. Thus, we use intersectionality as an analytical possibility in research, in dialogue with Conceição Evaristo's concept of writing, as inspiration for epistemic and methodological bases committed to counter-hegemonic Science Education.

Keywords: Escrevivência, Black Epistemologies, Counter-hegemony, Science Education, Intersectionality, Conceição Evaristo.

*[...] Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda [...]
[...] tinha pra contar sobre uma senzala de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida [...]*

¹⁷ Este artigo foi publicado em 2021 nos Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), realizado em Caldas Novas, Goiás, e foi escrito em parceria com Patrícia Montanari Giraldi, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), e Suzani Cassiani, professora do mesmo programa.

[...] Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma História muito grande! Uma História viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto (EVARISTO, 2017 p.149).

Início de diálogo

Aproximar literatura ao Ensino de Ciência é uma prática que vem se consolidando no decorrer dos tempos e que soma ganhos interessantes para o campo de pesquisa (RIBEIRO, SANCHEZ e CASSIANI, 2019). Porém, parte de textos literários selecionados para trabalhos nesta área do conhecimento são reprodutores de uma ciência distanciada de questões sociais contribuindo para o alargamento de injustiças e subalternizações. Porém, por meio de um referencial teórico anticolonial comprometido com o enfrentamento de racismos, sexismo, machismo e homofobia foi possível identificar pesquisas que complexifica o lugar do escritor literário e é capaz de apontar perspectivas múltiplas para a literatura e, por consequência ampliar possibilidades de abordagens na Educação em Ciências¹⁸¹, trazemos como exemplos os trabalhos: Schlindwein, (2018) em uma perspectiva decolonial para o ensino de biomas contextualizada com o poema Morte e Vida Severina do autor João Cabral de Melo Neto; Dornelles e Giral di, (2019) que trabalham com o diário de Carolina Maria de Jesus em uma reflexão sobre justiça social na formação de professores de Ciências; Ferreira, (2020) trazendo HQ produzidos no Brasil sobre Orixás evidenciando efeitos de colonialidade e questionando uma hegemonia epistemológica eurocentrada no Ensino de Ciências e Ribeiro, Sanchez e Cassiani, (2019) desvelando o racismo ambiental e as colonialidades presentes no texto de Conceição Evaristo.

Voltando à epígrafe deste texto lançamos mão de um provérbio africano para a estruturação do pensamento que permeia este trabalho: *“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.”* Com a simbologia de leão caçado nos aproximamos de *Maria-Nova*, personagem do livro *Becos da memória* da autora negra Conceição Evaristo, que nos fala de uma história invisibilizada e silenciada por séculos. A menina consciente das dores e dificuldades que a rodeiam sabe, o quê, precisa ser dito. E é

¹⁸ Utilizamos aqui educação em ciências para conferir um sentido mais amplo que vá além de conceitos e conteúdos, que contempla dimensão social, cultural e política do fazer científico.

com interesse nessas narrativas e em conhecimentos que delas emergem que esta proposta se delinea. De maneira ampliada, pretendemos problematizar o lugar preestabelecido para as mulheres negras na nossa sociedade e reivindicar a possibilidade de construção de conhecimentos a partir de seus corpos.

Neste compromisso, a escolha de referenciais é estratégica, refletiremos sobre o conceito de escrevivência a partir do pensamento de autoras como: Lélia Gonzalez com uma ferramenta analítica que permite entendermos opressões sobre o corpo das mulheres negras no Brasil, pontos do pensamento epistemológico de Patrícia Hill Collins, análises da historiadora Beatriz Nascimento sobre o potencial de organização social dos quilombos como estratégia de resistência e, por último, a partir de abordagens desenvolvidas em outras áreas do conhecimento aventar possibilidade metodológica para este campo de estudos (FELISBERTO, 2020).

Para este caminhar nos fazemos os seguintes questionamentos: Qual o potencial da interseccionalidade como ferramenta analítica na educação em ciências? Que possibilidades nos traz a escrevivência para além de seu potencial literário?

Interseccionalidade e a construção de conhecimentos

A legitimação de conhecimentos é resultado de uma série de fatores que se relacionam com a colonialidade do saber: desde que lugares e quem são as pessoas autorizadas a produzir conhecimentos? Em resposta a estas questões e em face do racismo estruturante da nossa sociedade lançamos mãos da interseccionalidade como ferramenta analítica e apontamos teorias desenvolvidas por intelectuais negras para entendermos esse processo.

Lélia Gonzalez trouxe demandas das mulheres negras brasileiras para os movimentos feministas por volta da década de 1980, junto com outras ativistas como Sueli Carneiro e Luiza Bairos (AKOTIRENE, 2019) a intelectual falava sobre o entrelaçamento entre opressões que sofriam as mulheres negras. Porém, o termo interseccionalidade que nomeia este fenômeno nasce no centro do movimento feminista negro na década de 1970, quando militantes negras estadunidenses denunciavam a invisibilidade das mulheres negras, dentro das pautas de reivindicações feministas (RIBEIRO, 2018). Desta forma, interseccionalidade é

definida como um conceito chave que ajuda a enxergar sujeitas que são atravessadas por opressões de classe, raça e gênero sem a hierarquização entre as opressões.

Com a pretensão de problematizar questões que justificam o olhar interseccional na produção dos conhecimentos, apontamos desde os feminismos Negros a necessidade de um olhar diferenciado no que tange às reivindicações das epistemologias feministas (tradicionais). De um lado se o feminismo (tradicional) denuncia a desconsideração das mulheres no âmbito da construção dos conhecimentos científicos, cogitamos que essa situação atinge ainda mais mulheres que além de serem atravessadas por opressões de gênero, apresentem também atravessamentos de raça e de classe como consequência direta do colonialismo e do capitalismo no Sul Global (RIBEIRO, GIRALDI E CASSIANI 2019).

Patrícia Hill Collins (2019) se debruça sobre o desenvolvimento de conhecimentos e desafia o conceito hegemônico de intelectualidade apontando a essa denominação pessoas que organizam os conhecimentos de resistência, desta maneira é importante olhar para fontes não tradicionais de produção intelectual, como possibilidade de burlar silenciamentos trazendo à tona conhecimentos desenvolvidos por pessoas que não sejam autorizadas ou não transitem em meios autorizados à produção de conhecimentos, aqui podemos entender a literatura, música, poesia, teatro e outras fontes de produção.

Em convergência com esse entendimento, a literatura de escrevivência é uma possibilidade promissora para que conhecimentos desde corpos negros e femininos possam ser considerados com possibilidades de agência (CORTEZ, 2016 e FELISBERTO, 2020).

Contextualizando o conceito de Escrevivência

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 1946 na cidade de Belo Horizonte. Estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série Cadernos Negros, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Como marca da colonialidade teve seu primeiro livro publicado só depois de 20 anos que

foi escrito, apesar desse fato representar um grande movimento de insurgência, remete também, às dificuldades estruturais presentes no contexto brasileiro para a produção de minorias políticas (SILVA *et al*; 2011).

Na fala de Conceição Evaristo a escrevivência é um conceito-experiência que nasce em sua dissertação de mestrado, no ano 1995 (EVARISTO, 2020). Trata-se de uma ação de escrita que pretende desestruturar cenários em que as mulheres negras têm sua voz e potencialidades controladas. A essa potencialidade o pesquisador Duarte, (2020), propõe aproximação entre escrevivência e quilombismo, desvelando um propósito pedagógico em que elementos geradores da condição subalterna podem operar no sentido de transformação e elevação de imagem e condição. Ainda sobre o quilombismo a ativista e historiadora, Beatriz Nascimento (RATSS, 2006), recorre à história não contada e retrata os quilombos como uma metáfora, uma maneira de estar no mundo juntando saberes corporais, intelectuais e espirituais, apresentando o quilombo como parte desse corpo que não é pensado somente como um território a ser alcançado, mas como um processo do saber negro, adquirido a partir da vivência, ancestralidade, resistências, valores culturais e políticos como potência (NASCIMENTO, 2018).

Seguindo o sentido metafórico em relação ao quilombo, Lélia Gonzalez, (1983) nos afirma que a mulher negra tem sido quilombola e graças a ela, podemos dizer que a identidade cultural brasileira passa necessariamente pela mulher negra. Com suporte epistemológico embasado na psicanálise de Lacan e Freud, Lélia González analisa que a negação do passado escravocrata da sociedade brasileira produz o racismo como sintoma. A dita “democracia racial”, como estrutura mítica, oculta violências física e simbólica por trás das atribuições destinadas ao corpo feminino e negro como prestação de bens e serviços. Assim, aproximando o pensamento de Patrícia Hill Collins com as imagens de controle, Lélia González expõe a caracterização com heranças escravocratas para as mulheres negras como mulata, doméstica e mãe preta, faces de uma mesma mulher negra a depender da função que ela exerce: *mucama* igual *mulata* - negra desejada e proibida; *mucama* como doméstica - serviçal permitida ou; *mãe preta* como exemplo extraordinário de amor e dedicação aos senhores (GONZALEZ, 1983).

Nossa atenção aqui recai sobre a imagem simbólica da "mãe-preta" com a referência de resistência passiva e que merece ser olhada com profundidade. Ela se insere na dinâmica familiar com seus valores e crenças passando para os brancos categorias da cultura negro-africanas, transformando o idioma em "*pretugues*", ela ensina a linguagem na ordem da cultura. A autora também trabalha com a categoria "*amefricanidade*" acreditando na construção de uma cultura que é africana e americana no caso do Brasil (GONZALEZ, 2020). Conceição Evaristo nos fala que a força da escrevivência está na imagem da "*mãe-preta*":

E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos" p.30).

A mãe preta que na ideia dos brancos cumpre um papel de subserviência e derrota encobre uma engenhosidade de resistência pacífica que confunde o expectador menos atento e os impede de enxergar mecanismos de resistência profundos que carregam a destreza de sobrevivência e conservação de seus corpos e memória, configurando arquivos vivos de uma história que tenta ser apagada com brutalidade e violência.

Na escrevivência, o viés coletivo que perpassa caminhos de vida não é pré-determinado e cada pessoa terá um modo de escrever. Neste sentido, nossa percepção sobre a potência da escrevivência está nas múltiplas possibilidades de construção em meio aos coletivos que estamos imersos, principalmente quando pensamos na educação, incluindo a formação de professores. O potencial epistemológico representará as especificidades subjetivas, de memória, históricas e coletivas.

Assim, é possível pensar que para além de potencial literário e metodológico, a escrevivência pode embasar a escolha de um caminho que é político, social e cultural, os quais são intrínsecos à luta das mulheres negras. Na fala de Angela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela" (DAVIS, 2017).

Pensando em uma Educação em Ciências que permeie por caminhos enunciativos de histórias e conhecimentos diversos

[...] Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente (EVARISTO, 2017 p.149).

No desfecho do pensamento de *Maria-Nova* trazido na epigrafe deste texto a menina nos presenteia com a possibilidade de escrever, de nos contar histórias que foram forjadas a ferro em sua existência somada à existência de muitas. Sua versão da história não está retratada nos meios de validação de conhecimentos, mas ecoam insurgentes nas inúmeras formas de expressão de mulheres negras, meninas e “*mães pretas*” em letras de música, poesias, literaturas e Slams, que circulam espalhando suas vozes. Em outra perspectiva e não menos importante o caminho da escrevivência nos convida a olhar para a produção das mulheres, estudantes negras e pesquisadoras que vem rasurando o concreto da hegemonia acadêmica branca e masculina fazendo brotar produções científicas de antes e de agora que nos trouxeram e trazem contribuições. De maneira prática a escrevivência é um convite para referenciar pessoas pretas e trazê-las para dialogar com teóricos da área, a exemplos de: Pinheiro, (2019) da área de ensino de química que dialoga com a construção científica desde África; Nascimento, (2020) que escreve sobre os efeitos da branquitude na educação em ciências; Verrangia, (2010) que propõe trabalho com a educação para as relações étnico raciais no ensino de ciências. Nessa perspectiva a produção de conhecimentos acontece burlando a norma colonial estabelecida ao invés de trabalhos *sobre* pessoas negras, sexualizadas e racializadas pode-se trazer trabalhos *formulados por* pessoas negras e tensionando padrões e construindo marcos de validação de um pensamento teórico alicerçado desde mulheres negras (Bueno, 2020).

Como caminho metodológico a escrevivência é um ato político, conhecimento produzido desde as lutas das mulheres negras. Portanto ele prescinde posicionamento político. As autoras partem de pensamentos, sentimentos e leituras de vida para a elaboração de conceitos da área, atribuem significados e evidenciam processos históricos em consonância com os contextos de vida, no caso da

educação em ciências significa olhar para os conceitos científicos e identificar aspectos históricos, sociais ou de produção que tenham coerência política com as lutas diárias dessa parcela da população.

Como um exercício emancipatório, o processo de escrita e reflexão possibilita entender-se como hierarquizadas, esse processo instiga a insubmissão para outras esferas de nossa existência (BORGES, 2020).

Para Borges, (2020) a escrevivência é como um arquivo imaterial e simbólico de discursos e enunciados silenciados da memória coletiva. O autor descreve que é preciso resgatar o conjunto de conhecimentos dos meios de sobrevivência no pós escravidão invisibilizados, para a construção de um projeto de nação justo (BORGES, 2020). De maneira pontual, como exemplos é possível pensar em contribuições desde a segurança alimentar, meios de conservação do ambiente, voltando o olhar para o quilombo como um projeto engenhoso de sobrevivência que persiste até os dias de hoje nas camadas subalternizadas.

A educação em ciências pode resgatar esses conhecimentos com abordagens sobre o racismo, sexismo, classismo e patriarcado, mostrando tanto como a ciência foi opressora, quanto mostrar anúncios de como atuar numa educação em ciência contra hegemônica, produzindo outros sentidos (RIBEIRO, GIRALDI E CASSIANI 2019). Sem presunções conclusivas, inspiradas em saberes silenciados, observamos potencial epistemológico nas escrevências com distintos usos na academia (FELISBERTO, 2020), tanto como literatura de escolha para a educação em ciências, mas também como uma escolha metodológica de caminho de pesquisa e de escrita. Na formação inicial e formação continuada de professores que desejem trabalhar uma educação em ciências que tenha em seu horizonte o enfrentamento de colonialidades. Enfim, nossa proposta é uma maneira de deslocar a reprodução e perpetuação das relações de poder já estabelecidas no contexto de construção de conhecimentos científicos. Assim sendo, é necessário criar formas de discutir o propósito da ciência e de seu ensino, através da problematização de suas histórias e construções de sentidos, anunciando outros conhecimentos e promovendo um diálogo de saberes.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BORGES, Rosane. Escrevivências em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. *In*: Duarte e Nunes, Constância Lima e Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020. p. (182)-(205).

BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins**. Editora Zouk, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo Editorial, 2019.

CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, p. 51-60, 2016.

DAVIS, Alves A. Angela. Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. **El País [Internet]**, 2017.

DOS SANTOS RIBEIRO, Simone; GIRALDI, Patrícia Montanari; CASSIANI, Suzani. “AS NÃO AUSENTES”: OLHAR INTERSECCIONAL PARA A ECOLOGIA DE SABERES. **Revista Fórum Identidades**, 2019.

DORNELES, Dionia Eli; MONTANARI GIRALDI, Patrícia. Diálogos inspirados em Carolina Maria de Jesus: decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 9, n. 2, 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. Escrevivência, Quilombismo e a tradição da escrita afrodiaspórica. *In*: Duarte e Nunes, Constância Lima e Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020. p. (74)-(95).

*EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas Editora, 2017.*

EVARISTO, Conceição. Escrevivências e seus subtextos. *In*: Duarte e Nunes, Constância Lima e Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020. p. (26)-(47).

FERREIRA, Kassiano; GIRALDI, Patricia Montanari. Decolonialidade Quadrinística e Educação Ambiental. **Revista Sergipana De Educação Ambiental**, v. 7, n. Especial, p. 1-15, 2020.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. *In*: Duarte e Nunes, Constância Lima e Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós:**

reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020. p. (164)-(181).

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivência: sentidos em construção. *In*: Duarte e Nunes, Constância Lima e Isabella Rosado. **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020. p.(164)-(181).

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. **Silva, Luiz Antonio. Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. ANPOCS. Brasília, 1983.**

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição.** Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti do et al. Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências. 2020.

RATTS, Alex. Eu sou atlântica. **Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto, 2006.**

SILVA, Fernanda Felisberto da. **Escrivências na Diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SCHLINDWEIN, Ana Lara et al. Caminhos decoloniais às margens do Ensino de Ciências através do poema Morte e Vida Severina. 2018.

Ribeiro, S., Sanchez, C., & Cassiani, S. (2019) Encontros com Maria Nova e os desencantos com o racismo ambiental. In Cassiani, S., & Linsingen, I. (Orgs.), Resistir, (Re) existir e (Re) Inventar a educação científica e tecnológica (pp. 387-400). Florianópolis, Brasil: Núcleo de publicações.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 329-344, 2019.

UCPA, União dos Coletivos Pan-Africanistas; GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras. **Rio de Janeiro: Diáspora Africana, 2018.**

Alinhavos do percurso - escrevivência como inspiração metodológica

O texto em questão sustenta que a escrevivência pode ser compreendida simultaneamente como epistemologia e como metodologia, ao afirmar a experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento e ao deslocar os critérios hegemônicos de validação científica no campo da Educação em Ciências.

Ancorada no pensamento de Conceição Evaristo (2017; 2020), a escrevivência é apresentada como um conceito-experiência que emerge das condições históricas de racialização, de gênero e de classe, transformando corpo, memória e ancestralidade em operadores epistemológicos.

Em diálogo com Lélia Gonzalez (1983; 2020), o texto tensiona a universalização da categoria “mulher” e evidencia como o feminismo hegemônico reproduz apagamentos ao desconsiderar a experiência das mulheres negras, propondo uma leitura amefricana que compreende essas experiências como centrais e não marginais na produção de conhecimento.

Contribuições de Collins (2019) fortalecem esse deslocamento ao ampliar o conceito de intelectualidade, reconhecendo saberes produzidos fora dos espaços acadêmicos formais como a literatura, a oralidade e as práticas culturais como formas legítimas de pensamento teórico.

Já o quilombismo, tal como elaborado por Beatriz Nascimento (2018), oferece uma metáfora epistemológica potente para pensar a escrevivência como prática coletiva, processual e insurgente, em que o conhecimento se constrói em resistência às lógicas coloniais de desumanização. Articulada à interseccionalidade, essa base teórica sustenta a escrevivência não apenas como recurso narrativo ou inspiração pedagógica, mas como modo de conhecer, pesquisar, escrever e analisar, comprometido ética e politicamente com o enfrentamento das colonialidades que estruturam a ciência e seu ensino.

ARTIGO 4 - DA MÁSCARA DE FLANDRES A ESCRIVIVÊNCIA - CERZIR EPISTEMOLÓGICO DESDE AS MARGENS¹⁹

Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás, descubro eu agora, eu também não faço a menor falta, e até o que escrevo um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas (Lispector, 1977, p. 22).

Bordado com fios de Flandres

Macabéa (Lispector, 1977) descrita na epígrafe, representa, na literatura, uma vida desautorizada, assim como a máscara de flandres, utilizada na época da escravização, inscreve no corpo negro um regime de interdições que perdura até a atualidade. Aproximar a vida interdita dela às interdições objetivas e simbólicas provindas da máscara de flandres, faz parte de um gesto analítico que permite compreender a continuidade entre silenciamento objetivo, silenciamento histórico, deslegitimação da autoria e exclusão epistemológica.

Entre memórias e rastros, venho construindo a reflexão que sustenta a tese composta por este ensaio em que proponho a escrevivência como uma epistemologia capaz de orientar uma educação em ciências comprometida com justiça racial e com o enfrentamento das heranças da colonialidade.

De uma maneira simbólica, busco modos de produzir conhecimentos em detrimento das máscaras de flandres. O conhecimento também pode nascer do lugar, das relações e das vidas que o atravessam (Haraway, 2009). Essa chave aparece com força nas produções de mulheres negras, que escrevem desde suas experiências e transformam o vivido em pensamento.

É desse chão que eu aproximo Conceição Evaristo (2023) da minha pesquisa. A história dela, marcada por trabalho, estudo e escrita, mostra que a experiência também produz teoria. Quando encontro a noção de escrevivência, encontro um modo de pensar a escrita que articula corpo, memória e história.

Ao seguir seu pensamento, entendo que a minha presença na pesquisa faz parte do método que escolho. Estimulada pela trajetória feminina e pela produção

¹⁹ Artigo integrante desta tese (ainda não publicado), no qual a escrevivência é proposta como gesto epistemológico de desobediência e reparação frente aos regimes de silenciamento.

intelectual, questiono: *como a produção de mulheres negras subverte a “máscara de Flandres”, transformando silenciamentos históricos em fundamento teórico?*

A partir dessa pergunta, busco identificar e interpretar teorias nascidas das diferentes formas de vida, conhecimentos que emergem de corpos e da ancestralidade no entendimento que o pensamento de mulheres negras brasileiras e diaspóricas constitui um campo de produção teórica legítimo, que tem sido sistematicamente marginalizado pela colonialidade do saber (Quijano, 2000) e pelo epistemicídio (Carneiro, 2005).

Ao reconhecer experiência e subjetividades como categorias analíticas e epistemológicas, a produção de mulheres negras, desloca as fronteiras entre o científico e o sensível, entre o texto e a vida; e, ao adotar a escrevivência como método, recuso a ideia de neutralidade e assumo a escrita como gesto situado.

Nesse viés, os diálogos que vou estabelecendo com autoras negras não são apenas interlocuções teóricas; leio com atenção os seus percursos e deixo que suas ideias encontrem espaço dentro do meu próprio texto – não escrevo sobre elas, escrevo com elas, até porque também me identifico e firmo minha voz em um coro.

Ler e escrever com o corpo, para mim, significa considerar as autoras como presenças e não apenas como citações. Reconheço minha implicação com essa escrita, assim, minha leitura parte do que vivo e do que me atravessa no encontro com essas mulheres; nesse movimento, o pessoal se torna político e a experiência apresenta potencial de análise.

Na abertura ao sensível, escuto as vozes de Anastácia livre (Cruz, 2019), de Macabéa de Clarice (Lispector, 1977) e de Macabéa de Conceição (Evaristo, 2023). Troco a metáfora – *a vida por um fio*, por uma simbologia que sustenta melhor as existências – *tomar nas mãos os fios da vida, tecer as pontas ancestrais e costurar os rasgos que a história deixou*.

Organizo este texto como quem trabalha um tecido em camadas. Início revisitando a máscara de Flandres e seus modos de produzir silenciamento, deixando ver como ela atravessa corpos e narrativas; em seguida, mobilizo o tempo espiralar e a escrevivência para acompanhar autoras que transformam memória, corpo e linguagem em formas de análise e enfrentamento.

Por fim, proponho a escrevivência como gesto de reparação como uma escrita que retorna aos rasgos da história, remexe o tecido do passado e abre caminhos para outros sentidos de vida e de existência no mundo.

Nos remendos do tempo

Sugestiono aqui uma reflexão sobre a interdição da voz, simbolizada pela máscara de flandres, artefato forjado em metal de alta resistência, utilizado durante o período escravocrata no Brasil para controlar, punir e silenciar. Essas máscaras, conforme descreve Gonçalves (2020), serviam a propósitos cruéis como impedimento ao consumo de álcool e alimentos, a geofagia entre as pessoas escravizadas, como dispositivos de castigo físico e psicológico e como instrumentos de vigilância sobre o corpo negro.

Ao olhar para esse instrumento, é possível perceber como fomos ensinadas a pensar a violência apenas pela ação de quem oprime, como se a pessoa oprimida não produzisse resposta ou criação. Esse modo de narrar gera a ideia de passividade, anulando a agência de quem resiste.

Como as histórias registradas são sempre as do lado de quem detém poder, o que se legitima como “verdade”, como “história” ou como “ciência” também é filtrado por esse olhar; nesse regime de verdade, em que se considera um único ponto de vista, o tempo avança em linha reta, do passado ao futuro, apagando os retornos, silenciando os desvios.

O modelo, a própria ideia de história, é capturada por um tempo imperial, em que apenas um tipo de acontecimento, de sujeito e de saber é legitimado (Quijano, 2005). A modernidade europeia construiu a ideia de tempo linear e cumulativo, associando progresso à racionalidade ocidental e atraso às formas de vida não europeias. Esse regime temporal está na base do que esse autor denomina de *colonialidade do saber*, um sistema que hierarquiza os conhecimentos e apaga as epistemologias que não cabem na narrativa de progresso.

Para produzir sentidos sobre o tempo, recorro a Martins (2022), porque sua obra me ajuda a pensar temporalidades e formas de saber. Para ela, rituais culturais não são apenas celebrações culturais, são modos de pensamento e práticas de ancestralidade que produzem filosofia, história e conhecimento. Ao estudar essas práticas, a autora propõe uma leitura em que o corpo e a ancestralidade se tornam arquivos vivos de conhecimento.

Em suas análises, as danças, os cantos e os rituais afro-brasileiros guardam saberes e narrativas que escapam à lógica escrita e linear do pensamento ocidental. Ela ainda propõe que o tempo é uma espiral, ela avança, mas está sempre

passando "perto" do mesmo ponto de novo. Isso significa que o passado não morreu.

Nossos ancestrais e as histórias de quem veio antes de nós estão "vivos" no que fazemos hoje, quando um grupo de dança repete um passo centenário, aquele tempo antigo está acontecendo de novo no presente. O futuro, então, é construído pisando no rastro do que já foi.

Martins (2022) também discute o conceito de oralitura, fusão de oralidade e escritura que reconhece a palavra dita, o gesto e o ritmo como modos legítimos de produção de saber. Nessa chave, o corpo da mulher negra se torna um território epistêmico, um lugar de fala e de inscrição de uma outra temporalidade.

Em Carneiro (2011), a denúncia do epistemicídio é acompanhada da proposição de práticas de reexistência que colocam o corpo negro feminino no centro da produção de conhecimento; assim, o tempo espiralar articula-se diretamente com a desobediência epistêmica das intelectuais negras brasileiras. Ele permite ler as suas produções como atos de resistência ao apagamento e à paralisia impostas pela colonialidade do saber.

Ao narrar suas próprias histórias, pensar desde seus corpos e ancestralidades, essas autoras não apenas desobedecem aos cânones da ciência moderna, elas também deslocam a própria estrutura do tempo histórico, recusando o confinamento imposto por uma cronologia colonizadora. O tempo espiralar, nesse sentido, é uma estratégia política de insurgência narrativa, capaz de recuperar os movimentos que a história linear tenta silenciar.

Como possibilidade de remendar o tempo, em um exercício de olhar para suas dobras e criar novas perspectivas, trago dois fragmentos de arte revisitados. A escolha dessas imagens (Arago, 1839 e Cruz, 2019), nasce da experiência, escolho a partir do que me toca e do que me atravessa como pergunta, do que faz sentido para a construção de um conhecimento situado sobre o tempo espiralar.

O primeiro fragmento é a litografia *Castigo de escravos*, atribuída ao viajante francês Jacques Arago (1839) no século XIX, que retrata uma mulher escravizada com a máscara de ferro, instrumento usado para punir, vigiar e silenciar pessoas negras (Figura 1).

Figura 1. Litografia aquarelada sobre papel (sem dimensões definidas).



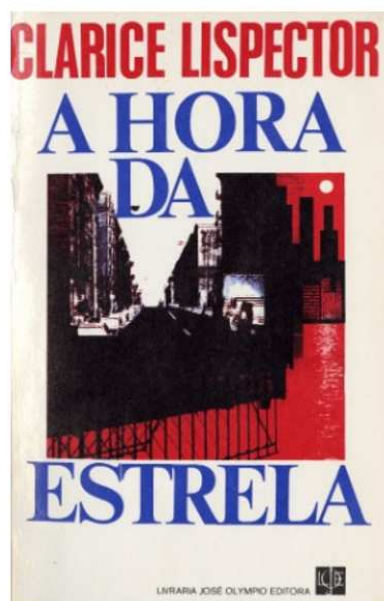
Fonte: Arago, *Castigo de Escravos* (1839).

Essa imagem, associada à Anastácia, sintetiza a interdição da voz e da desumanização dos corpos durante a escravidão. Sua história permanece fragmentada, teria vivido no Rio de Janeiro entre o fim do século XVIII e o início do XIX e sido submetida a castigos severos, como o uso da máscara (Gonçalves, 2020; Schwarcz, 1993).

Anastácia torna-se símbolo justamente pela ausência de registros e pela violência do arquivo colonial. A máscara expressa o silenciamento imposto às mulheres negras, cuja memória foi apagada ou registrada apenas pela ótica do colonizador.

Essa imagem concentra a memória coletiva de milhares de mulheres escravizadas que não tiveram suas vozes preservadas (Nascimento, 2019). Ao longo do século XX, movimentos afro-brasileiros passaram a reconhecê-la como figura de resistência e dignidade, deslocando sua representação do sofrimento para a potência (Mattos, 2013).

O segundo fragmento aparece no romance *A hora da estrela*, Clarice Lispector (1977) apresenta Macabéa, jovem nordestina cuja vida é narrada a partir da falta e do silêncio (Figura 2).

Figura 2. Capa do livro *A hora da estrela*

Fonte: Lispector (1977).

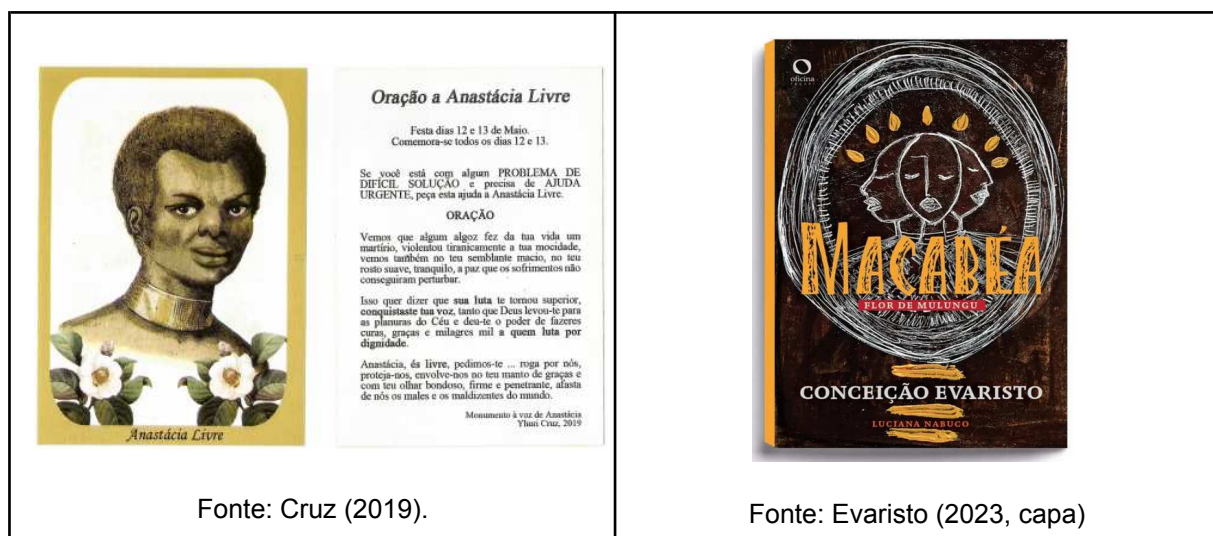
Essa obra, encarna o apagamento que marca tantas mulheres pobres e subalternizadas. Sua figura literária dialoga com o imaginário eugenista do início do século XX, quando médicos e intelectuais classificavam corpos nordestinos, negros, indígenas e mestiços como “degenerados” ou “inferiores”, reforçando hierarquias raciais (Schwarcz, 1993; Stepan, 2005).

Esse pensamento eugenista construiu a imagem do Nordeste como região “atrasada”, “doente” e incapaz de progresso, justificando abandono estatal e políticas de controle. Macabéa aparece justamente nesse lugar, migrante, pobre e quase sem voz, observada como alguém fora do padrão de humanidade valorizado pelo país. Sua construção literária expõe o olhar colonial e racista historicamente dirigido ao Nordeste (Santiago, 2025).

Esse autor propõe o termo “complexo de Macabéa” e mostra que o preconceito contra nordestinos é também racial. O Nordeste é produzido como “o outro” do Brasil moderno, herança direta da lógica eugenista que hierarquizou vidas e definiu quem merecia existir (Schwarcz, 1993; Stepan, 2005).

A Figura 3 evidencia processos de ressignificação de sujeitos historicamente subalternizados, nos quais a arte e a escrevivência operam como dispositivos de ruptura com narrativas coloniais e de afirmação de novas formas de existência.

Figura 3: Releituras de Anastácia e Macabéa em perspectivas de insurgência e ressignificação.



Nas dobras do tempo, como proposto por Martins (2002), o artista visual Yhuri Cruz (2019), do Rio de Janeiro, reproduziu a imagem de Anastácia na obra "Monumento à Voz de Anastácia", descortinando simbolicamente um silenciamento histórico. Na obra, o artista subverte a narrativa anterior ao revelar a boca da escravizada questionando o silenciamento colonial (Figura 3).

Cruz (2019) explica que seu objetivo foi "monumentalizar uma voz antagonizada historicamente", implodindo a mítica colonial "de dentro para fora". Ao dar voz a Anastácia, no retorno dos tempos, o autor transforma o instrumento de opressão em ferramenta de emancipação, criando uma narrativa que confronta diretamente as estruturas de poder colonial. A obra não apenas representa Anastácia que foi escravizada, mas a ressignifica como símbolo de resistência e liberdade, devolvendo sua humanidade e agência histórica.

No caso do texto literário, *A Hora da Estrela*, publicado no ano de morte da autora, Clarice Lispector (1977, p. 20 grifo nosso) provoca e evoca, por meio da fala do narrador Rodrigo S.M., que uma nova história seja contada – “*Trata-se de livro inacabado porque lhe falta resposta*”.

Em um movimento de insurgência, por meio da escrevivência, Evaristo (2023), 46 anos depois, aceita o convite, se apegando às curvas do tempo e nos oferece outra perspectiva com a publicação do conto: *Macabéa Flor de Mulungu* (Figura 3). Com as lentes políticas da escrevivência, Macabéa é comparada à flor de mulungu,

uma planta do cerrado, resistente mesmo em tempos difíceis, simbolizando a engenhosidade e a força vital do povo subalternizado.

Macabéa torna-se uma força geradora, que não morre, mas se reinventa, com uma vida interior rica e transbordante, ganha voz, presença e torna-se porta-voz de outras mulheres iguais a ela, representando uma resistência ancestral e uma potência de vida que desafia o apagamento histórico.

Talvez a reinvenção das figuras de Anastácia e Macabéa desloque a condição fixada da subalternização que as cristaliza como sujeitas passivas diante das violências históricas. Como nos ensina Conceição Evaristo, *“a escrita é uma forma de registrar o que o tempo tentou apagar. Escrevemos o que não foi contado, o que foi calado”* (Evaristo, 2009, p. 23 grifo da autora).

Nesse gesto, a ficção se torna ferramenta de memória, e a criação literária, um ato de reparação histórica: *“A nossa escrita é também uma forma de invenção, porque nos foi negado o direito de contar. Então escrevemos para lembrar, mas também para sonhar”* (Evaristo, 2017)²⁰, entrevista ao Instituto Itaú Cultural).

É nesse entrelaçamento entre lembrança e invenção que se encontram a escrevivência e o Afrofuturismo, pois ambos mobilizam a imaginação como prática de resistência e esperança. Como afirma Freitas (2020, p. 28 grifo do autor), *“o Afrofuturismo é uma maneira de sonhar mundos possíveis a partir das experiências negras, em que o futuro deixa de ser um território de exclusão para se tornar um espaço de criação, memória e liberdade”*

Reinventar Anastácia e Macabéa é um gesto de travessia entre memória e imaginação. É romper o silêncio imposto às suas vozes e reescrever o tempo a partir de suas ausências. Pela escrevivência, esses corpos antes interditados passam a habitar a linguagem; pela lente do Afrofuturismo, deixam de ser sombras do passado para se tornarem presenças que projetam outros futuros.

Assim, o ato de escrever se converte em um modo de reparar, lembrar e sonhar, um gesto político de reexistência que costura o que foi rasgado pela história, devolvendo às mulheres negras o direito de narrar o mundo e de inscrever-se nele como autoras de si.

Ao nos voltarmos à ficcionalização de mundos possíveis, podemos questionar: *Quais seriam as escrevivências dessas mulheres? O que Anastácia e Macabéa, como vozes que atravessam o tempo, têm a nos revelar hoje, para além*

²⁰ Entrevista concedida ao Instituto Itaú Cultural.

da dor? Que movimentos podem emergir dessas mulheres nas dobras do tempo espiralar, desafiando os limites impostos pelas narrativas dominantes?

Diante dessas perguntas, convoco Paulino (1997), Spivak (1988) e Kilomba (2019), de áreas diversas do conhecimento, para refletir sobre os significados da interdição. Ao chamá-las para o diálogo, assumo uma posição entre a crítica e a criação, reconhecendo as sombras que ainda persistem em nós, na academia e na história, afirmando, a partir delas, a necessidade e também possibilidades de transformação.

Gayatri Chakravorty Spivak é uma das principais teóricas do pensamento pós-colonial, seu ensaio *Pode o subalterno falar?* (Spivak, 1988) tornou-se fundamental ao mostrar como vozes marginalizadas, especialmente mulheres do Sul global, são silenciadas pelas estruturas patriarcais e coloniais (Spivak, 2010).

A autora analisa o *sati*, prática na qual viúvas indianas eram queimadas na pira do marido para demonstrar como tanto o discurso colonial britânico quanto o discurso tradicional hindu falavam *sobre* a mulher, nunca *com* ela. No discurso britânico, o império justificava sua dominação ao afirmar que “homens brancos salvam mulheres pardas dos homens pardos” (Spivak, 1988); no discurso tradicional, a mulher era reduzida a símbolo de pureza e devoção (Spivak, 1998). Entre esses dois poderes, sua voz é traduzida, apagada ou substituída.

Esse caso funciona como metáfora para o problema de falar pelo outro, produzindo apagamento e controle, revelando que o subalterno raramente tem condições efetivas de falar dentro das estruturas que o silenciam.

Grada Kilomba, escritora, artista e intelectual portuguesa, reconhecida por uma produção que une arte, teoria e memória. Sua trajetória acadêmica e artística é marcada pelo compromisso em denunciar e descolonizar o racismo presente nas estruturas do conhecimento e da vida cotidiana.

Essa autora desloca a questão teórica para o campo da experiência e do corpo negro. Em *Memórias da plantação* (Kilomba, 2020), traz a máscara de flandres como metáfora que atravessa o texto como signo do processo histórico de subjetivação racial como uma ferramenta de domesticação. Ela revela como o colonialismo impôs às pessoas negras uma forma de representação que encobre e delimita sua humanidade e, ainda, traduz a interdição discursiva de Spivak (1998) em imagem corporal. Se ele diagnosticava a impossibilidade de fala, ela responde mostrando as condições em que a fala acontece, como gesto e escrita insurgente.

Rosana Paulino, uma das artistas mais importantes do Brasil contemporâneo, produz uma arte comprometida com questões de raça, gênero e memória. Seu trabalho se destaca por abordar a condição da mulher negra na sociedade brasileira, denunciando as marcas históricas da escravidão e do racismo e, ao mesmo tempo, propondo caminhos de reparação e reconstrução simbólica.

Em sua série *Bastidores* (Paulino, 1997), materializa esse gesto de denúncia no campo das imagens. Seus retratos de mulheres negras, costurados e riscados, convertem o bastidor em recurso político (Figura 4).

Figura 4 – *Bastidores* (1997): costura, silenciamento e reinscrição de corpos negros.



Fonte: Paulino (1997).

O bordado deixa de ser ornamento para tornar-se ato de denúncia da violência, os furos do bordado nos lembram que mesmo sem as máscaras de flandres o silenciamento ainda impera. As imagens da costura, do bordado se transformam em linguagem e informação. A artista reescreve o corpo feminino negro como arquivo de memória e resistência, tensionando a história da arte e da fotografia como espaços de silenciamento e controle.

A boca costurada, em especial, torna-se o ponto de condensação simbólica daquilo que Grada Kilomba (2020) nomeia como “máscara”, a pedagogia colonial do silêncio, que ensina a calar para sobreviver. No entanto, em Paulino (1997), essa máscara não é apenas denúncia, é também procedimento estético de cura. A artista transforma a violência da interdição em processo de remendo e reinscrição, o ato de bordar se converte em memória.

O diálogo entre Kilomba (2020), e Paulino (1997) permite pensar a máscara de flandres não como objeto que retorna, mas como estrutura que desvela. Quando o ferro é retirado do rosto, o que se revela é a persistência de seus contornos, agora menos visíveis, porém presentes nas formas do pensamento moderno. A máscara, antes física, torna-se abstração epistêmica, moldando a própria arquitetura da ciência ocidental com seus cânones, métodos e categorias.

Grada Kilomba (2019) nos ajuda a perceber que toda máscara objetiva, como a de Anastácia, carrega também uma máscara subjetiva, imposta pela estrutura colonial que persiste em nossos modos de ver, pensar e existir. Reconhecer essa máscara simbólica é um gesto de desvelamento, pois ela ainda regula os lugares possíveis para corpos negros e femininos no mundo.

Ao costurar rostos, bordar feridas e tensionar imagens de mulheres negras, Paulino expõe o que foi rompido e, ao mesmo tempo, aponta a possibilidade de reconstrução. Mas essa reconstrução só é possível quando entendemos as camadas que constituem a máscara que nos silenciou.

Spivak (2020) nos lembra que a primeira camada é estrutural, o subalterno fala, mas sua voz não é reconhecida porque as estruturas coloniais filtram, traduzem e controlam quem pode ser ouvido. Já Kilomba (2020) aprofunda essa reflexão ao mostrar que esse silenciamento não atua apenas fora, mas também por dentro, produzindo vergonha, autocensura e medo como máscaras psíquicas que moldam a subjetividade.

Antes de reatar os fios é preciso refletir sobre as dimensões e camadas da máscara, a externa denunciada por Spivak (1997) e a interna revelada por Kilomba (2020), pois ambas organizam o silêncio e atravessam os corpos que Paulino traz à superfície. Juntas, revelam que a reparação exige não só nomear a violência, mas decifrar as formas como ela foi inscrita na alma.

Desfiar a máscara

Quando pensamos sobre o que a interdição da fala acumula dentro de nós, como silêncio herdado, encontro em Virgínia Bicudo (2010) uma chave fundamental. Ela foi a primeira mulher negra a atuar na psicanálise brasileira e uma das primeiras a sistematizar os efeitos subjetivos das relações raciais no Brasil. Nos anos 1940, Bicudo analisou como crianças e adultos negros incorporavam mensagens sociais

de inferiorização, produzindo o que chamou de “mal-estar racial” que é manifestado como autonegação, retraimento e adaptação forçada às expectativas brancas (Bicudo, 2010).

A dissertação de mestrado de Virgínia Leone Bicudo, nomeada *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, publicada como livro em 2010 (Bicudo, 2010), foi o primeiro estudo brasileiro que analisa a subjetividade racial. Ao investigar como pessoas negras enfrentam humilhações, exclusão escolar, estigmas sobre aparência e barreiras profissionais, ela identifica que a sociedade brasileira produz um “inconsciente racial”.

Segundo a autora, sujeitos negros aprendem a internalizar a inferiorização e desenvolvem retraimento, autonegação, desejo de aceitação branca e vergonha racial. Essa é a base de toda sua elaboração. Ela sintetiza esse processo como silêncio racial. Para ela, o silêncio não representa ausência de fala, mas uma estratégia de sobrevivência em contextos que punem a voz negra.

Esse silêncio é aprendido, transmitido entre gerações, funciona como autocontrole psíquico e produz fissuras na constituição subjetiva. Se com Virgínia Bicudo (2010) compreendo como o racismo se instala como defesa interna, produzindo silêncio, autonegação, em Neusa Santos Souza (1983) é possível encontrar desdobramentos desse processo; pois aquela revela a estrutura psíquica do silêncio e esta aprofunda o que acontece quando esse silêncio começa a se romper.

Ao deslocar o foco da adaptação forçada para o movimento de “tornar-se negro”, Souza (1983) mostra que enfrentar a máscara interna exige reconhecer a dor racial, nomear a ferida e reconstruir a identidade a partir de uma afirmação consciente de si. A partir dela, é possível entender que a máscara não apenas protege, mas aprisiona seu desmonte, aponta para a simbólica.

Neusa Santos Souza é uma autora importante para compreender como o racismo opera na constituição psíquica de pessoas negras no Brasil. Em *Tornar-se negro*, ela afirma que “o racismo é uma violência que se inscreve no corpo e na subjetividade do negro” (Souza, 1983, p. 17), mostrando que seus efeitos ultrapassam a esfera social e se tornam feridas internas que reorganizam afetos, gestos e formas de existir.

A autora identifica que, em uma sociedade estruturada pela branquitude, o sujeito negro aprende a adequar-se às expectativas raciais, buscando neutralizar

traços de sua identidade para ser aceito. Esse processo produz vergonha racial, autonegação e um estado permanente de vigilância sobre si.

O processo de tornar-se negro, proposto por ela é definido como a ruptura com a autonegação e como a reconstrução da identidade a partir do reconhecimento do racismo como estrutura; assim, “tornar-se negro implica enfrentar a dor de assumir-se em uma sociedade que nega essa identidade” (Souza, 1983, p. 21).

Esse movimento não é apenas político, mas psíquico e envolve nomear o sofrimento racial, transformar o silêncio imposto em palavra e reconstruir a autoestima rasurada pela violência. Sua obra inaugura, no campo brasileiro, uma leitura clínica e crítica da subjetividade negra, abrindo caminho para debates atuais sobre trauma racial, identidade e resistência.

Ao colocar Bicudo (2010) e Souza (1983) em diálogo com Paulino (1997), compreendemos que o silêncio é uma construção histórica. O fio que fecha a boca nas imagens de Paulino (1997) é o mesmo que costura dentro de nós as marcas do colonialismo, da vergonha racial e da tentativa de apagamento. Mas, ao ser revelado, esse fio também abre a ferida para que ela possa ser tratada. Por isso, quando pensamos sobre a máscara de Flandres, não pensamos apenas na violência física da interdição, mas na violência psíquica que atravessa gerações.

Se Anastácia (Cruz, 2019) representa a máscara externa, material e violenta, que impede literalmente a fala com o corpo controlado, Macabéa (Lispector, 1977) encarna a máscara invisível produzida pelo racismo e pela lógica eugenista que modelou a figura do nordestino como frágil e incapaz. As autoras demonstram que desvelar a máscara é um trabalho de corpo inteiro, imagem, emoção, linguagem e memória abrindo passagem para existir sem o filtro colonial.

Com a trama nas mãos

Com a trama nas mãos, a imagem deixa de ser apenas denúncia e passa a operar como gesto de reinscrição, tensionando as formas pelas quais o corpo negro foi historicamente narrado e silenciado. Tirar a máscara não é só falar, é criar novas maneiras de existir, refletir e transformar a sociedade. É nesse ponto que o pensamento de Gonzalez (1984) amplia a reflexão, deslocando o debate sobre o silêncio para o campo da linguagem e da cultura. Lélia Gonzalez (1984) foi uma intelectual, antropóloga, filósofa e militante negra brasileira, uma das pensadoras

mais influentes na formulação do feminismo negro latino-americano e na crítica à colonialidade no Brasil.

Ao propor o conceito de *pretuguês*, Gonzalez (1984) revela que o idioma brasileiro é também um campo de resistência, onde se gravam as marcas da colonização e as invenções das populações negras e indígenas. A língua, moldada pelas “mães pretas”, guarda a memória da travessia e se reinventa como espaço de afirmação originando outras possibilidades.

O que o discurso colonial chamou de “erro” ou “fala errada” é, na verdade, a inscrição de uma epistemologia negra na própria estrutura da língua. O *pretuguês* (Figura 5) transforma a fala interdita em enunciação política, devolvendo voz a quem foi silenciado.

Figura 5: *Bandeiras* (2019): da interdição da fala à construção de linguagem.



Fonte: Paulino (2019)

A imagem da artista faz parte da série *Bandeiras*, apresentada na exposição *A costura da memória* e, posteriormente, incorporada à mostra “Rosana Paulino: A poética de reexistir” (Paulino, 2019). Nessa obra, a autora materializa, em imagem, o gesto teórico desenvolvido por Lélia Gonzalez (1984), transformar a fala negra, antes interdita, em linguagem.

O perfil feminino negro, de onde brotam folhas da planta espada de são jorge da boca é uma metáfora visual do *pretuguês* enquanto língua viva, semeada pela ancestralidade das “mães pretas” e replantada nas vozes das mulheres negras contemporâneas. Como uma “memória linguística da diáspora” um idioma que resiste à gramática colonial e afirma a vida pela fala.

Ao articular o *pretuguês* à *amefricanidade*, Gonzalez (1988) demonstra que a palavra negra carrega uma geografia de pertencimento. Ela não fala apenas de

dentro da colônia, mas a partir de um território americano, espaço simbólico em que África e América se entrelaçam na criação de novos modos de existir e pensar.

Nessa perspectiva, falar é existir, e existir é inscrever-se no mundo com a própria voz. Gonzalez, assim, reconecta corpo, memória e linguagem, abrindo brechas na lógica da interdição e propondo uma epistemologia da fala insurgente, onde o saber nasce da experiência.

Uma grande roda de bordados

A produção intelectual de mulheres negras no Brasil constitui um campo epistêmico que desafia os paradigmas ocidentais de ciência e racionalidade. Autoras como Beatriz Nascimento (2019), Leda Maria Martins (2022), Sueli Carneiro (2011) e Conceição Evaristo (2017) formulam perspectivas que recolocam o corpo, o tempo, a memória e a palavra como categorias centrais de pensamento, propondo modos de conhecer que emergem da experiência vivida, da ancestralidade e da coletividade. A partir dessas pensadoras, a epistemologia deixa de ser um exercício abstrato da razão e se torna uma prática encarnada, histórica e relacional.

Beatriz Nascimento, historiadora, pensadora e ativista negra brasileira, revolucionou a forma de compreender identidade, território e memória no Brasil. “O corpo negro é um território político, porque é sobre ele que se inscrevem as relações de poder, mas também é a partir dele que se produz liberdade” (Nascimento, 1985, p. 42).

Ao pensar o corpo como território, a autora propõe uma leitura radical da história negra no Brasil, entendendo que a experiência do sujeito negro é geográfica e existencial. O corpo torna-se, assim, arquivo da diáspora, mapa da travessia e instrumento de conhecimento. Sua reflexão desloca o pensamento acadêmico da neutralidade científica para a experiência coletiva, defendendo que a produção intelectual negra deve emergir da própria subjetividade e da vida em comunidade. O saber não está fora do corpo, mas nasce dele.

Leda Maria Martins (2022), além do tempo espiralar, desenvolve o conceito de *oralitura*, compreendido como uma escrita performática da memória, em que o corpo não apenas transmite conhecimento, mas o produz. O corpo também “escreve” geralmente, achamos que “saber” é o que está escrito no papel (literatura). Ela cria a

palavra Oralitura para dizer que a boca, o corpo e o gesto também "escrevem" história.

Sabe aquele ensinamento que você aprendeu vendo seu avô trabalhar, ou aquela música que conta a história de um povo, mas que nunca foi para um livro didático? Isso é Oralitura. É o conhecimento que é "grafado" (escrito) no ar pela voz, no chão pelo pé que dança e no espaço pelo ritmo. A memória não precisa de papel para ser oficial, ela precisa de gente viva praticando.

A pesquisadora ainda conceituou **Corpo-Tela, o corpo é o arquivo**. Se a biblioteca guarda os livros, onde é que fica guardada a Oralitura? No **Corpo-Tela**, imagine que seu corpo é uma tela de cinema ou um monitor. Ele não é só osso e carne, ele carrega "imagens" e memórias de gerações. Quando uma pessoa faz um gesto ancestral como o jeito de carregar um balde, de ninar um filho ou de tocar um tambor, o corpo dela está "projetando" uma memória antiga. O corpo é o suporte onde a história do seu povo aparece e se torna visível para os outros.

Se Nascimento (2019) coloca o corpo como território da história, Martins (2021) mostra que o corpo também é onde o tempo se dobra, retorna e se renova. As duas pensadoras ajudam a entender que o conhecimento nasce da experiência vivida e das memórias que o coletivo mantém acesas.

Aliado a isso, o pensamento de Sueli Carneiro (2005, p. 97) dá continuidade a esse movimento, mas com uma inflexão política e filosófica centrada no conceito de epistemicídio. Como já foi dito anteriormente, Carneiro define o epistemicídio como "o assassinato das formas de saber e das condições de produção de conhecimento dos grupos subalternizados".

A autora analisa como o racismo e o sexismo estruturam as hierarquias do saber, excluindo as epistemologias negras e femininas dos espaços legítimos da ciência. Ao denunciar essa violência, propõe que o conhecimento precisa partir da experiência negra. O corpo, nesse sentido, não é só o lugar onde o racismo age, mas o começo de outra forma de pensar.

Para ela, a epistemologia negra é uma forma de existir e resistir. Enquanto em Nascimento (1980) e Martins (2021) o corpo aparece como espaço da história e da performance, em Carneiro (2005) ele se torna o lugar do pensamento crítico, onde o saber pode ser reconstruído para manter a vida em movimento.

Nessa perspectiva, volto-me ao termo *escrevivência* na sua essência, que é uma forma simples e potente de transformar a vida em conhecimento. Dessa forma,

escrever não é separar pensamento e corpo é deixar que a memória, a dor, a alegria e a experiência virem a palavra, “a escrevivência é o que se inscreve no corpo, o que sai da carne e da memória. Escrevo a partir do que me habita” (Evaristo, 2009, p. 19).

A escrevivência funciona como uma metodologia, porque usa a experiência pessoal como ponto de partida para produzir saber coletivo. O corpo se torna texto, e a escrita vira uma continuação dessa experiência vivida; assim, Evaristo (2009) mostra que a história das mulheres negras pode e deve ser contada por elas mesmas, a partir de suas próprias memórias.

Esse gesto também é político. A escrevivência rompe o silêncio imposto pelo racismo, enfrenta o apagamento das vidas negras e combate o epistemicídio. Ao transformar vivência em palavra, a autora cria um caminho para que a subjetividade negra seja reconhecida como forma legítima de conhecimento.

Todas recusam a separação entre teoria e prática, entre razão e afeto, entre o individual e o coletivo. Ao fazer do corpo um espaço de saber, essas pensadoras descolonizam o pensamento e instituem uma epistemologia, um modo de conhecer que nasce da experiência, mas a transcende, transformando-a em fundamento teórico e político. A epistemologia negra, assim, não se limita a contestar a ciência moderna ela a reconfigura, instaurando uma ciência comunitária e plural, fundada na vida.

Nessa trilha entre oralituras e escrevivência, Carolina Maria de Jesus (1960) e Stella do Patrocínio (2001) ocupam lugares diferentes, mas atravessados pelo impulso de transformar a vida em palavra apesar das máscaras de interdição da fala. Elas criam a própria teoria ao transformar a experiência vivida em linguagem.

A experiência da linguagem nas obras dessas autoras revela as margens. Ambas elaboram formas de pensar e narrar que se inscrevem fora do cânone e, justamente por isso, ampliam os limites do que se entende por literatura, filosofia e ciência. Carolina (1960) escreve a partir da fome, Stela (2001) fala a partir do confinamento. Suas palavras uma escrita fragmentada e uma fala vertiginosa não são apenas testemunhos, mas produções de conhecimento sobre o Brasil.

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora, poeta e cronista brasileira, uma voz potente da literatura nacional e um marco da escrevivência antes mesmo do termo existir. Nascida em 1914, em Sacramento (MG), filha de pais analfabetos, trabalhou

durante a vida como catadora de papel nas ruas de São Paulo, onde também criou sozinha seus três filhos.

Mesmo vivendo em condições de extrema pobreza, ela registrava em cadernos encontrados no lixo o seu cotidiano na favela do Canindé, suas reflexões sobre desigualdade, racismo, fome e dignidade. Sua escrita era um gesto de sobrevivência e de denúncia.

Em 1960, seu diário foi publicado com o título *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, organizado pelo jornalista Audálio Dantas. O livro teve enorme repercussão no Brasil e no exterior, sendo traduzido para mais de 10 idiomas. Nele, Carolina narra com lucidez e força poética a vida na favela, revelando um Brasil que a elite preferia ignorar. “O Brasil precisa ser dirigido por alguém que já passou fome” (Jesus, 1960, p. 27).

Com sua escrita direta, crítica e profundamente humana, ela rompeu barreiras raciais e de classe, tornando-se uma das primeiras mulheres negras a viver da escrita no país. Sua obra antecipa discussões sobre a escrevivência, representatividade e epistemologia negra, ao transformar a experiência cotidiana em produção de conhecimento e literatura.

A autora não escreve para ajustar-se ao idioma culto, mas para revelar a distância entre língua e vida, mostrando como o discurso oficial apaga a experiência das classes populares e, em especial, das mulheres negras. A sua linguagem é, nesse sentido, uma forma de *pretuguês em ação* (Gonzalez, 1988), um modo de inscrever o corpo e a memória na palavra escrita.

Carolina Maria de Jesus (1960) escreve sem pedir permissão, sua escrita nasce da urgência da vida, não da vontade de agradar ao cânone. Por isso, sua verdade é direta, é uma forma de sobreviver; não tenta imitar a literatura dominante, ela cria outra perspectiva, fazendo da favela o centro de sua narrativa. O interessante é que a obra reflete sobre o próprio ato de escrever e a autora enfrenta isso com ironia e firmeza. Seus diários misturam muitas vozes e, como narradora, transita entre personagem, observadora, cronista, crítica e poeta.

Essa multiplicidade desmonta qualquer rótulo e cria um modo novo de escrever o Brasil. Cada entrada do diário acompanha o tempo do corpo, da fome, do trabalho, da chuva, da cidade. A autora não organiza o tempo para caber na literatura, mostra o tempo da sobrevivência.

Quanto nossa outra autora, Stela do Patrocínio, foi uma mulher negra brasileira, internada por mais de trinta anos em hospitais psiquiátricos, cuja fala, posteriormente transcrita e publicada, veio a ser reconhecida como uma forma singular de pensamento e expressão poética. Nascida no Rio de Janeiro, viveu grande parte de sua vida no Hospital Colônia Juliano Moreira. Stela não foi considerada poeta em vida.

Seu reconhecimento veio postumamente, quando sua fala passou a ser lida como literatura e filosofia. O que antes era visto como “delírio” passou a ser compreendido como uma linguagem de resistência e sobrevivência simbólica. Internada por grande parte da vida em instituições psiquiátricas, ela constrói, nos *falatórios* transcritos por Viviane Mosé e reunidos em *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*, uma linguagem que desafia a norma da razão e do sentido. Sua fala, aparentemente desconexa, é uma crítica contundente ao controle institucional sobre o corpo e a voz da mulher negra. Em um de seus fragmentos, ela diz: “Eu falo, eu falo, eu falo... eu não paro de falar, senão eu morro” (Patrocínio, 2001, p. 14).

A fala dessa mulher determinada desestabiliza a lógica cartesiana que separa razão e loucura, mostrando que há pensamento naquilo que o discurso clínico nomeia como desvio. Sua oralidade cria um campo em que o pensamento não é linear. Aqui, é possível aproximar Stela (2001) das oralituras de Leda Maria Martins (2002), a fala como performance da memória e do tempo, uma linguagem que se submete ao corpo.

A experiência manicomial se torna espaço de criação, o hospital, um cenário da colonialidade do poder sobre o corpo negro feminino e a fala, uma rebelião contra a morte simbólica.

É preciso furar o tecido para bordar

As vozes de Stela do Patrocínio e Carolina Maria de Jesus atravessam o silêncio como quem rasga um tecido antigo. Há nelas uma fala que não pede autorização, mas que, ao ser ouvida, desestabiliza as estruturas que definiram o que é razão, loucura, sanidade ou saber.

Ambas foram nomeadas a partir de fora, Stela pela psiquiatria colonial, Carolina pela crítica literária e sociológica que a classificou como caso, exceção ou

curiosidade. A interdição que pesa sobre essas mulheres não é apenas social, é epistêmica. É o mesmo gesto que Lélia Gonzalez (1988) denunciou ao afirmar que o racismo brasileiro opera pela infantilização do sujeito negro, reduzindo sua fala à de quem ainda não alcançou a maturidade da razão.

Na leitura psicanalítica de Lélia, o negro é aquele que precisa ser traduzido, interpretado e domesticado para que sua experiência se torne compreensível, e é justamente nesse movimento de tradução que sua voz se perde. A neurose cultural brasileira, como ela nomeia, produz um inconsciente coletivo em que o branco é o padrão de saúde e o negro o sintoma a ser curado.

O mesmo paradigma atravessa a história de Stela, internada por mais de trinta anos no Hospital Colônia Juliano Moreira, transformada em diagnóstico e silenciada pelo saber que dizia cuidar. Sua fala foi lida como delírio, não como pensamento, e sua presença foi administrada como desvio.

A psiquiatria, nesse contexto, funcionou como extensão do projeto colonial de controle, substituiu a máscara de ferro pela máscara científica. Foucault (1978) já dizia que a loucura é o ponto de exclusão pelo qual o ocidente define sua própria racionalidade, mas no caso de Stela, essa exclusão é racializada e de gênero. Quando ela diz “eu sou um animal, eu sou um bicho, eu sou um ser humano”, em *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome* (Patrocínio, 2001), sua voz rasga o prontuário e se inscreve na história como denúncia e profecia.

Carolina Maria de Jesus, cuja escrita é a forma mais radical de lucidez que um país racista foi capaz de produzir. Quando escreve sobre o lixo e a fome, não fala apenas da favela, mas da estrutura que a inventou. A leitura paternalista de sua obra, que ora a trata como fenômeno social, ora como anomalia genial, repete o gesto clínico de Stela (2001), transforma sua escrita em caso e retira dela o estatuto de teoria.

Nessa mesma linha de pensamento, Virgínia Bicudo (1945???????), em sua pesquisa pioneira sobre atitudes raciais, já observava que o ajustamento social no Brasil era medido pela aproximação à branquitude, Neusa Santos Souza (1983) foi além e mostrou que essa busca pelo ideal branco é um processo de adoecimento.

A normalidade, nesse contexto, é a máscara mais perversa, ser são significa negar-se. Carolina não se ajusta. Escreve o mundo com o corpo, registra a dor e a lucidez de quem sabe que o delírio é coletivo, não individual. Em *Quarto de despejo* (Jesus, 1960), a loucura é o país, não a mulher.

As vozes de Stela (2001) e Carolina (1960) encontram amparo e continuidade nas reflexões de Grada Kilomba (2020), Conceição Evaristo (ANO????) e Rosana Paulino (1997), que nos oferecem as chaves para compreender a fala dessas mulheres não como ruído, mas como saber. Kilomba (2019) revela que a colonialidade não apenas tirou a palavra das pessoas negras, mas condicionou sua escuta, o sujeito negro só é ouvido quando fala a língua do colonizador, e ainda assim sob vigilância.

A fala negra, diz ela, é sempre uma fala que precisa atravessar a fronteira da branquitude. Quando Conceição Evaristo (2017) nos apresenta a escrevivência como escrita que entrelaça lembrar e imaginar, ela nos indica que a palavra negra não se limita a denunciar o passado; ela também cria o futuro.

Rosana Paulino (1997), por sua vez, desenha com agulha o mesmo gesto que Evaristo escreve com a palavra e que Stela (1997) pronunciou em voz alta. Em suas obras, como *Bastidores* (1997) o ato de costurar é um modo de reinscrever a carne, de transformar a dor em linguagem. Paulino mostra que o corpo negro feminino é o primeiro território da interdição e o primeiro arquivo da resistência. Suas suturas não fecham a ferida, elas a tornam visível, como quem diz que lembrar é um modo de continuar viva.

Quando leio Stela e Carolina a partir dessas lentes, percebo que elas não são exceção. Elas pertencem a uma genealogia de mulheres que falaram apesar de tudo, que fizeram da linguagem um campo de cura e desobediência. O que Kilomba (2020) chama de “direito de narrar” é o que Evaristo (2017) pratica e Paulino visualiza (1997). São vozes que se costuram no tempo espiralar (Martins, 2021), em que passado e presente se reencontram não como repetição, mas como retorno transformador.

Cada uma delas desmascara a colonialidade que se esconde nos diagnósticos, nas gramáticas, nas histórias e nas imagens. E o que resta é o som de suas vozes indomadas, sensatas, poderosas devolvendo à fala negra para produção de mundos possíveis.

Carolina (1960) escreve com o corpo faminto, Stela (2001) fala com o corpo confinado. Suas palavras abrem brechas na lógica colonial, criando territórios de pensamento a partir dos restos de voz, do papel e do fôlego. Em suas obras, a linguagem é corpo, o corpo é pensamento, e o pensamento é sobrevivência.

Ao trazer essas mulheres para o campo da teoria, a filosofia e a literatura se tornam mais próximas da vida e a vida, finalmente, é reconhecida como forma legítima de pensar. Escrever como reparação, lembrar como futuro.

A reinvenção de Anastácia (Cruz, 2019) e Macabéa (Evaristo, 2021) na arte e na escrevivência desloca a condição fixada da subalternização que as cristaliza como sujeitas passivas diante das violências históricas. O que está em jogo aqui não é desmontar o regime que define o que conta como voz, quem pode ser autor e o que pode ser reconhecido como conhecimento.

A escrevivência aparece, então, como gesto de reparação, escrita que retorna aos rasgos da história para remexer o arquivo e abrir caminhos para outros sentidos de vida.

Desatar a máscara, disputar a ciência

Quando essa discussão se desloca para o campo da Educação em Ciências, o que está em jogo deixa de ser apenas uma escolha teórica e se torna uma decisão política e pedagógica.

Assumir a escrevivência como epistemologia implica reconhecer que os modos hegemônicos de ensinar e pesquisar ciências foram historicamente construídos a partir da exclusão de corpos, memórias e experiências que não cabiam no ideal moderno de objetividade. O que se convencionou chamar de “rigor científico” operou, muitas vezes, como filtro racializado e generificado, autorizando determinados sujeitos a produzir conhecimento e relegando outros à condição de fontes informais, dados brutos ou ruído metodológico.

Disputar a ciência, nesse sentido, não significa abandonar critérios, mas (re)configurá-los; significa compreender que a Educação em Ciências não pode se limitar à transmissão de conceitos descontextualizados, nem à neutralização das experiências que atravessam estudantes e pesquisadoras. Ao contrário, exige reconhecer o corpo como território epistêmico, a memória como forma de análise e a experiência como produtora de teoria.

Quando a escrevivência entra no campo da Educação em Ciências, ela desloca o eixo do ensino e da pesquisa da ciência como acúmulo de verdades universais para a ciência como prática situada, comprometida com a vida e com a justiça social (Haraway, 2009).

Nesse horizonte, ensinar e pesquisar ciências torna-se também um trabalho de descolonização do arquivo escolar e acadêmico. A máscara de flandres reaparece quando determinados saberes são tratados como “conteúdo” e outros como “história de vida”; quando a voz do estudante é aceita apenas como relato e não como elaboração conceitual, quando a experiência negra, feminina ou periférica é tolerada como contexto, mas excluída como fundamento teórico. A escrevivência tenciona esse arranjo ao afirmar que a produção de conhecimento científico pode e deve nascer do encontro entre teoria, corpo e mundo vivido, sem que isso signifique perda de rigor, mas, ao contrário, ampliação de responsabilidade epistemológica.

Assim, este trabalho não propõe a escrevivência como recurso pedagógico complementar, nem como estratégia motivacional para “humanizar” a ciência, mas como dispositivo epistemológico capaz de disputar o que se reconhece como conhecimento científico no campo educacional. Ao assumir a escrita implicada como método, a Educação em Ciências é convocada a rever seus critérios de validação, suas práticas avaliativas e suas formas de escuta, abrindo espaço para epistemologias que historicamente foram silenciadas, mas que sempre produziram pensamento.

O gesto final, portanto, não é conciliatório. É afirmativo. Ao segurar a agulha-caneta e assumir a escrevivência como epistemologia, este texto reivindica que a Educação em Ciências reconheça aquilo que sobreviveu apesar dela e se responsabilize por transformar suas próprias estruturas de exclusão.

Não se trata de fazer literatura sobre ciência, mas de disputar a ciência como campo de poder, linguagem e futuro. A escrevivência, aqui, não encerra o debate, ela inaugura uma exigência. Uma exigência de que a ciência aprenda, finalmente, a escutar os saberes que sempre foram produzidos fora e contra as máscaras que tentou impor.

Referências

ARAGO, Jacques Étienne Victor. *Castigo de escravos*. 1839. Litografia aquarelada.

BICUDO, Virgínia Leone. *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. 1945. Tese (Mestrado em Sociologia) – Escola Livre de Sociologia e Política, São Paulo, 1945.

BICUDO, V. L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. *In.*: SILVA, P. B. G.; COLLINS, P. H. (orgs.). **Mulheres negras**: novos caminhos contra o racismo. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 96-106.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina. *In.*: HOLLANDA, H. B. de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313–324.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRUZ, Y. **Monumento à voz de Anastácia**. Rio de Janeiro: Edições Toró, 2019.

EVARISTO, Conceição. *Da grafia-das memórias à escrevivência: um ensaio sobre a escrevivência*. Scripta, v. 13, n. 25, p. 17–31, 2009.

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

EVARISTO, C. **Entrevista**: escrevivência e literatura negra. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 1º nov. 2025.

EVARISTO, C. **Macabéa Flor de Mulungu**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2024

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREITAS, K. **Afrofuturismo**: narrativas do futuro no presente. São Paulo: Perspectiva, 2020.

GONÇALVES, A. M. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GONÇALVES, José Keity de Carvalho. *A máscara não pode ser esquecida*. Poiésis, Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), v. 21, n. 35, p. 345–362, 2020.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In.*: HOLLANDA, H. B. de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020 [1988]. p. 69-80.

HARAWAY, D. J. Saberes localizados: ciência, objetividade e política do conhecimento feminista. *In.*: FREITAS, D. D.; NANA, I.; COSTA, S. M. (orgs.). **Domínios da ciência**. Rio de Janeiro, 2009, p. 11-38.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977

MARTINS, L. M. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário e a inscrição do tempo*. São Paulo: Perspectiva, 1997a.

MARTINS, L. M. *A oralitura da memória: poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997b.

MARTINS, L. M. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

MARTINS, L. M. *Performances do tempo espiralar: oralitura e ancestralidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MATTOS, H. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento**: textos, entrevistas e imagens. São Paulo: Ubu, 2019.

OYĖWÙMÍ, O. *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: En la Frontera, 2021.

PAULINO, Rosana. *Bastidores*. 1997. Série. In: *A costura da memória*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2019.

PAULINO, R. Assentamento. São Paulo: Pinacoteca; Museu Afro Brasil, 2016.

PAULINO, Rosana. *A poética de reexistir*. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio (MAR), 2019.

PATROCÍNIO, S. do. **Reino dos bichos e dos animais é o meu nome**. Org. Viviane Mosé. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227–278.

RIBEIRO, S. S.; GIRALDI, P.; CASSIANI, S. Escrivência como mediadora para um “outro” horizonte epistemológico. In: MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. (Org.). *Diálogos sensíveis*. 2019. p. 309–323.

SANTIAGO, O. **Só sei que foi assim**: a trama do preconceito contra o povo do Nordeste. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar? In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p. 85–136.

STEPAN, N. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Alinhavos do percurso - para além da máscara

As vozes de Stela do Patrocínio (2001) e Carolina Maria de Jesus (1960), cada uma à sua maneira, tomam a escrevivência ao transformar confinamento e fome em linguagem, pensamento e insistência de vida. Antes de qualquer nomeação conceitual, suas palavras já operam a escrevivência como produção de conhecimento, a vida como fonte legítima de teoria. A partir delas, a escrevivência pode ser compreendida não apenas como denúncia das subalternizações, mas como mecanismo que, ao torná-las visíveis, subverte a lógica colonial e produz anúncios de outros mundos possíveis.

Esse movimento se inscreve em um tempo que retorna para transformar, em diálogo com o tempo espiralar de Martins (2021), no qual corpo, memória e oralidade produzem conhecimento em regimes não lineares. Nesse retorno, figuras como Anastácia e Macabéa (Lispector, 1977) são reinscritas, a máscara de flandres deixa de ser apenas símbolo de interdição e passa a operar como dispositivo analítico que revela camadas persistentes de silenciamento, enquanto a reescrita de Macabéa por Conceição Evaristo (2024) desloca a vida descartável para força vital e possibilidade.

Em conversa com Lélia Gonzalez (2020a), os conceitos de *amefricanidade* e *pretuguês* afirmam a linguagem dos corpos subalternizados como território de invenção epistemológica, e não como erro. A dimensão subjetiva dessa interdição é desvelada por Virgínia Bicudo (2010) e Neusa Souza (1983), ao evidenciarem o silêncio aprendido, a vergonha racial e a autonegação como reações advindas da máscara. Essa crítica se torna política com Sueli Carneiro (2005), ao nomear o epistemicídio, e ganha materialidade estética nas obras de Rosana Paulino (2019), que transformam a máscara em denúncia e reparação.

Em diálogo com Gayatri Spivak (2010) e Grada Kilomba (2020), a escrevivência se afirma como prática que não fala *sobre* o subalterno, mas cria condições para falar *desde* a experiência. Produzir conhecimento, a partir dessas mulheres, desloca o cânone, instituindo uma racionalidade que afirma o corpo como território epistêmico, o tempo como espiral e a linguagem como invenção política, comprometida com a vida, a reparação histórica e a abertura de futuros possíveis.

E, assim, a escrevivência não apenas reinscreve essas vidas, mas altera o próprio chão onde o conhecimento se sustenta.

ARTIGO 5 - ESCRIVÊNCIA NOS CAMPOS DO SABER: MAS E A CIÊNCIA?²¹

Resumo

Este artigo discute a escritvivência como metodologia e epistemologia de pesquisa, tomando como ponto de partida um percurso investigativo em diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de refletir suas possibilidades no campo da Educação em Ciências. Com base em uma revisão qualitativa de teses e dissertações produzidas entre 2017 e 2025, articulada a uma escrita implicada, analisa-se como a escritvivência tem sido mobilizada não apenas como estilo narrativo, mas como dispositivo metodológico que articula experiência, memória, corpo e ancestralidade na produção do conhecimento. Argumenta-se que a escritvivência tensiona a racionalidade científica hegemônica ao afirmar epistemologias negras, coletivas e antirracistas, deslocando noções de neutralidade, objetividade e método. Os dados de 32 pesquisas analisadas indicam que a escritvivência opera simultaneamente como reorganização da forma textual, produção de corpus empírico, metodologia formativa e epistemologia antirracista. Como contribuição, o artigo propõe compreender a escritvivência como jogo de cintura metodológico: um modo de pesquisar que se constrói no percurso, exige implicação ética e política da pesquisadora e amplia as possibilidades de uma investigação científica situada.

Palavras-chave: Escritvivência; Metodologia de pesquisa; Epistemologias negras; Educação antirracista.

Introdução

Este texto integra uma pesquisa de doutorado mais ampla e discute um de seus objetivos específicos: identificar potencialidades e limites da escritvivência como caminho teórico-metodológico em pesquisas acadêmicas, a partir de um mergulho no conceito que evita sua redução ou cristalização, busco compreender seu viés epistemológico a partir dos sentidos inscritos na própria grafia da palavra: escrever e viver, escrita e vida.

Nesse jogo entre palavras, significados e significantes, emergem pistas de um caminho que não é simples nem intuitivo. Essa etapa da pesquisa se inspira na investigação daquilo que não está apenas grafado, mas que dança entre as palavras e participa da construção de sentidos sobre o que vem a ser escritviver.

Ao assumir esse movimento, firmo o compromisso de investigar o percurso metodológico atenta aos modos de caminhar, em oposição à racionalidade monocultural imposta pela lógica colonial e racista, tal como problematizada por Sueli Carneiro ao denunciar o epistemicídio que sequestra a razão negra e

²¹ Este artigo, intitulado *Escritvivência nos campos do saber: mas e a ciência?*, encontra-se no prelo e constitui desdobramento desta tese, ao discutir a escritvivência como metodologia e epistemologia de pesquisa no campo da Educação em Ciências, a partir de uma análise qualitativa de teses e dissertações que mobilizam a escritvivência como dispositivo metodológico, formativo e antirracista.

desqualifica outras matrizes de conhecimento (Carneiro, 2023).

Explicitamente, não compreendo a escrevivência como um saber subalterno nem como uma escrita ou metodologia restrita às mulheres negras. Ao contrário, reconheço sua origem histórica, política e racializada, tal como formulada por Conceição Evaristo, e entendo que é precisamente essa inscrição situada que lhe confere densidade epistemológica. A escrevivência nasce de experiências marcadas pelo racismo e pelo silenciamento, mas não se encerra nelas: ela tensiona hierarquias do conhecimento, desloca critérios hegemônicos de validação científica e abre possibilidades para que outras experiências historicamente deslegitimadoras também sejam reconhecidas como produtoras de saber (Evaristo, 2022).

Investigo a escrevivência como uma metodologia que considera subjetividades interseccionalizadas e como uma episteme capaz de sustentar leituras sociais amplas, atribuindo estatuto de conhecimento a lógicas diversas. Nesse sentido, delineio para esta pesquisa um caminho metodológico ancorado na produção existente sobre escrevivência, com a intenção de tensionar suas possibilidades no campo do Ensino e da Educação em Ciências.

A escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo no campo literário, tem atravessado de forma cada vez mais consistente a produção acadêmica brasileira, sobretudo em pesquisas comprometidas com o enfrentamento ao racismo, ao epistemicídio e às formas hegemônicas de produção do conhecimento. Ainda assim, sua entrada no campo científico provoca questionamentos recorrentes: pode a escrevivência ser compreendida como metodologia de pesquisa? Quais são as implicações epistemológicas dessa escolha? Como sustentar rigor científico sem submeter a escrevivência à lógica positivista e eurocêntrica?

Esta pesquisa nasceu da inquietação expressa na pergunta recorrente, “mas e a ciência?”, frequentemente dirigida a pesquisas que assumem a experiência, a memória e a escrita implicada como fundamentos metodológicos. A partir de um percurso situado na Educação e no Ensino de Ciências, discuto a escrevivência como metodologia e epistemologia, entendendo-a como um modo legítimo de produzir conhecimento a partir de experiências racializadas.

Tive como objetivo analisar como a escrevivência vem sendo mobilizada como caminho teórico-metodológico em pesquisas acadêmicas, identificando regularidades, deslocamentos, contribuições e desafios, ao mesmo tempo em que explícito o percurso metodológico desta investigação. Não se trata de oferecer

modelos replicáveis, mas de abrir pistas e possibilidades para pesquisas comprometidas com epistemologias negras, decoloniais e antirracistas.

Escrevivência: origens e deslocamentos epistemológicos

A escrevivência emerge no campo literário como um gesto político de escrita que articula vida, memória e coletividade. Ao afirmar que sua escrita carrega a experiência histórica das mulheres negras, Conceição Evaristo desloca a noção de autoria individual e inaugura uma perspectiva em que o eu narrativo se expande para um nós coletivo (Evaristo, 2022). Essa concepção rompe com a separação entre vida e texto, afirmando a experiência como matéria legítima de conhecimento.

No campo acadêmico, a apropriação da escrevivência dialoga diretamente com críticas à colonialidade do saber e à neutralidade científica. Autores como Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2023) já denunciavam a linguagem acadêmica como instrumento de exclusão e epistemicídio (Carneiro, 2005), apontando a necessidade de afirmar outras formas de produzir e de comunicar saberes. Nesse sentido, a escrevivência aproxima-se de epistemologias negras, feministas e decoloniais, que reconhecem o corpo, a ancestralidade e o afeto como operadores epistêmicos (Evaristo, 2022).

Ao atravessar diferentes áreas do conhecimento (educação, psicologia, saúde coletiva, direito, artes e ciências sociais), a escrevivência passa a operar não apenas como referência teórica, mas como metodologia inventiva, capaz de reorganizar a forma do texto acadêmico, os modos de construção de corpus e as estratégias de análise. Esse deslocamento exige repensar o próprio conceito de método científico, ampliando-o para além de protocolos rígidos e universais.

Diferentemente de trabalhos que analisam sobretudo a dimensão literária da escritavência ou experiências pontuais em sala de aula, este artigo concentra-se na sua postura metodológica em teses e dissertações, buscando identificar padrões de uso que reconfiguram o que conta como método e dado científico.

Percurso metodológico

Assumi a escrevivência como metodologia ao longo da pesquisa, sem seguir um protocolo prévio. O caminho foi sendo construído no encontro entre leituras, escutas e minhas próprias experiências como pesquisadora. Evaristo (2017) define a

escrevivência como uma escrita que nasce do corpo negro, da memória e da resistência coletiva, e não como um relato individual.

Quanto a essa temática, Carneiro (2005; 2023) denuncia o epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático dos saberes negros, enquanto Gonzalez (1988) e Akotirene (2019) mostram como raça, gênero e classe operam juntos na produção do conhecimento.

Nascimento (2013), por sua vez, amplia o debate ao compreender os quilombos como uma política de existência e o aquilombamento como forma de produzir vida, memória e conhecimento em relação, recusando o isolamento imposto pela lógica colonial. Krenak (2019) contribui ao afirmar a existência de pluriversos, ou seja, muitos mundos possíveis e não um único modelo universal de conhecimento.

Essa ideia dialoga com Glissant (2021), ao defender o direito à opacidade: nem tudo precisa ser totalmente explicado ou traduzido para ter valor epistemológico. Confluência, aqui, significa caminhar junto sem apagar diferenças. Nessa linha de pensamento, Martins (2021) oferece a noção de tempo espiralar para pensar a memória como algo que retorna, atualiza-se e transforma-se no presente. Esse entendimento orienta a análise das experiências que atravessam a pesquisa.

Desse modo, a escrevivência se afirma como postura epistemológica e ética, na qual experiência, memória e corpo produzem conhecimento. O percurso construído em confluência é coletivo, situado e implicado, recusando lógicas coloniais e o epistemicídio, sem buscar totalizar ou encerrar sentidos.

Procedimentos de pesquisa e revisão

A pesquisa inclui uma revisão qualitativa de teses e de dissertações que articulam a escrevivência a processos metodológicos de investigação. A opção por trabalhar exclusivamente com textos acadêmicos se justifica pelo interesse em analisar de forma sistemática como a escrevivência vem sendo mobilizada metodologicamente nesses estudos, especialmente nos modos de pesquisa, nos procedimentos adotados e nas escolhas analíticas.

As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e de Dissertações da Capes e no *Google Acadêmico*, considerando publicações entre 2017 e 2025. O

termo “escrevivência” foi utilizado como descritor principal, presente em títulos, resumos ou palavras-chave.

Foram selecionadas pesquisas acadêmicas completas, dissertações e teses disponíveis para consulta. Os resumos foram analisados com o objetivo de identificar se a escrevivência era mobilizada como metodologia de pesquisa ou apenas como referência temática. Quando necessário, procedi à leitura dos capítulos metodológicos para verificar a presença de procedimentos em relação à escrevivência.

A revisão qualitativa realizada não se orienta por uma lógica de mapeamento bibliométrico ou de estado da arte clássico, mas por uma preocupação epistemológica: compreender como a escrevivência tem sido operada enquanto metodologia de pesquisa no campo acadêmico. Parti, portanto, do entendimento de que metodologias não se definem apenas por técnicas, mas por concepções de conhecimento, de sujeito e de mundo que orientam o processo investigativo.

Nesse sentido, a escolha por teses e dissertações responde à necessidade de acessar textos nos quais as opções metodológicas são explicitadas, justificadas e tensionadas, permitindo observar como a escrevivência atravessa a construção do problema, a produção dos dados, a escrita e a análise.

A escrevivência, formulada por Conceição Evaristo (2009), desloca a escrita do lugar de mera comunicação de resultados para compreendê-la como prática de produção de conhecimento implicada, situada e racializada. Ao ser mobilizada em pesquisas acadêmicas, ela tensiona modelos hegemônicos de neutralidade, linearidade e distanciamento, aproximando-se de perspectivas qualitativas críticas, decoloniais e feministas negras.

Assim, o interesse dessa revisão não recai apenas sobre a presença do termo “escrevivência” nesses trabalhos, mas sobre os modos de fazer pesquisa que se constroem a partir dela, especialmente no que diz respeito à centralidade da experiência, da memória, do corpo e da coletividade na produção do conhecimento.

A análise foi orientada pela leitura integral das práticas metodológicas e considerações finais, construindo categorias a posteriori (forma da escrita, produção de corpus, processos formativos e eixo antirracista e de Erer) a partir de recorrências identificadas.

No Quadro 1, apresento os critérios de busca e de inclusão de publicações para leitura e análise.

Quadro 1 – Critérios de inclusão para a seleção de publicações

Critérios
Textos acadêmicos, teses e dissertações com publicações nos últimos nove anos (2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025)
Textos nas diversas áreas do conhecimento que apresentem a palavra <i>escrevivência</i> no título, resumo e/ou palavras-chave
Pesquisas acadêmicas completas: dissertações e teses disponíveis <i>on-line</i> para consulta, nas primeiras dez páginas do google e no portal de teses e de dissertações da Capes
Os resumos foram analisados para a certificação de que o termo <i>escrevivência</i> estaria sendo associado a processos metodológicos

No Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, fundação vinculada ao Ministério da Educação, que objetiva, dentre outras questões a divulgação das produções acadêmicas, de pesquisa e educacionais brasileiras. O repositório permitiu acesso a resumos de Dissertações e Teses nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025.

Obtivemos um total de 425 trabalhos. Resultando com o recorte proposto 7 teses e 17 dissertações, somando um total de 24 publicações nesse sítio de busca (Quadro 2).

Quadro 2 - Número de teses e dissertações por sítios de busca

Palavra-chave	Busca qualitativa no título, resumo e texto	Teses	Dissertações	Total
Escrevivência	Metodologia Escrita/ Produção/Pesquisa Acadêmica	5	11	16
Busca no Google acadêmico (dez primeiras páginas)				
Escrevivência	Metodologia Escrita/ Produção/Pesquisa Acadêmica	7	17	24
portal Capes de teses e dissertações				

No *Google* acadêmico, a busca feita pela palavra-chave *escrevivência* e analisei o título e o resumo; também verifiquei se no decorrer do texto a pesquisa discutia ou tratava da *escrevivência* como caminho metodológico. Dessa maneira, na

primeira busca com esse descritor cheguei ao resultado de 2.125 trabalhos. O refinamento da busca se deu nas dez primeiras páginas e resultou em 32 pesquisas.

O Quadro 3 conta com o número total de pesquisas nos dois sítios de busca eliminando-se as repetições.

Quadro 3 - número de pesquisas identificados nos dois sítios de busca

TEXTOS	QUANTIDADE
teses	9
dissertações	23

No Quadro 4, trago as pesquisas encontradas distribuídas por ano, área do conhecimento e autores.

Quadro 4 - Teses e Dissertações

ÁREA	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
Antropologia	Escrevivências de corpos racializados com a assistência médica em Careiro/AM e Manaus/AM	Rafaele Cristina de Souza Queiroz	2023	dissertação
Ciências Sociais	Epistemologias Negras: Insurgências e deslocamentos intelectuais em Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez	Juliana Stefany Silva Bartholomeu	2021	dissertação
Comunicação	Nada (É) Razoável	Cintia Guedes Braga	2019	tese
Comunicação	Manifestos para ouvir: a experiência estética genderizada e racializada a partir das cantautorias de Manuela Rodrigues, Luedji Luna, Larissa Luz e JosyAra	Helen Campos Barbosa	2019	tese
Direito	Com quantos olhos se prepara uma Auga? Vozes-mulheres e nossas escrevivências no campo do direito e relações raciais	Larissa de Paula Couto	2023	tese
Educação	Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afroreferenciados	Adibenia Freire Machado	2018	tese
Educação	Descruza os braços e gira: saberes e escrevivências na Umbanda	Helcio Fernandes Barbosa Júnior	2019	tese
Educação	Escrevivências da infância negra: processos subjetivos de existência e re-existência na contemporaneidade	Cecilia Maria Vieira	2024	tese

(continuação)

ÁREA	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
Educação	Oquimbalaue Negra sim! Negra sou! Escrita, teatro, resistência e educação	Thalita Ferreira Moreira	2020	dissertação
Educação	Cartografia do acolhimento: escrituras do estudante negro na UFRGS	Rita de Cássia dos Santos Camisolão	2020	dissertação
Educação	Processos educativos no Ilê Àsé Òní Ófélélé: ancestralidade, reciprocidade e empoderamento sociocultural	Patrícia Ribeiro do Nascimento	2022	dissertação
Educação	Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial na educação em ciências	Pâmela Vieira Nunes	2020	dissertação
Educação	Deixa eles e elas falarem: do quarto (de despejo) à sala (de aula)	Thiago Cesário Veloso	2018	dissertação
Educação	Escrituras de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades	Gersier Ribeiro dos Santos	2022	dissertação
Educação	Quem são elas? Transgressões formativas de mulheres em partidos políticos	Rayane Silva Guedes	2023	dissertação
Educação	Encruzilhadas Epistemológicas entre Lélia Gonzalez e Paulo Freire	Andréa Cavalcanti de Mendonça	2023	dissertação
Educação	Escrituras de professoras negras: caminhos insurgentes para as questões étnico-raciais na escola	Gleice Melo Silva Queiroz	2023	dissertação
Educação	Riscos, travessias e escrituras: a transarte e transpoesia como possibilidades para uma outra educação	Thomas Cardoso Bastos Santos	2023	dissertação
Educação	Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escritura por uma educação decolonial	Deborah Monteiro	2019	dissertação
Educação	Envelhecendo em movimento: relatos de experiências femininas	Daiany Cris Silva	2020	dissertação
Educação	A experiência literária negra e a formação de leitores na escola	Clarissa Thaís Lima da Costa	2021	dissertação
Ensino de Ciências	O espaço-tempo do currículo rizomático e transversal no Ensino de Ciências	Daniela Carolina Ernst	2020	dissertação
Ensino de História	Escrituras: ensino de História e narrativas de nós na Educação de Jovens e Adultos	Saoara Barbosa Costa Sotero	2022	dissertação

(continuação)

ÁREA	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
Artes	Corpo-memória: pesquisa ativista, escrevivência, ação estético-política	Andiara Ramos Pereira	2018	dissertação
Interdisciplinar	Sou entre elas. Na encruzilhada dos saberes: fronteiras, escrevivências e (re) existências de mulheres negras na cidade de Foz do Iguaçu	Izabela Fernandes de Souza	2019	dissertação
Letras	Literatura negra feminina, escrevivências e reexistência: uma proposta de letramento literário em sala de aula	Louise Conceição Pereira Tanajura	2019	dissertação
Literatura	Movimentos e (re)mapeamentos de mulheres negras na literatura brasileira contemporânea	Calila das Mercês Oliveira	2021	tese
Psicologia	Escrevivências de mulheres negras periféricas e suas estratégias de enfrentamento contra as opressões interseccionalizadas: as imagens de controle e as necropolíticas	Gabriela Silva Neves	2020	dissertação
Psicologia social	Escrevivências coletivas: práticas de re-existências e trajetórias de vida de jovens negros(as) em periferias de fortaleza	Aldemar Ferreira da Costa	2021	dissertação
Psicologia Social	Cadernos Negros: tramas entre políticas públicas, juventudes, relações étnico-raciais e formações em psicologia	Júlia Dutra Carvalho	2018	tese
Psicologia	Escrevivências da Pesquisadora Negra e das Mulheres Quilombolas Associadas à Comissão das Comunidades Quilombolas do Vale do Jequitinhonha - COQUIVALE - e o Acesso aos Direitos Educacionais	Amanda Barbosa Veiga dos Santos	2023	dissertação
Saúde Coletiva	Cartas às Marias: escrevivências da atividade de agentes comunitárias de saúde em tempos de pandemia	Gabriela de Brito Martins	2022	tese
Antropologia	Escrevivências de corpos racializados com a assistência médica em Careiro/AM e Manaus/AM	Rafaele Cristina de Souza Queiroz	2023	dissertação

A leitura analítica do Quadro 4 permite observar padrões relevantes: as pesquisas concentram-se majoritariamente a partir de 2018, com crescimento mais expressivo entre 2020 e 2024, indicando a consolidação progressiva da escrevivência no campo acadêmico. Predominam, ainda, dissertações em relação a teses, o que sugere maior circulação do conceito em pesquisas de mestrado, embora ele também esteja presente em produções doutorais.

A área da Educação apresenta a maior incidência de trabalhos, seguida por Psicologia, Ciências Sociais, Artes, Saúde Coletiva e campos interdisciplinares, revelando a afinidade da escrevivência com investigações voltadas a práticas educativas, à produção de subjetividades e a experiências racializadas.

Observa-se, também, a predominância de autoras mulheres, especialmente mulheres negras, o que reforça o vínculo entre escrevivência, autoria situada e a produção de conhecimento comprometida com experiências historicamente silenciadas, conforme preconiza Evaristo (2022).

A leitura das teses e das dissertações analisadas é atravessada pela minha posição como mulher negra, docente e pesquisadora no campo da Educação Científica e Tecnológica, assumindo o rigor situado como princípio metodológico em oposição à noção abstrata de neutralidade científica, ao reconhecer que toda produção de conhecimento é implicada, localizada e atravessada por relações de poder, exigindo explicitação das escolhas, responsabilidade ética com os sujeitos envolvidos e compromisso com a justiça epistêmica.

A escrevivência e a reorganização da escrita acadêmica

Um primeiro eixo de análise sobre escrevivência refere-se à forma do texto acadêmico. Em 26 das 32 pesquisas analisadas, ela interfere diretamente na organização formal da escrita, tensionando a estrutura clássica da dissertação ou tese. Em trabalhos como os de Braga (2019), Barbosa Júnior (2019), Camisolão (2020), Sotero (2022) e Queiroz (2023), a escrita se organiza em cartas, cenas, atos, travessias, fragmentos ou cartografias, indicando que a forma textual passa a operar como parte constitutiva do método e não apenas como escolha estilística.

Essa reorganização da escrita expressa um posicionamento epistemológico. A adoção da primeira pessoa, frequentemente expandida para um “nós” coletivo, opera como recusa da impessoalidade científica e como afirmação da autoria situada. Tal movimento se aproxima do que Collins (2019) define como autoria epistêmica ancorada na experiência negra, em que narrar desde si não implica individualismo, mas inscrição em uma coletividade histórica de produção de saber.

Em Ernst (2020), por exemplo, a escrita acompanha o movimento rizomático do currículo analisado, recusando linearidade e hierarquia entre teoria e prática. Já em Monteiro (2019), a escrita fragmentada acompanha o retorno recorrente de

memórias corporais no espaço escolar, aproximando-se do que Martins (2021) formula como tempo espiralar, no qual o passado não é superado, mas reinscrito no presente como gesto performativo.

A escrevivência como produção de corpus e dados de pesquisa

Outro dado central, evidenciado pela análise do Quadro, refere-se ao modo como o corpus empírico é constituído nas pesquisas escrevientes. Em 19 das 32 investigações analisadas, a escrevivência não aparece apenas como objeto de análise, mas constitui o próprio material empírico produzido no campo.

Narrativas de vida, cartas, diários, contos, cartografias, registros autobiográficos e escritas coletivas operam como dados de pesquisa construídos ao longo do percurso investigativo. Esse procedimento é recorrente em pesquisas nos campos da Educação de Jovens e Adultos, educação quilombola, formação de professoras negras, saúde coletiva e psicologia social.

Em Costa (2021), por exemplo, cartas escritas por jovens negros das periferias de Fortaleza sobre violência policial, tornam-se eixos centrais de análise de políticas públicas e não meras ilustrações de teorias prévias. De modo semelhante, em Neves (2020), narrativas autobiográficas de mulheres negras periféricas constituem o próprio corpus analítico para compreender estratégias de enfrentamento às opressões interseccionalizadas.

Nesses estudos, o dado empírico não é concebido como elemento previamente dado, mas como construção relacional, produzida no encontro entre pesquisadora, participantes e contexto. Essa compreensão dialoga diretamente com a crítica de Carneiro (2005; 2023) ao epistemicídio, ao afirmar que experiências negras não apenas informam a análise, mas produzem teoria.

A análise dos textos revela ainda que a escrevivência permite acessar dimensões da experiência que dificilmente emergiriam por meio de instrumentos tradicionais. Em 17 das pesquisas, as categorias analíticas são construídas a posteriori, a partir das narrativas produzidas no campo, incorporando afetos, silêncios, memórias fragmentadas e temporalidades não lineares como parte constitutiva do corpus analítico (Costa, 2021; Queiroz, 2023; Santos, 2023).

Quando silêncios e fragmentos passam a compor o material analítico, essas pesquisas se aproximam do direito à opacidade (Glissant, 2005), recusando a

exigência de total transparência interpretativa como critério de validade científica.

Esse deslocamento tensiona a hierarquia clássica entre teoria e dado, reinscrevendo a experiência no lugar de produção teórica. A escrevivência, assim, não apenas fornece dados, mas orienta o próprio modo de analisá-los, redefinindo o rigor metodológico a partir da coerência do percurso e da explicitação da implicação da pesquisadora.

Escrevivência, processos formativos e práticas pedagógicas

No que se refere aos processos formativos, 18 das 32 pesquisas analisadas mobilizam a escrevivência como metodologia de intervenção pedagógica, sobretudo em contextos educacionais marcados por desigualdades raciais e sociais. Dentre essas, 12 estão diretamente vinculadas à EJA, à Erer e à formação de professoras negras.

Pesquisas como as de Machado (2019), Sotero (2022), Queiroz (2023?????) e Oliveira (2024) evidenciam que a escrevivência se materializa em oficinas de escrita, rodas de conversa, trilhas formativas e propostas curriculares afrorreferenciadas. Em Sotero (2022), por exemplo, narrativas de estudantes da EJA sobre trabalho e racialização orientam o ensino de História, deslocando o currículo de uma lógica transmissiva para uma construção coletiva do conhecimento.

Nesses trabalhos, a escrevivência ultrapassa a função de coleta de dados e passa a operar como dispositivo pedagógico estruturante. Em 15 pesquisas, ela é associada explicitamente à produção de vínculos, à permanência e ao acolhimento institucional, convertendo o acolhimento em política pedagógica e enfrentando leituras deficitárias historicamente atribuídas a estudantes negros, trabalhadores e periféricos.

Escrevivência, Erer e epistemologia antirracista

A dimensão antirracista da escrevivência aparece de forma transversal, mas é assumida explicitamente como eixo central em 22 das 32 pesquisas analisadas. Em 14 delas, a escrevivência está diretamente articulada à Educação para as Relações Étnico-Raciais, operando como estratégia de produção curricular, formação docente e análise pedagógica.

Estudos como os de Sotero (2022), Queiroz (2023), Santos (2023???????) e

Vieira (2024), indicam que a escrevivência desloca a Erer de um lugar normativo ou comemorativo para uma prática cotidiana de produção de conhecimento desde as experiências negras. Em 16 pesquisas, a escrevivência é nomeada explicitamente como estratégia de enfrentamento ao epistemicídio, mobilizando autoras como Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2011) para sustentar a crítica à neutralidade científica e à universalização eurocêntrica.

Ao articular escrita, experiência e coletividade, as pesquisas analisadas evidenciam a escrevivência como epistemologia antirracista, capaz de reinscrever sujeitos historicamente silenciados como produtores de teoria. Nesse movimento, a experiência deixa de ser objeto de estudo e passa a operar como lugar legítimo de elaboração conceitual, ampliando as possibilidades de autoria, legitimidade científica e justiça epistêmica no campo acadêmico.

Discussão

A análise das pesquisas mapeadas permite afirmar que a escrevivência vem se consolidando como um modo específico de fazer ciência, que ultrapassa o uso narrativo ou estilístico da escrita e produz deslocamentos consistentes nos modos de construir dados, sustentar rigor metodológico e elaborar análises.

O que emerge do conjunto analisado não é apenas a recorrência empírica da escrevivência, mas a afirmação de uma racionalidade que tensiona pressupostos hegemônicos da ciência moderna sem abdicar da produção sistemática de conhecimento.

Nas pesquisas analisadas, o dado empírico não é concebido como elemento previamente dado ou passível de coleta neutra, mas como produção relacional, construída no encontro entre pesquisadora, participantes e contexto. A escrevivência opera como tecnologia de produção de empiria ao articular escuta, memória, escrita e convivência, reconhecendo a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento. Afetos, silêncios, corporalidades e temporalidades não lineares passam a integrar o campo analítico, ampliando o conceito de empiria científica e deslocando a separação clássica entre sujeito e objeto.

Contrariando leituras que associam metodologias implicadas à ausência de rigor, os estudos analisados indicam que a escrevivência redefine os critérios de rigor científico. O rigor não se ancora na replicabilidade ou na neutralidade, mas na

coerência epistemológica do percurso, na explicitação das escolhas metodológicas e na responsabilidade ética com os sujeitos envolvidos.

Ao assumir posicionamentos situados de raça, de gênero, de classe e de território, as pesquisas não fragilizam a análise, mas a tornam mais inteligível e comprometida, especialmente em campos historicamente marcados pelo silenciamento de saberes não hegemônicos.

Outro deslocamento central diz respeito ao estatuto da escrita. Nas pesquisas escrevíveis, a escrita deixa de funcionar apenas como meio de comunicação dos resultados e passa a operar como instância de produção de conhecimento. Cartas, narrativas, fragmentos e escritas coletivas não aparecem como ornamento formal, mas como dispositivos analíticos que organizam categorias, produzem interpretações e sustentam a elaboração teórica.

Escrever, nesse contexto, é parte indissociável do processo de análise, rompendo com a separação entre coleta, interpretação e redação. Ao articular empiria relacional, rigor situado e escrita como operação epistemológica, a escrevivência produz um deslocamento simultâneo nos planos metodológico, epistemológico e político.

Esses deslocamentos não configuram uma ruptura externa com a ciência, mas uma reconfiguração interna de seus modos de funcionamento, especialmente em pesquisas comprometidas com o enfrentamento do epistemicídio e com a afirmação de epistemologias negras e antirracistas.

Nesse sentido, a escrevivência se apresenta como metodologia consistente e produtiva, capaz de ampliar os horizontes da investigação científica e de contribuir para a construção de uma ciência situada, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

A escrevivência na Educação Científica e Tecnológica: implicações metodológicas, epistemológicas e pedagógicas

A análise das pesquisas mapeadas neste estudo permite afirmar que a escrevivência não se restringe a um recurso narrativo ou a uma estratégia de sensibilização pedagógica. Ao ser assumida como metodologia e epistemologia, ela produz deslocamentos profundos nos modos de conceber, ensinar e pesquisar ciência e tecnologia, especialmente em contextos marcados por desigualdades raciais, sociais e educacionais.

No campo da Educação Científica e Tecnológica (ECT), esses deslocamentos se tornam particularmente relevantes, uma vez que tensionam concepções historicamente naturalizadas de neutralidade, objetividade e universalidade do conhecimento científico.

A escrevivência reorganiza, em primeiro lugar, o estatuto do conhecimento científico escolar. Em vez de operar pela lógica da aplicação de conceitos previamente estabilizados a exemplos do cotidiano, ela propõe que as experiências vividas pelos sujeitos se tornem ponto de partida para a formulação de perguntas científicas.

Essa inversão epistemológica desloca o cotidiano do lugar de ilustração para o lugar de produção de problemas, reconhecendo que questões relativas a corpo, trabalho, território, cuidado, tecnologia e ambiente são atravessadas por relações de poder, raça e classe que precisam ser consideradas na construção do conhecimento científico.

Os dados desta pesquisa indicam que, em investigações que mobilizam a escrevivência, a experiência não é tratada como dado bruto ou subjetivo a ser superado, mas como material epistemicamente válido, capaz de orientar escolhas metodológicas e analíticas.

Esse movimento dialoga diretamente com uma perspectiva inclusiva de ECT, ao ampliar o repertório de linguagens, evidências e formas de participação reconhecidas no processo educativo. Oralidade, memória, escrita autobiográfica, cartografias, registros visuais e narrativas coletivas passam a compor o campo do que conta como pensamento científico, sem que isso signifique abandono do rigor conceitual ou analítico.

No âmbito metodológico, a escrevivência introduz um modo de investigar que se constrói no percurso, exigindo flexibilidade, escuta e implicação ética da pesquisadora ou do educador. Diferentemente de modelos experimentais rígidos, a investigação científica mediada pela escrevivência opera por triangulação situada: narrativas produzidas pelos sujeitos, observações do cotidiano, registros técnicos e dados documentais dialogam entre si, produzindo análises que articulam dimensão empírica e interpretação crítica.

Esse tipo de rigor, identificado em 19 das 32 pesquisas analisadas, redefine a noção de dado científico ao incorporar afetos, silêncios, temporalidades não lineares e saberes ancestrais como elementos constitutivos da análise.

Do ponto de vista pedagógico, a escrevivência se mostra potente como dispositivo de inclusão e permanência. Os dados indicam que, em contextos de EJA, EREER e formação docente, a escrevivência atua como tecnologia de reconhecimento, permitindo que estudantes se vejam como sujeitos capazes de produzir conhecimento científico a partir de suas próprias trajetórias.

Esse aspecto é central para uma educação científica antirracista, pois enfrenta diretamente leituras deficitárias que historicamente associaram estudantes negros, trabalhadores e periféricos à falta de abstração, de método ou de racionalidade científica.

Ao transformar acolhimento em política pedagógica, e não em gesto individual de cuidado, a escrevivência contribui para a construção de ambientes educativos nos quais o pertencimento antecede a aprendizagem formal. Em 15 das pesquisas analisadas, essa dimensão aparece associada à ampliação da permanência escolar e ao fortalecimento de vínculos, indicando que a inclusão, nesse caso, não se dá apenas pelo acesso ao conteúdo científico, mas pela reorganização das relações entre sujeitos, saberes e instituições.

A perspectiva antirracista da escrevivência se evidencia de forma ainda mais contundente quando se observa que 22 das 32 pesquisas analisadas assumem explicitamente o enfrentamento ao racismo estrutural como eixo central de suas investigações.

No campo da ECT, isso implica reconhecer que tecnologias, algoritmos, dispositivos científicos e padrões técnicos não são neutros, mas carregam escolhas históricas que produzem exclusões diferenciadas. A escrevivência, ao autorizar sujeitos racializados a narrar suas experiências com a ciência e a tecnologia, torna visíveis esses vieses e cria condições para análises críticas sobre quem se beneficia e quem é prejudicado pelos modos hegemônicos de produção científica.

Nesse sentido, a escrevivência permite articular ciência, tecnologia e justiça social, deslocando a educação científica de uma lógica meramente instrumental para uma prática de recomposição de direitos. Seria

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Em vez de formar sujeitos apenas para operar tecnologias, forma-se para

compreendê-las, questioná-las e transformá-las a partir de necessidades concretas dos territórios. Trata-se de uma educação científica comprometida não apenas com a alfabetização conceitual, mas com a ampliação da autoria, da dignidade e da participação social. Ou, ainda,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 10).

A partir dos dados desta pesquisa, é possível afirmar que a escrevivência sustenta uma proposta de Educação Científica e Tecnológica inclusiva e antirracista ao operar simultaneamente em quatro níveis como geradora de perguntas científicas ancoradas no vivido, como metodologia de produção de dados e análises situadas; como estratégia pedagógica de reconhecimento e permanência; e como epistemologia antirracista que enfrenta o epistemicídio e reinscreve sujeitos historicamente silenciados como produtores de teoria.

Essas quatro dimensões, articuladas, permitem compreender a escrevivência não como exceção metodológica, mas como contribuição consistente para a renovação crítica do campo da ECT.

À luz desses deslocamentos identificados nas pesquisas revisadas e do posicionamento assumido por esta investigação, torna-se possível avançar da descrição das regularidades metodológicas para a explicitação das exigências, recusas e reivindicações que a escrevivência coloca ao fazer científico, o que orienta as considerações finais deste estudo.

Considerações finais

Assumir a escrevivência como metodologia e epistemologia não significa solicitar autorização ao campo científico, mas afirmar um modo legítimo de produzir conhecimento a partir de experiências historicamente silenciadas.

Os dados analisados ao longo deste artigo indicam que a escrevivência não se apresenta como exceção metodológica, mas como resposta consistente a limites estruturais da ciência moderna, especialmente aqueles associados à neutralidade, à universalidade e à separação entre sujeito e objeto.

É importante explicitar, contudo, as limitações deste estudo. O recorte

temporal adotado, restrito às produções entre 2017 e 2025, não permite abarcar a totalidade das pesquisas que dialogam com a escrevivência em períodos anteriores ou em contextos emergentes mais recentes.

Além disso, o foco exclusivo em teses e dissertações implica a não inclusão de artigos científicos, produções internacionais e outros formatos acadêmicos, o que limita a abrangência do mapeamento e aponta para a necessidade de investigações futuras que ampliem esse escopo.

Ainda assim, os resultados obtidos permitem afirmar que a escrevivência exige da ciência uma revisão profunda de seus critérios de validade. Ela demanda que a experiência deixe de ocupar um lugar ilustrativo e passe a ser reconhecida como fonte produtora de teoria; que a escrita seja compreendida como operação epistemológica, e não apenas como etapa final de comunicação; e que o rigor seja redefinido a partir da coerência do percurso, da explicitação da implicação da pesquisadora e da responsabilidade ética com os sujeitos e territórios envolvidos.

Trata-se de um deslocamento que afasta a ciência de um ideal abstrato de neutralidade e a reinscreve como prática situada e responsável. Ao mesmo tempo, a escrevivência inviabiliza determinados modos de pesquisa. Mostra-se incompatível com investigações baseadas na extração de dados dissociada das relações que os produzem, com abordagens que transformam sujeitos em objetos de análise sem reconhecimento de sua autoria e com metodologias que silenciam corpo, memória, afeto e ancestralidade em nome de uma racionalidade supostamente universal.

A escrevivência recusa, assim, pesquisas que operam pela lógica da captura, da hierarquização e da tradução forçada das experiências em categorias externas aos contextos que lhes dão sentido. Ela reivindica, ainda, outra formação científica. Requer processos formativos que ensinem a escutar, a escrever implicadamente, a sustentar análises a partir do vivido e a reconhecer a produção coletiva do conhecimento.

Essa formação ultrapassa o domínio técnico de métodos e envolve a construção de uma postura ética e epistemológica comprometida com a justiça epistêmica, especialmente em contextos marcados por desigualdades raciais, sociais e educacionais.

Como desdobramentos futuros, este estudo aponta para a necessidade de pesquisas empíricas no campo da Educação Científica e Tecnológica que aprofundem o uso da escrevivência como dispositivo metodológico em desenhos de

investigação mais sistematizados.

Destacam-se, nesse sentido, estudos que explorem a escrevivência na análise de livros didáticos, na construção e avaliação de currículos, bem como na formação inicial e continuada de professoras e professores em licenciaturas, ampliando sua potência como ferramenta de leitura crítica da ciência escolar e de suas materialidades.

Ao afirmar essas exigências, recusas e possibilidades, a escrevivência se consolida como contribuição efetiva para a renovação crítica da pesquisa acadêmica e, em especial, para o campo da educação científica e tecnológica. Este estudo contribui ao sistematizar a escrevivência como metodologia e epistemologia de pesquisa, articulando experiências que se relacionam, rigor situado e escrita como operação epistemológica.

Ao fazê-lo, explicita vida e experiências como princípios organizadores do fazer científico, e não apenas como estratégia localizada de investigação ou escrita, ampliando o conceito de dado científico, redefinindo critérios de rigor e afirmando a experiência racializada como produtora legítima de teoria.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

BARBOSA JÚNIOR, Helcio Fernandes. *Descruza os braços e gira: saberes e escrevivências na Umbanda*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRAGA, Cintia Guedes. *Nada (é) razoável*. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. *Cartografia do acolhimento: escrevivências do estudante negro na UFRGS*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Escrita e epistemicídio: narrativas negras como reparação epistêmica. In: CARNEIRO, Sueli. *Encontro das águas: os negros e a democracia*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. p. 97–112.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Aldemar Ferreira da. *Escrevivências coletivas: práticas de re-existências e trajetórias de vida de jovens negros(as) em periferias de Fortaleza*. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ERNST, Daniela Carolina. *O espaço-tempo do currículo rizomático e transversal no Ensino de Ciências*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Da grafia-das memórias à escrevivência: um ensaio sobre a escrevivência*. Scripta, Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v. 13, n. 25, p. 17–31, 2009.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência carrega a escrita da coletividade. Conferência proferida no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, 10 nov. 2022.

GLISSANT, Édouard. *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard, 1990.

GLISSANT, Édouard. *Poética da relação*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, Rio de Janeiro, p. 223–244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

MACHADO, Adibenia Freire. *Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afroreferenciados*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar*. Belo Horizonte: Mazza, 2021.

MONTEIRO, Deborah. *Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento: textos, entrevistas e imagens*. São Paulo: Ubu, 2019.

NEVES, Gabriela Silva. *Escrevivências de mulheres negras periféricas e suas estratégias de enfrentamento contra as opressões interseccionalizadas*. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

OLIVEIRA, Calila das Mercês. *Movimentos e (re)mapeamentos de mulheres negras na literatura brasileira contemporânea*. 2021. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

QUEIROZ, Rafaela Cristina de Souza. *Escrevivências de corpos racializados com a assistência médica em Careiro/AM e Manaus/AM*. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SANTOS, Thomas Cardoso Bastos. *Riscos, travessias e escrevivências: a transarte e transpoesia como possibilidades para uma outra educação*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SOTERO, Saoara Barbosa Costa. *Escrevivências: ensino de História e narrativas de nós na Educação de Jovens e Adultos*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

VIEIRA, Cecília Maria. *Escrevivências da infância negra: processos subjetivos de existência e re-existência na contemporaneidade*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

Alinhavos do percurso - mas e a ciência?

Neste artigo, a pergunta que me orienta é recorrente: pode a escrevivência ser compreendida como metodologia e epistemologia científica, especialmente no campo da Educação em Ciências, sem ser reduzida a estilo narrativo ou desqualificada como falta de rigor?

A interrogação “mas e a ciência?” sintetiza as tensões enfrentadas por pesquisas que assumem experiência, memória, corpo e escrita implicada como fundamentos do processo investigativo, colocando em disputa os critérios hegemônicos de neutralidade, objetividade e método.

Para a tese, este artigo cumpre uma função estratégica de sistematização e legitimação metodológica. Ao analisar qualitativamente teses e dissertações produzidas entre 2017 e 2025, o texto evidencia que a escrevivência vem sendo mobilizada de forma consistente como reorganização da escrita acadêmica, produção de corpus empírico, metodologia formativa e epistemologia antirracista.

Essa análise sustenta empiricamente a defesa da escrevivência como jogo de cintura metodológico, um modo de pesquisar que se constrói no percurso, exige implicação ética e política da pesquisadora e redefine o rigor científico a partir da coerência epistemológica, da explicitação das escolhas e da responsabilidade com os sujeitos e territórios envolvidos. O texto demonstra que a escrevivência vem a ser uma contribuição efetiva para a renovação crítica da Educação Científica e Tecnológica em perspectiva inclusiva e antirracista.

Os limites do artigo decorrem do foco exclusivo em teses e dissertações, bem como o recorte temporal delimitado, restringe a abrangência do mapeamento e deixa de fora artigos científicos e outras formas de circulação do conceito.

Além disso, ao privilegiar a análise das regularidades metodológicas, o texto opera no plano da sistematização e do anúncio, sem se aprofundar em análises empíricas situadas ou na descrição detalhada de práticas pedagógicas específicas. Esses limites situam seu papel no percurso de consolidar a escrevivência como metodologia e epistemologia científica.

Como limites, o texto permanece no plano epistemológico e interpretativo. Essa opção indica uma escolha por não encerrar a escrevivência em um modelo definido, priorizando a abertura conceitual e o diálogo com diferentes formas de produzir conhecimento.

Nesse sentido, o texto não apresenta um método acabado, mas aponta possibilidades para que a tese avance na discussão da escrevivência como metodologia comunicável e situada, preservando seu vínculo com a experiência, a escrita implicada e o posicionamento político que a constitui.

Notas de arremate - pensando a escrevivência enquanto método

As Notas sobre o jogo de cintura aprofundam um deslocamento central anunciado nos pressupostos desta tese, a produção de conhecimento não se organiza apenas a partir de métodos formalizados, mas também de escolhas e estratégias construídas na experiência histórica de sujeitos subalternizados.

Ao assumir o jogo de cintura como inteligência tática e não como adaptação passiva, o texto revela que aquilo que a epistemologia moderna frequentemente classificou como improviso ou desvio constitui, na verdade, uma forma rigorosa de racionalidade situada.

Essa leitura encontra ressonância no pensamento de Conceição Evaristo (2017), ao compreender a escrevivência como uma escrita que emerge do corpo, da memória e da experiência vivida, transformando essas dimensões em matéria legítima de conhecimento. O jogo de cintura, tal como elaborado nessas notas, explicita que decisões tomadas sem garantias, silêncios estratégicos, recusas e rearranjos cotidianos aparecem como formas de produzir sentido e permanecer viva em contextos marcados pela violência estrutural. Trata-se de um saber que não se oferece à transparência total, mas que opera com precisão vital.

Patricia Hill Collins (2019) ajuda a compreender esse posicionamento ao afirmar que mulheres negras historicamente produziram epistemologias próprias a partir de suas experiências coletivas, mesmo quando essas produções foram desautorizadas pelos espaços acadêmicos formais. O jogo de cintura, nesse sentido, não é apenas uma metáfora, mas uma metodologia que tenciona ideias de neutralidade e universalização, reafirmando que todo conhecimento é produzido a partir de posições sociais concretas.

Ao assumir a escrevivência como orientação metodológica, essas notas tornam explícito que o rigor da pesquisa não está na neutralidade, mas na coerência ética entre vida, escrita e análise.

Como alerta Audre Lorde (2019), silenciar experiências subalternizadas em nome de uma falsa objetividade é reproduzir a violência que estrutura o próprio campo do saber. O jogo de cintura/escrevivência emerge, assim, como prática de enfrentamento ao epistemicídio, nos termos propostos por Sueli Carneiro (2005), ao afirmar a legitimidade de conhecimentos forjados fora dos lugares autorizados.

Esse movimento aponta diretamente para a próxima parte da tese. Se o jogo de cintura revela como mulheres negras produzem conhecimento desde a urgência da vida, a questão que se impõe é, como essa racionalidade tática se manifesta nos cotidianos educativos da Educação de Jovens e Adultos? Que escrevivências sustentam a permanência, a aprendizagem e a produção de autoria em uma modalidade historicamente marcada por ausências, interrupções e desigualdades? É a partir dessas perguntas que se abrem as *Notas sobre a EJA*, deslocando o olhar da falta para a invenção e da compensação para a reparação.

Notas sobre a EJA

Esta seção tem como objetivo situar a Educação de Jovens e Adultos como campo de produção de conhecimento atravessado por trajetórias marcadas por ausências estruturais. Parte-se da compreensão de que tais ausências não configuram vazio, mas operam como elemento constitutivo das experiências dos sujeitos da EJA. Nesse sentido, as notas aqui apresentadas articulam escrevivência, memória e prática pedagógica para compreender como a modalidade se organiza como espaço de permanência, produção de saberes e disputa de sentidos.

O ensaio que segue é uma tentativa de pensar a ausência como matéria que constitui vidas. Parte de memórias familiares para compreender como certos desaparecimentos de pessoas, de casas, de condições de existência não cessam quando acontecem, mas seguem operando, atravessando gerações e produzindo modos de viver, de sentir e de pensar.

Ensaio sobre a ausência

*“[...] Salve Rainha, Mãe de misericórdia, vida, doçura e esperança nossa,
salve!
A vós bradamos os degredados filhos de Eva.
A vós suspiramos, gemendo e chorando neste vale de lágrimas.
Eia, pois advogada nossa, esses vossos olhos misericordiosos a nós
volvei.
E depois deste desterro mostrai-nos Jesus, bendito fruto do vosso ventre
Ó clemente, ó piedosa, ó doce sempre Virgem Maria”
(oração tradicional católica, “Salve Rainha”)*

Ela apertou os olhos em busca de concentração e com raiva na voz, como se pronunciasse um xingamento, recitou os versos completos da reza de forma rápida, o ritmo sustentava as palavras exatamente na ordem da oração. Quando terminou, cerrou os lábios retomando a birra pra não receber comida. Sem acreditar na cena que mais parecia uma piada, caímos na gargalhada e a tia, então, voltou a tentar alimentá-la sem o menor resultado.

Dona Rosa, Rosalina de Jesus, gabava-se de saber rezar muito bem, e a salve rainha, uma de suas rezas preferidas. Religiosamente, ia à missa aos domingos, participava de todas as novenas e rezava o terço diariamente, esse último era o principal motivo de eu me sentir segura dormindo na casa dela.

Dormíamos em uma cama de casal e ela, antes de adormecer, iluminava o quarto com uma vela e rezava o terço inteiro como um sussurro. Era ótimo ter o sono medroso velado por Vó Rosa.

No auge do Alzheimer, a vó havia esquecido de quase tudo, inclusive dos modos de uma boa religiosa. Quando contrariada, xingava sem o menor pudor, por vezes era até engraçado. O disparador no dia que ela recitou a oração salve rainha, foi a fala do tio:

– Tá vendo? Palavrão ela lembra, duvido ela se lembrar de uma oração.

A lição que ficou foi que nem mesmo a doença foi capaz de silenciar a memória católica da Vó Rosa que carregava a religiosidade em seu próprio nome.

Nessa época, a casa foi vendida e a vó já não tinha mais casa, suas roupas e pertences cabiam todos em uma pequena mala; as duas únicas filhas ficaram responsáveis por revezar os cuidados: vó Rosa ficava uma semana em cada casa, os cuidados eram impecáveis, alimentação, netas e bisnetas ao redor, além de médicos e remédios sempre que era preciso.

Com a venda da casa da vó, a cor verde das paredes se foram, assim como o terreiro, o capim santo, a arruda, o mentruz, os pés de rosas, o manacá em flor, os cachorros, a imagem de São Jorge com seu dragão, uma toalha de mesa laranja para dias de comemoração, um jogo de xícaras azuis em uma bandeja de alumínio, as xícaras eram de um material plástico muito bem conservado, somente usados em ocasiões especiais, aos domingos ou em época de novena que é quando a vizinhança se reunia para rezar, após a reza compartilhavam um café.

Tinha também uma maleta com cartas antigas, fotografias, monóculos, velhos documentos e bonequinhos que ela usava para montar um presépio no final do ano. Nessa maleta também tinha uma árvore de natal desmontada com franjas de plástico desbotadas pelo tempo, ao fundo da maleta estavam acomodadas bolinhas brilhantes de vidro bem fino que mesmo quebradas ainda eram cuidadosamente embrulhadas em pequenos ninhos de papel jornal.

A lembrança dos pertences de vó se mistura na minha cabeça com as memórias vividas e que reflete uma vida de ausências. No dia de sua morte não encontramos roupas e nem sapatos, o corpo vivo se foi junto com os objetos que, sem explicação, também desapareceram com o tempo.

Antes mesmo da doença avançar, ela já dava sinais de que não queria mais estar ali, aos poucos parou de escutar e de falar, ficava com o olhar distante, talvez

não tomar consciência do que a rodeava tenha sido uma estratégia para ir embora aos poucos.

Rosa Lina deu à luz a sete filhos, os três primeiros do primeiro marido, de nome Minervino Ribeiro. Vó dizia que ele era um homem alto, bonito, calmo e de fala mansa. Vô Minervino, um mistério para toda a família. Até hoje procuro referências de sua imagem, não canso de buscá-lo nas feições das poucas fotografias de meus tios, vasculho os olhares, os contornos, esmiuço atentamente os traços com a finalidade de formar sua fisionomia a partir dos que ficaram.

Um dia, quando os filhos ainda eram bem pequenos, vô Minervino saiu e nunca mais retornou, deixou vó Rosa e as crianças. Sumiu no mundo, nunca mais se teve notícias, diziam que ele formou outra família lá pelos lados de São Paulo. Vó Rosa, no entanto, ficou até o fim, partiu antes de seu corpo, mas ficou e viveu até quando pôde a ausência, a falta de vô Minervino.

Assim, Meu pai cresceu na ausência do pai dele, remendou sua caminhada com restos e, em meio ao mundo estruturado nas sobras, se foi cedo. A falta de vô Minervino atravessou a vida de vó Rosa, cruzou a vida de meu pai e chegou até mim como marca. A minha interlocução intelectual pulsa desse rastro de ausências, ancorada na figura do meu pai, não o que a morte levou antes do tempo, mas aquele cuja presença me deu a medida sobre a falta.

Hoje, entendo que ausência é matéria que constitui vidas, e foi com demora que se deu minha tomada de consciência. Desloquei o que eu supunha ser sina ou fatalidade para o campo da estrutura social, desde então, sigo por compreender como acontece a produção de vida desde as ausências, procurando sentido para essa cadeia de desaparecimentos, escavando teorias que me ajudem a nomear o que nos atravessa. A busca não é para preencher as ausências, mas porque essas ausências seguem atuando e produzem mundos.

Foi com esse deslocamento da ausência como destino para a ausência como estrutura que minha trajetória se reorientou. O que antes aparecia como experiência íntima começou a se revelar como parte de um modo mais amplo de produção de vidas marcadas pela falta. É nesse movimento que minha aproximação com a Educação de Jovens e Adultos se torna menos casual e mais necessária.

Foi esse olhar que me levou à EJA. Ou talvez tenha sido a EJA que me devolveu um olhar capaz de suportar o que eu já carregava. Na EJA, as ausências não aparecem como exceção: são regra. Ausência de escolarização, de direitos, de tempo, de cuidado, de permanência. Mas, assim como na história de Vó Rosa, de meu pai e de Vô Minervino, essas ausências não significam vazio. Elas são densas, cheias de tentativas, remendos e invenções.

Na EJA, conheci mulheres que aprenderam a escrever depois dos sessenta anos. O gesto da letra não vinha leve; vinha pesado de vergonha, de medo de errar, de uma vida inteira ouvindo que não eram capazes. Ainda assim, escreviam. Escreviam o próprio nome como quem finca o pé no chão.

Conheci meninos expulsos da escolarização formal, rotulados cedo demais, que na EJA conseguiram identificar suas potências, não porque alguém descobriu talentos escondidos, mas porque, pela primeira vez, não precisaram se defender o tempo todo para existir.

Conheci mulheres que, depois de separações violentas, retomaram os estudos e se constituíram como profissionais, reorganizando a vida em torno de uma autonomia possível, ainda que frágil. Conheci pessoas em situação de rua que estudaram, conseguiram trabalho, alugaram um quarto, voltaram a ter endereço, e também aquelas que, mesmo estudando, continuaram sem teto, porque o mundo não se rearranja no mesmo ritmo que a vontade de viver.

Essas histórias não autorizam a ingenuidade. A EJA não salva. A educação, sozinha, não redime estruturas que seguem produzindo desigualdade, racismo, violência de gênero e precarização da vida. A ausência não desaparece com um diploma. Mas a EJA, quando não reproduz o desprezo, pode operar como fresta. Uma fresta por onde a vida respira um pouco melhor.

O que vejo na EJA é a produção de ganhos reais, ainda que parciais, ganho de linguagem, de leitura do mundo, de nomeação da própria história, ganho de autoestima cognitiva, ganho de pertencimento. São ganhos que não anulam a violência estrutural, mas permitem alguma reorganização subjetiva diante dela.

Como na história de minha família, trata-se menos de vencer a ausência e mais de aprender a caminhar com ela sem ser completamente esmagada.

A escrevivência me permitiu reconhecer que essas trajetórias não são histórias de superação no sentido heroico. São histórias de sobrevivência, são vidas que seguem apesar das ausências e não porque elas foram resolvidas. Assim como Vó Rosa permaneceu, apesar da partida de Minervino, assim como meu pai remendou a própria caminhada em um mundo estruturado nas sobras, assim como eu sigo tentando compreender o rastro que me atravessa, a EJA é feita de gente que permanece.

Escrever a partir dessas experiências é recusar tanto o romantismo quanto o cinismo. É sustentar que há potência onde o mundo insiste em ver apenas falta, sem negar o peso das estruturas que continuam produzindo ausências. A escrevivência, nesse sentido, não é consolo. É um método de olhar. É forma de manter vivos os vínculos entre memória, experiência e análise, sem apagar a dor nem transformar a vida em estatística.

A ausência de meu pai, a história de Vó Rosa, os corpos que chegam à EJA tudo isso se organiza, hoje, como campo teórico e afetivo. Não para fechar feridas, mas para compreendê-las como parte de uma história maior. A EJA não cura a ausência. Mas, às vezes, ensina a nomeá-la. E nomear, em um mundo que insiste em silenciar, já é uma forma de existir.

ARTIGO 6 - "NÃO GOSTA DE SER CONTRARIADO": ESCRIVÊNCIA E ACOLHIMENTO SUSTENTANDO O PERFIL INDIVIDUAL COMO REPARAÇÃO NA EJA²²

"Does Not Like to Be Contradicted": escrevivência and Care as Foundations of the Individual Profile as Reparation in Youth and Adult Education (EJA)

RESUMO

Este artigo discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulando escrevivência, acolhimento e reparação, compreendendo-a como espaço de trajetórias interrompidas por estigmas raciais e desigualdades estruturais. A partir de epígrafe sobre José, homem negro trabalhador, analisa-se como olhares pedagógicos reproduzem discursos deficitários, silenciando exclusões históricas. A escrevivência legitima o corpo narrador como epistemologia, deslocando leituras coloniais e reconhecendo experiências negras como saber (Evaristo, 2013). Práticas de acolhimento convertidas no "Perfil Individual", que vamos aprofundar nesse artigo, tornam-se instrumentos pedagógicos para leitura e pesquisa, reconhecendo saberes do trabalho, cuidado, fé e relações cotidianas. Sustentadas por perspectiva política, propõem currículo contracolonial via Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer), princípio que afirma toda elaboração teórica no corpo que vive, sente e narra o mundo (Laffin, 2007; Oliveira *et al.*, 2012). Problematisa colonialidade, racismo institucional e masculinidades negras, demandando permanência e práticas antirracistas. A reparação implica condições para trajetórias autorais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Acolhimento. Escrevivência. Perfil individual. Educação para as Relações Étnico Raciais.

ABSTRACT

This article examines Youth and Adult Education (EJA) connecting escrevivência, welcoming, and reparative justice amid interrupted trajectories, racial stigmas, and structural inequalities. From an epigraph on José, a Black working-class student, it analyzes how pedagogical gazes reproduce deficit discourses, silencing historical exclusions. Escrevivência legitimizes embodied narration as epistemology, challenging colonial readings and validating Black experiences as knowledge (Evaristo, 2013). Welcoming practices converted into the Individual Profile become pedagogical tools for reading and research, recognizing knowledges from work, care, faith, and daily relations. Politically grounded, they propose a decolonial curriculum sustained by Ethnic-Racial Relations Education (Erer), a principle asserting theoretical elaboration begins in the body that lives, feels, and narrates the world (LAFFIN, 2007; OLIVEIRA *et al.*, 2012). It problematizes coloniality, institutional racism, and Black masculinities, demanding permanence and antiracist practices. Reparation creates conditions for authored trajectories.

Keywords: Youth and Adult Education. Welcoming. Escrevivência. Individual profile. Ethnic-Racial Relations Education.

²² O artigo "Não gosta de ser contrariado": escrevivência e acolhimento sustentando o Perfil Individual como reparação na EJA emerge como desdobramento das discussões desta tese, ao afirmar a escrevivência como epistemologia possível para organizar o acolhimento e o Perfil Individual dos estudantes, deslocando-os de dispositivos de registro para práticas de reparação no âmbito da EJA. Trata-se de texto ainda não publicado.

Epígrafe 1

Em 1837, a legislação provincial do Rio de Janeiro determinava:

“São proibidos de frequentar as Escolas Públicas:

1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.

2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.”

(RIO DE JANEIRO, 1837, p. 6).

Epígrafe 2 – Relatório

No período noturno, em meio à luz branca ofuscante, acontecia, na biblioteca, a reunião pedagógica.

Maria, professora em seu terceiro turno de trabalho, apresenta a avaliação descritiva de José:

“No início do semestre frequentava as aulas com assiduidade, porém no final do semestre começou a faltar bastante. Não lê, não reconhece as palavras trabalhadas nos textos, compreende e interpreta pouco. Sua oralidade não é boa, ficando muitas vezes difícil a sua compreensão. Participa pouco das discussões e conversas, não gosta de ser contrariado e não gosta quando não é ajudado. Sempre quer realizar as atividades copiando dos colegas. Não escreve de forma autoral e copia sem separar as palavras, não conseguindo identificar cada uma. Na Matemática não faz uso de cálculo mental, não faz registros e não apresenta estratégias de resolução de problemas. Sempre alega que nunca frequentou a escola e por isso é muito difícil estudar.”

— Maria, mas quem é o José?

(Ficção da realidade, autoria nossa, 2023)

Introdução

Os trechos da epígrafe, embora separados por quase dois séculos, revelam a negação do direito ao conhecimento para a população negra. A legislação de 1837 transformou o acesso em privilégio e o registro pedagógico, atualiza essa lógica ao converter diferença em incapacidade, em ambos os trechos observamos a contenção do corpo negro por diferentes mecanismos.

Essa permanência histórica evidencia o que Quijano (2005) nomeou colonialidade do poder e do saber, uma hierarquização racial e das racionalidades produzindo sujeitos inferiores. A proibição da Educação explícita do século XIX é atualizada sempre que definimos pessoas negras por meio de ideias preconcebidas, no caso da descrição sobre o estudante negro da EJA “sem capacidade de compreensão”.

As duas epígrafes, em tempos diferentes, operam como dispositivos de regulação racial do conhecimento. Sueli Carneiro (2005) denomina esse processo de epistemicídio; Fanon (2020) denuncia a suposição de incapacidade cognitiva

ligada aos homens negros [e mulheres] sendo interpretados mesmo antes que possam expor suas ideias.

Na avaliação da professora, José encarna a memória viva de uma exclusão que foi produzida historicamente, como bell hooks (2017) descreve nas escolas segregadas dos EUA, onde a transição para escolas “integradas” destruiu espaços de resistência negra, transformando o ensino em mera obediência, silenciando a agência cognitiva dos alunos negros.

As descrições do relatório “compreende pouco”, “oralidade não é boa”, “não gosta de ser contrariado” reafirmam estereótipos vinculados à masculinidade negra. A linguagem é um campo de disputa racial e, muitas vezes, nas escolas a fala negra é tratada como inferior.

Sobre a agressividade, Vargas (2010) analisa a periculosidade presumida como marcador racializado no Brasil. Esses enunciados não descrevem apenas José, revelam como o racismo estrutura a própria produção do “perfil” das pessoas na escola,

A epígrafe normativa expõe uma longa trajetória de exclusão educacional imposta à população negra. Após a abolição, barreiras estruturais ausência de políticas específicas (Fonseca, 2002), abandono escolar decorrente da pobreza e do trabalho precoce (Munanga, 2003), sentimento de incapacidade perante as oportunidades (Souza, 1995), currículos eurocentrados (Gonçalves; Silva, 2000), mantiveram o acesso desigual, para homens e mulheres negras (Gonzalez, 2020; Gomes, 1995).

Ao longo do século XX, à medida que o país se urbanizava e buscava projetar-se como nação moderna, tornou-se incontornável a constatação de que não haveria modernização possível com grande parte da população adulta mantida na condição de analfabetismo, afastada da participação política e do próprio desenvolvimento social (Beisiegel, 2008; Souza, 1995).

Nesse contexto, as primeiras iniciativas de alfabetização de adultos surgem como respostas pontuais e emergenciais, marcadas por campanhas de caráter assistencialista e por uma lógica corretiva que via a escolarização tardia como remendo de uma dívida histórica (Paiva, 2006; Souza, 1995).

Antes da ditadura militar, destacam-se movimentos como a Campanha “De Pés no Chão Também se Aprende a Ler”, do governo João Goulart, e as práticas de Paulo Freire, que articulavam alfabetização popular com conscientização política na

educação de jovens e adultos, promovendo leitura crítica do mundo (Freire, 1967; Ges, 1980; Souza, 1995).

Esses movimentos foram proibidos pelo regime militar e substituídos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de caráter assistencialista e controlado (Souza, 1995). Esse processo é posteriormente consolidado pelo ensino supletivo, formalizado na Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que organiza propostas específicas para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade considerada "adequada" (Souza, 1995).

A partir da Constituição Federal de 1988 e, depois, da LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), ocorre um deslocamento importante: a educação de jovens e adultos (EJA) deixa de ser pensada apenas como suplência e passa a ser reconhecida como direito e como parte integrante da educação básica, inscrevendo a EJA no campo das políticas públicas permanentes.

Ainda assim, mesmo com esse marco jurídico-político, persistem resquícios de perspectiva compensatória em documentos oficiais, práticas curriculares e discursos institucionais, que ainda tratam a escolarização de jovens e adultos mais como correção de “falhas” individuais ou lacunas do passado do que como campo próprio de produção de saberes, e trajetórias.

Entendendo a educação como um direito e em contraposição a lógica compensatória, a EJA de Florianópolis, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) e à LDB (Brasil, 1996), traz os estudantes para o centro do trabalho educacional. A Resolução municipal nº 002/2022 (Florianópolis, 2022) formaliza essa concepção ao definir práticas interdisciplinares que integrem investigação, leitura e escrita como eixos da formação humana.

Nessa perspectiva, a educação parte dos conhecimentos que os estudantes já trazem como: saberes do trabalho, da casa, da fé, dos deslocamentos, das leituras de mundo, configurando um currículo vivo no qual a experiência antecede e sustenta a teoria.

Reconhecer esses saberes confronta a lógica escolar que restringe o conhecimento ao espaço da sala de aula e exige do professor uma postura mediadora, investigativa e relacional. Os desafios dessa construção são constantemente reinventados a partir das práticas e das especificidades dos sujeitos e territórios.

Para tornar a produção de vida dos estudantes em conhecimento, impõe-se a necessidade de um movimento deliberado contra o olhar deficitário que coloniza as narrativas periféricas e molda o que é, como, quem produz, onde e para que finalidade, pode-se construir conhecimentos.

Essa insurgência é ferramenta indispensável para romper o epistemicídio que reduz vidas a faltas, revelando-as como territórios fecundos de criação coletiva e sabedoria situada. A escrevivência (Evaristo, 2013) surge como prática epistêmica que vai além da estética: transforma relatos em atos de resistência e produção de saber, elevando vozes que tentam ser silenciadas.

Aproximá-la da EJA significa narrar onde os registros oficiais calam, escutar onde há julgamento e reinscrever autoria onde se presume vazio. Como diz hooks (2017), ensinar é ato de amor e transgressão.

Afirmar a EJA como reparação é denunciar a violência histórica, reconhecendo que cada sala de aula promove, simultaneamente, acesso à educação e, ao mesmo tempo, acusação de direitos negados. Pessoas negras, pobres, migrantes, frequentemente tratadas como ameaça, incapazes ou agressivos carregam marcas de trajetórias interrompidas como resultado do racismo estrutural que produz ausências e naturaliza fracassos.

Nesse sentido, nos perguntamos: pode a escrevivência ser uma metodologia que traga para o centro questões silenciadas nas escolas, currículos, na mídia, enfim no cotidiano desses estudantes?

Este artigo, de natureza ensaística, está ancorado em uma pesquisa em andamento e tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos que propõe o Perfil Individual como dispositivo pedagógico, a partir das práticas de acolhimento na Educação de Jovens e Adultos. A reflexão articula a escrevivência como metodologia e referencial teórico, reconhecendo a experiência implicada como princípio de produção de conhecimento, e por isso, dialoga com aportes da saúde pública e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer).

As análises partem da pesquisa de doutorado em desenvolvimento pela primeira autora, na qual a escrevivência é assumida como articuladora de memória, corpo e prática docente, produzindo conhecimento a partir do chão da EJA. Nesse contexto, a experiência dos sujeitos não é tratada como dado acessório, mas como matéria teórica, convertendo o vivido em fonte legítima de reflexão e análise.

As práticas de acolhimento implicadas são sistematizadas no que denominamos Perfil Individual, compreendido como um instrumento pedagógico voltado ao trabalho com leitura e pesquisa, ao reconhecer e valorizar saberes construídos no trabalho, no cuidado, na fé e nas relações cotidianas. O perfil individual opera, também, como um dispositivo de sistematização de saberes e de produção de autoria, constituindo-se como uma tecnologia relacional de reparação no contexto da EJA.

Ancoradas em uma perspectiva política explicitamente assumida, essas práticas propõem a construção de um currículo contracolonial (Bispo dos Santos, 2023), sustentado pela EREER, compreendida aqui como princípio que afirma que toda elaboração teórica se inicia no corpo que vive, sente e narra o mundo (Gomes, 2005).

Leitura e Pesquisa: caminhos para a Erer como princípio

Por falar em Erer, aprendemos cada vez mais com as epistemologias que mulheres negras criaram para sobreviver, sonhar e pensar o mundo. É desse lugar que trazemos a escrevivência, um modo de olhar as pessoas negras a partir de suas potências, e não das faltas que o racismo insiste em repetir.

A escrevivência afirma que a vida negra produz conhecimento no corpo, no território, no trabalho, nas estratégias cotidianas e que essa produção não pode continuar sendo tratada como resto ou improvisado. Quando escrevemos a partir dessa lente, conseguimos ver não só as violências, mas também a invenção, as formas de criar e sustentar mundos que emergem dos corpos negros e que precisam entrar no currículo como saber legítimo.

Assumir a Educação para as Relações Étnico-Raciais como princípio é reconhecer que estamos falando de relações de poder, de reconhecimento e de humanidade. A Erer não se resolve com a inclusão de conteúdos, porque o racismo está exatamente no que a escola escolhe ensinar e no que decide esquecer.

Como lembra Nilma Gomes (2005, p. 74), “não existe educação antirracista sem rever as estruturas que organizam o currículo”. Munanga (2019) reforça que o racismo se sustenta na naturalização de um padrão branco de conhecimento, que a escola precisa desestabilizar.

Quando a Erer se torna princípio, ela atravessa o cotidiano da escola, muda o que perguntamos, como escutamos, o que consideramos saber e quem reconhecemos como autor. Cavalleiro (2001) alerta que a desigualdade racial se expressa no olhar pedagógico, nas expectativas e nas interpretações rápidas sobre comportamento e capacidade. Por isso, Erer não é um acréscimo, mas uma mudança ética e política que obriga a escola a rever seus modos de ver.

A descolonização curricular defendida por Walsh (2009) e Arroyo (2012) amplia esse horizonte. Para aquele, descolonizar é romper com a hierarquia que legitima apenas determinados conhecimentos; já este lembra que, na EJA, esse rompimento começa quando reconhecemos as trajetórias de vida como epistemologias válidas. Conhecimentos do trabalho, da oralidade, da fé e do território precisam entrar na sala de aula como parte do conhecimento escolar, não como histórias paralelas.

Essa discussão também atinge a forma como avaliamos estudantes negros, como foi possível perceber no registro pedagógico sobre o estudante José. Kilomba (2019) mostra como os estereótipos racializados moldam a interpretação de gestos e comportamentos, produzindo leituras que confundem racismo com diagnóstico. Carneiro (2011) reforça que o racismo organiza expectativas e define quem é visto como capaz. A Erer, portanto, exige outro regime de avaliação, que reconheça experiências negras como parte da construção do conhecimento.

Falar de Erer como princípio é afirmar que o currículo precisa reconhecer violências históricas, reparar apagamentos e, ao mesmo tempo, abrir espaço para novas centralidades. Educação antirracista só existe quando vidas negras deixam de ser exceção e passam a ser referência, quando o currículo valoriza pluralidades, autorias negras e modos diversos de conhecer.

A Erer reorganiza o olhar e chama a escola para sua responsabilidade política que é produzir relações mais justas e reconhecer a potência que os estudantes trazem consigo.

A EJA na perspectiva da reparação de um direito

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é regulamentada por diferentes marcos legais que asseguram o direito à educação básica para jovens, adultos e idosos que não puderam concluir seus estudos na “idade apropriada”. A

Constituição Federal de 1988 garante esse direito (Brasil, 1988), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) define a EJA como modalidade destinada à ampliação da escolaridade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem papel central na normatização da EJA como modalidade. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (Brasil, 2025) institui diretrizes que assegurem acesso, permanência e conclusão da educação básica, com organização curricular flexível, ciclos, grupos não seriados, alternância de tempos respeitando as especificidades dos estudantes.

A resolução substitui normativas anteriores, como a CNE/CEB nº 1/2021, (Brasil, 2021b) alinhada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e à Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2021c). Outras políticas, como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, reforçam a ampliação e qualificação da oferta, com foco na diversidade e nas trajetórias dos sujeitos (Brasil, 2025). Há também debates recentes sobre a limitação da educação a distância na modalidade, priorizando-se o ensino presencial (Brasil, 2025).

A leitura tradicional que ancora a EJA em uma lógica compensatória explicitada em decisões judiciais, como a do Supremo Tribunal de Justiça (STJ, 2024) ao reafirmar a necessidade de “tratar de forma diferente os que estejam em condições diversas” revela os resquícios da perspectiva supletiva ainda presentes no campo jurídico. O limite de idade previsto no artigo 38 da LDB (Brasil, 1996), que exige 18 anos para exames de conclusão do ensino médio e 15 para o ensino fundamental, reforça esse enquadramento.

Essa compreensão, porém, reduz a modalidade a uma função corretiva e ignora que as interrupções escolares decorrem de fatores estruturais: racismo, sexismo, exploração do trabalho e desigualdades sociais. Ao restringir a EJA à recomposição de conteúdos disciplinares, desconsidera-se a legitimidade dos conhecimentos acumulados ao longo da vida, reforçando estigmas e marginalizações (Arroyo, 2003; Paiva, 2006).

É o que autores críticos denunciam ao evidenciar que a visão tecnicista desloca a responsabilidade da exclusão do Estado para o indivíduo (Arroyo, 2000; Gadotti, 2009), além de desvalorizar os tempos vividos e as múltiplas formas de leitura de mundo que estudantes já desenvolveram (Freire, 1987).

Superar essa lógica é reconhecer a EJA como campo de reparação histórica e de afirmação de saberes, não como mecanismo de ajuste escolar. Isso implica

situá-la no horizonte da educação como direito humano e como prática emancipatória.

O CNE, por meio de pareceres recentes, sinaliza essa mudança ao valorizar experiências, saberes prévios e trajetórias diversas dos sujeitos da EJA, defendendo currículos flexíveis que respeitem seus contextos (Brasil, 2020; 2024). Nessa chave, o tempo vivido deixa de ser entendido como “perdido” e passa a ser tomado como fonte legítima de aprendizagens.

Embora a legislação ainda carregue vestígios da lógica corretiva, há um movimento consistente para superá-la, favorecendo uma compreensão mais inclusiva e plural da modalidade. É nessa direção que a EJA em Florianópolis vem construindo sua luta política e pedagógica.

EJA em Florianópolis

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis apoia-se em um conjunto de normativas que lhe conferem identidade própria no cenário nacional. Em âmbito federal, a LDB (Brasil, 1996) garante, nos artigos 37 e 38, o direito à escolarização de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade em idade adequada. No plano local, o Plano Municipal de Educação – Lei Complementar nº 554/2015 ((FLORIANÓPOLIS, 2015)) estabelece metas de ampliação da modalidade, com atenção à diversidade dos sujeitos e à articulação com direitos humanos, mundo do trabalho e cidadania.

A Portaria SME nº 01/2019 (Florianópolis, 2019) organiza a EJA em Núcleos e Polos, aproximando a oferta dos territórios de vida dos estudantes e respondendo às dinâmicas locais, como mobilidade metropolitana e sazonalidade laboral. O Decreto nº 21.835/2021 (Brasil, 2021a) reafirma a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação pela modalidade e orienta práticas alinhadas ao debate nacional sobre a superação da visão supletiva da EJA (Brasil, 2020; 2024).

Desde o início dos anos 2000, o município adotou uma reorganização curricular que toma a pesquisa e a leitura como princípios estruturantes. Essa proposta rompe com a lógica tradicional de aulas expositivas e institui dois segmentos: anos iniciais e anos finais, orientados por percursos investigativos construídos com mediação docente. Em lugar de conteúdos fragmentados, a EJA organiza o processo educativo a partir de problemáticas coletivas, valorizando

experiências de vida e diferentes leituras de mundo (Reibnitz; Melo, 2021; Zanela *et al.*, 2014).

O perfil dos estudantes é diverso e intergeracional, reunindo jovens, adultos e idosos com trajetórias escolares interrompidas, responsabilidades familiares, vivências de trabalho, migrações e marcadores étnico-raciais distintos (Justino; Régis, 2025). Essa pluralidade exige práticas pedagógicas acolhedoras e flexíveis, capazes de reconhecer a diversidade como potencial formativo e fortalecer a EJA como espaço de justiça social e produção coletiva de conhecimento (Florianópolis, 2024, 2022).

Princípios educativos: Leitura

Na EJA de Florianópolis, a leitura é compreendida como prática social e emancipatória. Em diálogo com Freire (1987), parte-se da ideia de que ninguém lê palavras antes de ler o mundo, o percurso formativo nasce das experiências que cada estudante traz do trabalho, da família, da comunidade, das práticas culturais e religiosas que moldam seus modos de compreender a vida. Esse repertório sustenta o ensino e fortalece a autonomia dos sujeitos da modalidade.

Os autores, Kleiman (1995) e Soares (2003) reforçam que a leitura é um gesto social e cultural; por isso, estudantes da EJA não podem ser definidos pela falta, mas pelas práticas de leitura que já exercem e que a escola deve acolher, ampliar e qualificar.

Pesquisas no município indicam que essa escolha pedagógica amplia participação, melhora autoestima e favorece permanência, sobretudo por partir de experiências significativas e reconhecer os sujeitos em sua inteireza. Em sintonia com Zanela *et al.* (2014) e Reibnitz e Melo (2021), leitura e pesquisa estruturam um modo de ensinar baseado no diálogo, na escuta e na produção compartilhada de sentido.

Num horizonte mais amplo, Paiva (2006), Soares (2018) e Arroyo (2003) mostram que compreender a leitura como prática social desloca a alfabetização de um enfoque técnico para uma dimensão ética e política, o reconhecimento de percursos de trabalhadores, jovens, mulheres e idosos torna-se condição de justiça, uma forma de legitimar saberes historicamente silenciados e afirmar esses sujeitos dentro da escola.

Pesquisa

Desde 2001, a pesquisa constitui eixo central na EJA do município de Florianópolis (Zanela *et al.*, 2014; Reibnitz; Melo, 2021). A pesquisa é uma atitude investigativa que posiciona os estudantes como protagonistas.

Freire (1987) compreende a educação crítica como articulação entre leitura de mundo e ação transformadora, atribuindo à pesquisa papel central na emancipação. Sua Pedagogia da Pergunta (Freire; Faundez, 1985) valoriza diálogo e curiosidade epistemológica, rompendo com a educação bancária. bell hooks (2017) amplia essa compreensão ao afirmar o ensino como ato de transgressão e liberdade. Integrar pesquisa ao cotidiano da EJA concretiza esses princípios, reconhecendo estudantes como produtores de conhecimento.

A articulação entre leitura e pesquisa reforça autonomia intelectual, autoestima e engajamento crítico (Zanela *et al.*, 2014). À medida que estudantes se reconhecem como sujeitos de saber, a escola ganha outro sentido, favorecendo permanência e êxito em contextos marcados por desigualdades sociais e raciais.

Quando a experiência ensina: escrevivência como epistemologia

Reconhecer os saberes dos estudantes da EJA segue sendo um dos maiores desafios para o processo de escolarização. A dificuldade não nasce da falta de conhecimento, mas da dificuldade institucional de reconhecer o que é produzido no cotidiano, no trabalho, no cuidado, na oralidade e nos territórios.

Como afirma Freire (1987, p. 44), a escola muitas vezes “fala do mundo sem estar com o mundo”, sustentando uma tradição eurocêntrica que mede leitura, escrita e cálculo, mas compreende pouco os modos de raciocínio inscritos na experiência.

Trata-se de um problema epistemológico. À escola faltam instrumentos teóricos e afetivos para acolher o vivido como produção legítima de conhecimento. É nesse ponto que a escrevivência, formulada por Conceição Evaristo, se apresenta como referencial potente ao deslocar a vida para dentro da análise, produz modos de narrar que confrontam silenciamentos e afirmam autoria. Para Evaristo (2017), escrever a própria existência é operar uma política de voz diante das violências do racismo e da marginalização.

Autoras como bell hooks (2017) e Grada Kilomba (2019) ampliam essa compreensão ao afirmar que experiência e escrita são territórios de elaboração crítica. Para aquela, ensinar exige amor, escuta e compromisso com mundos que cada estudante já carrega. Enquanto esta mostra que escrever a partir do vivido é gesto político que devolve agência às vozes historicamente desautorizadas.

No campo da Educação, estudos recentes evidenciam que a escrevivência opera como prática pedagógica insurgente ao articular corpo, memória e leitura na construção de aprendizagens antirracistas (Souza, 2021; Torres, 2023) e ao propor a escrita de si como método de formação crítica e decolonial (Moraes *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2023). Ao legitimar saberes que a escola costuma desconsiderar, transforma a sala de aula em espaço de escuta e reexistência.

A escrevivência, compreendida como epistemologia e método, desloca o centro da produção teórica para a experiência concreta. O vivido deixa de ser exemplo para se tornar matéria de análise. A trajetória da doutoranda dentro e fora da escola passa a constituir fonte de elaboração conceitual; escreve a partir de um corpo implicado, situado nas relações que observa, sente e atravessa.

A primeira formação foi na saúde pública, como técnica de enfermagem no Programa de Saúde da Família. Percorreu territórios, conselhos comunitários, grupos de educação em saúde e inúmeras reuniões de equipe. Ali aprendeu que cada corpo convoca uma escuta e que todo coletivo se constrói de singularidades. Foi nesse chão que percebeu que educação e saúde dialogam profundamente, ambas exigindo acolhimento, vínculo e reconhecimento de trajetórias.

Quando chegou à escola, trouxe esse gesto de acolher como primeiro movimento pedagógico. Do SUS vem a escuta qualificada, que aqui se transforma em leitura de mundo, anamnese que vira pesquisa, planejamento que considera tempos, deslocamentos, maternidades, dores e desejos. A escrevivência funciona como dispositivo que convoca estudantes a inscreverem suas histórias no currículo, legitimando saberes de vida e trabalho e me reposiciona como professora trazendo a necessidade de ler pessoas e contextos antes de qualquer proposição.

Trazendo essa chave de leitura para compreensões sobre José, o registro pedagógico da epígrafe 2, abre uma fissura de compreensão, o trecho que o descreve como alguém que “não gosta de ser contrariado” revela menos sobre ele e mais sobre a estrutura que o observa. Esse tipo de enunciado aciona estereótipos que historicamente recaem sobre homens negros. A imagem de agressividade,

indisciplina e falta de racionalidade não é traço individual, é efeito de um regime racial que produz sentidos antes que o sujeito fale.

O impacto da epígrafe está no contraste entre o que é escrito e o que permanece não visto. O olhar rápido reduz José ao comportamento momentâneo; o olhar demorado revela percursos marcados por trabalho, migração, estratégias de sobrevivência e violências cotidianas.

Pensar José (estudante descrito no registro pedagógico) à luz dos estudos das masculinidades negras desloca o foco da suposta inadequação individual para as condições sociais que moldam a experiência de homens negros. O que o registro nomeia como resistência pode ser defesa, autocontrole ou resposta a um ambiente hostil. Uma leitura justa exige compreender o peso das estruturas e do território que recaem sobre ele.

A avaliação que descreve José como alguém que “não lê, compreende e interpreta pouco” atualiza uma lógica que retira dos homens negros o lugar da racionalidade. Souza (1983, p. 25) observa que “o negro aprende muito cedo que sua inteligência é sempre posta em dúvida”.

Nesse mesmo viés, Carneiro (2011, p. 55) descreve o racismo como “dispositivo de produção de inferioridade intelectual”. A frase “sua oralidade não é boa” reforça o mesmo processo; Gonzalez (2020, p. 93) aponta que “o modo de falar do negro é historicamente ridicularizado”; já Bento (2022, p. 47) lembra que a branquitude decide o que é fala legítima.

Quando se afirma que José “participa pouco”, desconsidera-se que o silêncio pode ser estratégia frente a ambientes racializados. Souza (1983, p. 41) escreve que “o negro aprende a medir cada gesto para não ser mal interpretado”, e hooks (2017, p. 45) destaca que nem todos se sentem igualmente autorizados a falar. A frase “não gosta de ser contrariado” aciona o mito do homem negro agressivo.

Gonzalez (2020, p. 88) mostra que essa imagem o coloca “sempre à beira da violência”, e Carneiro (2011, p. 60) nomeia essa figura como o “negro perigoso”; Prado e Cassoli (2024), por sua vez, demonstram como qualquer desconforto negro é lido como ameaça.

As trajetórias dos homens negros na EJA também são atravessadas por condições materiais que incidem diretamente sobre a permanência escolar. Jornadas extensas em trabalhos precarizados, construção civil, serviços, transporte, vigilância produzem cansaço, rotatividade e horários instáveis, dificultando a

frequência regular. A migração em busca de emprego, comum entre trabalhadores como José, implica mudanças frequentes de moradia e vínculos frágeis com serviços públicos, o que torna mais difícil permanecer em um mesmo Núcleo ou Polo.

Além disso, processos de criminalização, abordagens policiais, vigilância sobre corpos negros, antecedentes gerados por ações seletivas do sistema penal impactam o tempo, a mobilidade e a autoestima dos estudantes.

Estudos de Bento (2002), Vargas (2010) e Mbembe (2018) mostram como essas camadas estruturais fazem com que homens negros sejam mais afetados por faltas, desistências ou interrupções. Pensar permanência, portanto, exige reconhecer que desigualdades de raça e gênero não operam apenas na avaliação escolar, mas no próprio acesso às condições mínimas para estar e permanecer na escola.

Por fim, ao afirmar que José (registro pedagógico) “não faz uso de cálculo mental” ou “não apresenta estratégias de resolução de problemas”, ignora formas de raciocínio mobilizadas no cotidiano. D'Ambrosio (1990, p. 22) lembra que práticas matemáticas populares são sistematicamente desconsideradas. Macedo (2015) e Balieiro (2020) mostram como o racismo reduz a masculinidade negra à força física, negando a complexidade cognitiva.

Escrever sobre José, nesse sentido, é escrever contra a simplificação. Homens negros não cabem nas molduras estreitas da escolarização tradicional. Cada gesto, silêncio e desconforto carrega uma história mais longa do que a que aparece nos registros. Nesse aprofundamento, nesse esforço de ver para além do estereótipo, a EJA pode se tornar espaço de revisão das estruturas que, há tanto tempo, definem quem é reconhecido como sujeito de saber.

Entre o conhecer e o acolher: o perfil individual como ato de reparação

O acolhimento sempre foi uma prática central na EJA, um modo de receber, conhecer e criar vínculo com quem retorna aos estudos. Mas, apesar de sua importância, muitas vezes ele acontece sem uma devida reflexão e sistematização, ficando seu desenvolvimento dependente da disponibilidade/vontade do profissional que atende.

Em uma situação muito parecida com a da epígrafe 2, a primeira autora presenciou uma professora que, após um ano de convivência, mal conhecia seu estudante. Essa constatação a atravessou. Neste momento foi possível perceber a necessidade de pensar, organizar e sistematizar o acolhimento enquanto uma prática pedagógica implicada com os estudantes.

As estratégias de acolhimento na educação de jovens e adultos (EJA) revelam práticas intencionais que constroem reciprocidade e permanência escolar, priorizando a escuta e o reconhecimento das experiências dos alunos. Laffin (2007) conceitua o acolhimento como mediação pedagógica que situa o saber em contextos reais, fomentando relações professor-aluno baseadas em reciprocidade para superar barreiras históricas de exclusão.

Essa abordagem se expande em (Fischer, 2020), que propõe o acolhimento como diretriz político-pedagógica formal em escolas municipais, essencial para garantir o direito à educação e reduzir evasão ao criar vínculos afetivos desde a matrícula. Práticas semelhantes aparecem em (Mattos, 2023), na qual o acolhimento integra diversidade cultural para promover inclusão, valorizando identidades plurais e diminuindo desistências por meio de interações afetivas professor-aluno.

No ensino específico, como geografia, (Pereira, 2021) aplica acolhimento para valorizar leituras territoriais dos adultos, conectando saberes cotidianos ao currículo e construindo confiança em salas multigeracionais. A dimensão psicológica ganha ênfase em (Santos, 2016), com intervenções acolhedoras que articulam pedagogia e psicologia para promover superação emocional e vínculos afetivos, combatendo traumas de fracasso escolar passado.

Porém, a trajetória da doutoranda, na saúde pública a instigou a uma reflexão sobre esse processo, foi de lá seu primeiro contato com o acolhimento como prática estruturada. Desta maneira, iniciou uma busca por pesquisas que discutem e estruturam o acolhimento na área da saúde com a finalidade de aprender com outra área do conhecimento.

O acolhimento no SUS oferece estratégias práticas que transformam a recepção e a humanização do atendimento na Atenção Primária à Saúde (APS). (Oliveira *et al.*, 2012) mapeia a escuta qualificada como base para a universalidade, reorganizando o trabalho com análise da demanda real e eliminação de barreiras burocráticas.

No SUS, o acolhimento inicia com avaliação imediata das necessidades dos usuários (Travassos *et al.*, 2014), promovendo vínculo e resolutividade por meio de escuta ativa e compromisso contínuo garantido pela Política Nacional de Humanização (PNH).

Essa política enfatiza o retorno assegurado e a mediação relacional (Souza *et al.*, 2013), com equipes multiprofissionais dividindo responsabilidades para atender demandas individuais e coletivas. O modelo organiza-se em três âmbitos: individual com a escuta um a um, coletivo com rodas de conversa e políticas inclusivas (Costa *et al.*, 2005), integrando recepção, triagem e continuidade assistencial em uma matriz humanizada.

Por fim, (Ferreira Neto *et al.*, 2019) prioriza o processo contínuo da recepção à saída, com monitoramento e celebração de resultados para fortalecer a confiança e a integralidade do cuidado. Essas estratégias reduzem barreiras e elevam a resolutividade em 30-50% na APS (Oliveira *et al.*, 2012; Travassos *et al.*, 2014).

Emerson Merhy (1997), no campo da saúde coletiva, caracteriza o acolhimento dentro das tecnologias leves, práticas baseadas no vínculo, na escuta qualificada e na produção de autonomia, tecnologias centradas na relação. A Política Nacional de Humanização (Brasil, 2003) no âmbito do Sistema único de saúde, reforça essa perspectiva ao afirmar que o cuidado exige integralidade, corresponsabilidade e valorização das singularidades. Franco e Merhy (2003) mostram que esse conjunto de práticas constrói uma micropolítica do cotidiano, na qual acolhimento é postura ética, e não protocolo.

Da saúde para a educação pública é possível trazer a estruturação formal do acolhimento via Política Nacional de Humanização (PNH), com análise imediata de demandas sem barreiras burocráticas e escuta qualificada para universalidade (Oliveira *et al.*, 2012; Travassos *et al.*, 2014). As tecnologias leves de Merhy (1997), centradas em vínculo relacional e produção de autonomia no "entre" trabalhador-usuário, podem inspirar mediação pedagógica na EJA para autonomizar alunos adultos, diferentemente da reciprocidade espontânea educacional (Laffin, 2007).

A matriz multiprofissional do SUS em três âmbitos individual, coletivo e político (Costa *et al.*, 2005) oferece reorganização de equipes escolares com triagem inicial, rodas de conversa e políticas inclusivas, podendo elevar vínculos e a permanência dos estudantes como acontece na atenção primária à saúde (Souza *et*

al., 2013; Ferreira Neto *et al.*, 2019). A micropolítica ética cotidiana de Franco e Merhy (2003), com monitoramento contínuo da recepção à saída e corresponsabilidade (Brasil, 2003), humaniza a permanência escolar contra visões compensatórias, integrando diversidade no combate ao epistemicídio (Fischer, 2020).

Ao transpor esses princípios para a Educação de Jovens e Adultos, é possível compreender que ensinar é igualmente um ato de cuidado. Na EJA, as tecnologias de relação ganham força quando educadores adotam a escuta sensível como eixo do trabalho. Assim como na saúde, o acolhimento não é complementar, ele é estruturante, garante pertencimento, favorece permanência e reconhece que cada estudante chega carregando histórias, marcas e saberes de vida que precisam ser considerados no processo educativo.

Essa escuta, traduzida para o campo escolar, implica atenção às experiências acumuladas nas experiências de vida dos estudantes. Essas narrativas orientam práticas pedagógicas que valorizam conhecimento prévio e respeitam ritmos e necessidades, em sintonia com o pensamento freireano (Freire, 1996) e com a visão política da escrevivência de Conceição Evaristo (Evaristo, 2013), que reconhece na narrativa da vida uma epistemologia produzida por sujeitos historicamente silenciados.

É nesse encontro entre saúde e educação públicas, que o “Perfil Individual” emerge como instrumento vivo de acolhimento, por meio dele é possível sistematizar saberes trazidos pelas estudantes, saberes de trabalho, de cuidado, de rua e de território como parte legítima do currículo. Neste sentido, por nascer da experiência e não de prescrições externas, o Perfil Individual contribui para a construção de um currículo contra colonial, que reconhece as trajetórias como fonte de conhecimento e afirma o cuidado como dimensão central do ato educativo.

O Perfil Individual se configura como espaço de escuta ampliada e de sistematização dos saberes da vida. Ele permite compreender razões que distanciam os estudantes da escolarização e revela, ao mesmo tempo, as condições que favorecem sua permanência. As informações registradas como: horários de trabalho, responsabilidades familiares, deslocamentos, interesses, sonhos tornam-se matéria viva para o planejamento pedagógico, possibilitando estratégias que respeitem ritmos, contextos e histórias.

Nesse sentido, o perfil é também instrumento de garantia de direitos, orientando práticas de flexibilização da frequência, dos horários, reconhecendo que a permanência depende do entendimento real das necessidades e possibilidades de cada indivíduo. Ao compreender singularidades e contextos de vida, o perfil ajuda a construir uma escola que se adapta ao sujeito e não o contrário, consolidando um projeto de EJA comprometido com a educação como prática de liberdade (Freire, 1996).

Do ponto de vista pedagógico, o Perfil Individual permite identificar potencialidades e modos de aprender, orientando estratégias de ensino significativas e contextualizadas. Por meio dele, educadoras podem reconhecer saberes prévios e competências informais que vão desde o cálculo da feira à leitura do tempo, do cuidado ao trabalho compreendendo que cada estudante carrega repertórios de conhecimento que o currículo tradicional costuma invisibilizar e desconsiderar.

Ao sistematizar o vivido sem apagá-lo, o Perfil Individual converte o acolhimento em método. Ele se torna dispositivo de leitura do sujeito e do território, capaz de transformar dados em sentido, experiências em conhecimento e trajetórias em projeto pedagógico. Nesse movimento, o currículo deixa de ser algo a ser aplicado e passa a ser tecido coletivamente, em diálogo com a vida, o trabalho e o desejo de permanecer e aprender.

O Perfil Individual é, portanto, instrumento de escuta, cuidado e reexistência. Reconhece o estudante da EJA em sua totalidade, assegura as flexibilizações necessárias e oferece à equipe docente elementos para planejar intervenções mais humanas e situadas. Ao integrar acolhimento, sistematização e autoria, afirma-se como tecnologia de relação e resistência, sustentando uma pedagogia que nasce do encontro e da escrita viva das experiências.

Considerações Finais

Retomamos, para concluir, a epígrafe que abre este trabalho. A legislação de 1837 e o registro pedagógico contemporâneo, apesar de distantes no tempo, operam pela mesma lógica, a produção de impedimentos ao acesso e ao reconhecimento do sujeito negro como portador de saber. Essa continuidade histórica orientou a análise aqui desenvolvida e evidenciou como práticas de exclusão se atualizam sob diferentes formas.

Ao longo do texto, procuramos demonstrar que nesse caso, a EJA pode atuar como política reparatória quando reconhece as trajetórias interrompidas pela desigualdade racial, social e de gênero e que o Perfil Individual desloca avaliações racializadas.

A escrevivência, entendida como metodologia e postura epistemológica, contribui para deslocar leituras deficitárias ao afirmar a experiência como fonte legítima de conhecimento, ou seja, a escrevivência é uma epistemologia de reparação. Do mesmo modo, o Perfil Individual pode ser um dispositivo fundamental para sistematizar informações, orientar o planejamento pedagógico e fortalecer processos de acolhimento.

Revisitar as epígrafes permite compreender que os mecanismos que antes interditaram o acesso formal hoje reaparecem na forma de avaliações que silenciam ou reduzem sujeitos a dificuldades individuais. O movimento analítico proposto buscou justamente evidenciar que essas leituras expressam estruturas históricas que precisam ser enfrentadas.

Ao reconhecer que os estudantes da EJA chegam à escola com repertórios complexos de vida e trabalho, reafirmamos a necessidade de um currículo que considere essas experiências como base da aprendizagem.

Nesse sentido, a articulação entre leitura, pesquisa, escrevivência e acolhimento mostra-se estratégica que pode contribuir para a EJA como modalidade que não apenas garante direito, mas produz condições de permanência, autoria e participação. Enfim, o artigo defende que a EJA como espaço de produção legítima de conhecimento e de reparação histórica.

A epígrafe, portanto, não retorna como repetição, mas como marco analítico que ilumina o percurso realizado. Ao comparar passado e presente, torna-se possível compreender tanto a persistência das desigualdades quanto às possibilidades de transformação institucional e pedagógica. É nesse intervalo que a EJA se afirma como campo de disputa e de produção de novos sentidos para a educação pública.

Referências

ARROYO, Miguel. *De corpo inteiro: teoria e prática da educação*. São Paulo: Autêntica, 2003.

ARROYO, Miguel. *Ofício de educador*. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, Miguel. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território e diversidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

BALIEIRO, Leonardo Melo. Masculinidade negra e a colonização. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, São Luís, v. 5, n. 1, p. 1–15, 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *A cor que cega: identidade e alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Racialidade: um olhar afetivo sobre o Brasil*. São Paulo: Ática, 2022.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer: contracolonialismo e biointeração*. São Paulo: Elefante, 2023.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Humanização*. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2024. Brasília, 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do corpo ao corpo do silêncio: racismo e preconceito na escola. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo educativo: reflexões sobre as práticas educacionais em espaços escolares*. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Nilson et al. Acolhimento como política de humanização. *Interface (Botucatu)*, v. 9, n. 33, p. 525–538, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. Campinas: UNICAMP, 1990.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERREIRA NETO, João et al. Acolhimento na Atenção Primária à Saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 72, supl. 1, p. 227–232, 2019.

FISCHER, Ana Paula da Silva. *Acolhimento como diretriz político-pedagógica na educação infantil*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FLORIANÓPOLIS. Portaria SME nº 01/2019. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GES, Armindo Sérgio. *Educação de adultos: história e política*. São Paulo: Loyola, 1980.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *O negro na educação: outros sujeitos, outros tempos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e formação de professores*. São Paulo: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GONÇALVES, Ilma Ferreira; SILVA, Kalina Silva. Currículos eurocentrados e educação antirracista. In: SILVA, Kalina (org.). *Educação antirracista*. Salvador: UFBA, 2000.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

JUSTINO, Débora; RÉGIS, Andréa. *Perfil dos estudantes da EJA em Florianópolis*. Florianópolis: SME, 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 23, n. 29, p. 101–119, 2007.

MACEDO, Jair Aparecido. *Masculinidade negra e educação*. São Paulo: Xamã, 2015.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MATTOS, Patrícia Cristina de. Acolhimento e diversidade cultural na EJA. *Revista REASE*, v. 10, n. 3, p. 632–640, 2023.

MERHY, Emerson. *O trabalho em saúde: reencantando as relações*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Racismo no Brasil: uma questão de classe e cor*. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Roberta et al. Acolhimento na APS. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, supl. 1, p. 7–18, 2012.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Mariana de Almeida. Acolhimento em geografia na EJA. *Revista Eletrônica Triângulo*, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 1–15, 2021.

PRADO, João Victor; CASSOLI, Cláudio. Psicologia positiva e negação do sofrimento negro. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, v. 10, n. 3, p. 632–640, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIBNITZ, Eliane Schlemmer; MELO, Márcia. *Leitura e pesquisa na EJA de Florianópolis*. Florianópolis: SME, 2021.

REVISTA ABALF. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, n. 15, jan./jun. 2022.

RIO DE JANEIRO. Legislação provincial. Rio de Janeiro, 1837.

SANTOS, Maria Cristina dos. Acolhimento e psicologia escolar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 421–432, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares da EJA*. Florianópolis: SME, 2024.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Suzani Cassiani de. *Supletivo individualizado: possibilidades, equívocos e limites no ensino de ciências*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SOUZA et al. Política Nacional de Humanização. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 248–259, 2013.

TRAVASSOS et al. Acolhimento na APS. *Estudos em Psicologia*, Campinas, v. 31, n. 4, p. 615–624, 2014.

VARGAS, João H. Costa. *Sem nakba no Brasil: cidadania e sacrifício*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação e diversidade cultural*. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZANELA, Roseli et al. *Leitura como princípio educacional na EJA*. Florianópolis: SME, 2014.

Alinhavos do percurso – acolhimento e reparação

Este artigo parte do incômodo com o olhar pedagógico, que se coloca atravessado pela colonialidade, pelo racismo institucional e por estereótipos, se transforma em práticas de desautorização e questiona de que modo a escrevivência, articulada ao acolhimento, pode produzir reparação concreta.

A aproximação entre a legislação de 1837 (RIO DE JANEIRO, 1837, p. 6) e o registro pedagógico contemporâneo evidencia a permanência histórica da contenção do corpo negro pelo conhecimento, hoje atualizada em linguagem escolar que converte diferença em incapacidade e desconforto em ameaça. Ao deslocar a análise do indivíduo para a estrutura, o texto mostra como avaliações aparentemente neutras operam como mecanismos de exclusão.

Para a tese, este artigo cumpre papel central ao ancorar a escrevivência no cotidiano institucional da escola, fazendo-a operar como ferramenta de leitura do real e não apenas como horizonte teórico. A escrevivência autoriza a experiência como fonte de conhecimento e desloca perguntas deficitárias, enquanto o acolhimento é afirmado como método pedagógico, e não como gesto ocasional. A aproximação com a saúde coletiva fortalece essa perspectiva ao compreender o acolhimento como tecnologia relacional estruturante.

Nesse movimento, o Perfil Individual se consolida como dispositivo pedagógico de reparação, capaz de reorganizar avaliação, planejamento e currículo a partir dos saberes do trabalho, do cuidado, do território e da vida, produzindo condições de permanência e autoria na EJA e afirmando a Erer como princípio do fazer pedagógico.

Como limites temos que o Perfil Individual, apresentado aqui como proposição analítica e pedagógica, já vem sendo aplicado na EJA de Florianópolis, constituindo-se como um desdobramento direto dessa pesquisa, que se desenvolve simultaneamente ao meu trabalho formal.

Nesse sentido, este artigo se inscreve como um alinhavo entre epistemologia e prática, preparando o terreno para aprofundamentos metodológicos e análises mais situadas da EJA como campo de invenção e de justiça educacional.

ARTIGO 7 - DO ACOLHIMENTO AO PERFIL INDIVIDUAL: PRÁTICAS EDUCATIVAS CENTRADAS NOS ESTUDANTES²³

Apresentação

Iniciamos este relato de prática partindo do entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política reparatória de direitos, e não uma modalidade de suplência de tempo perdido. Nesse horizonte, o perfil individual foi desenvolvido como instrumento de leitura dos sujeitos e de organização do acolhimento, reunindo de forma sistemática aquilo que cada estudante traz consigo: saberes produzidos na vida, experiências de trabalho, interrupções escolares, responsabilidades familiares, deslocamentos, crenças, dores, sonhos e modos próprios de aprender.

O perfil não reduz o estudante a dificuldades; ele nos permite reconhecer condições reais de vida, identificar potencialidades e compreender fatores que favorecem ou dificultam a permanência. É uma tecnologia pedagógica nascida de uma escuta radical, perspectiva discutida por bell hooks (2013) como prática ética que reconhece humanidade, história e desejo de liberdade nos sujeitos. A escuta sistemática transforma a relação educativa, orientando desde o acesso aos espaços-tempos da escolarização, atravessando o planejamento pedagógico e sustentando um currículo construído a partir dos saberes das próprias estudantes.

Ao reunir informações que antes ficavam dispersas, o perfil individual permite elaborar uma educação que se ancora no fortalecimento de vínculos e garante flexibilizações necessárias, abrindo caminhos possíveis para a aprendizagem. Ele se torna gesto de atenção, instrumento de planejamento e ação reparatória.

O acolhimento sempre foi central na EJA, pois é nele que se criam vínculos e pertencimento; contudo, muitas vezes essa prática ocorre sem sistematização, dependendo da sensibilidade individual de quem recebe o estudante. Por isso defendemos que o acolhimento seja prática estruturante e responsabilidade compartilhada por todos os profissionais dos espaços educativos.

²³ Artigo feito em novembro de 2026 em parceria com Camila Barra Nóvoa - 48 996568767 - camilabnova@gmail.com; e Zâmbia Osório dos Santos - 48 996887380 - zambia.osorio@gmail.com. E-book de práticas exitosas da EJA no âmbito Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos do ministério da Educação 2025 (no prelo).

Ademais, o acolhimento precisa ter intencionalidade, reconhecendo cada indivíduo em sua singularidade e oferecendo suporte emocional e prático para sua adaptação e desenvolvimento.

A perspectiva que fundamenta esta proposta inspira-se nas tecnologias da relação discutidas na saúde coletiva, especialmente a noção de vínculo, escuta qualificada e produção de autonomia presente na Política Nacional de Humanização do SUS (Brasil, 2003) e nos estudos sobre tecnologias leves (Merhy, 1997). Transpostos para a EJA, esses princípios reforçam que ensinar também é cuidar.

Essa compreensão dialoga com a pedagogia freireana (Freire, 1996) que afirma a educação como prática de liberdade e com a escrivência como epistemologia, que valoriza narrativas de sujeitos historicamente silenciados (Evaristo, 2013).

Nesse contexto, o Perfil Individual se afirma como forma de sistematizar a escuta e reconhecer saberes de vida como parte legítima do currículo. Ao registrar aspectos como trabalho, cuidado, deslocamentos, territorialidade e expectativas, ele orienta práticas mais humanas e situadas e contribui para um currículo contracolonial que reconhece trajetórias como fonte de conhecimento.

Especificidades da Proposta

Esta proposta foi apresentada às professoras durante a primeira formação de 2025, realizada em 14 de março, com duração de quatro horas, presencialmente. Entretanto, o desenvolvimento dos perfis individuais acontece de modo contínuo ao longo do ano, acompanhando sua natureza formativa e pedagógica.

Quanto ao público-alvo, foram envolvidos profissionais com o I segmento = 30; estudantes alcançados = 150. Já os objetivos, como geral, propomos compreender e utilizar o perfil individual como instrumento pedagógico, ético e político que organiza a escuta (hooks, 2013), reconhece saberes de vida e orienta práticas de acolhimento, flexibilização e planejamento na EJA.

Com relação aos específicos, eles dizem respeito a: orientar o planejamento pedagógico a partir das especificidades de cada sujeito; reconhecer a escuta como eixo do trabalho na EJA (Freire, 1996); identificar saberes de vida, trabalho, cuidado, fé e território como parte legítima do currículo; sistematizar informações que

impactam presença, permanência e aprendizagem; e desfazer estigmas e estereótipos que afetam estudantes da EJA.

Desenvolvimento metodológico da ação

O perfil individual nasceu do assessoramento pedagógico realizado com professoras do primeiro segmento da EJA de Florianópolis. Ao longo desse acompanhamento, percebemos que as relações entre docentes e estudantes se construíam de forma fragmentada, com informações dispersas e registros pouco sistemáticos. Identificamos a necessidade de fortalecer vínculos e de ampliar a compreensão sobre as experiências e condições de vida que atravessam o percurso escolar na EJA.

A partir dessa percepção, trouxemos o desafio para a primeira formação do ano: convidamos as professoras a construir perfis de seus estudantes da maneira que considerassem mais adequada às suas realidades. Não oferecemos um modelo fixo. Cada equipe pode registrar informações por escrito, incluir fotografias, organizar categorias próprias e produzir o Perfil Individual desde sua experiência concreta.

Esse material retornou a nós nos momentos de assessoramento individual, seja presencialmente ou via comentários digitais no *Google Drive*. Cada devolutiva buscou orientar sobre a profundidade das informações, reforçando a importância da escuta qualificada (Brasil, 2003; hooks, 2013) sem engessar o processo.

Na formação seguinte, discutimos coletivamente quais informações seriam essenciais para iniciar os perfis e trabalhamos um estudo de caso que evidenciava a necessidade de ir além de perguntas superficiais. Por exemplo, a pergunta “Onde você nasceu?”, não necessariamente revela elementos territoriais relevantes. Alguém pode ter nascido em um lugar e vivido a vida inteira em outro. Mostramos que compreender território, mobilidade e pertencimento exige escuta ampliada e diálogo constante.

Esse aprofundamento pode acontecer no cotidiano da EJA por meio de conversas, rodas de diálogo, práticas estruturadas, narrativas de história de vida e escritivências (Evaristo, 2013). Assim, o perfil individual foi se constituindo como prática contínua e sensível, não como formulário, mas como processo vivo de escuta.

Ao longo do ano, esse movimento se consolidou como parte indispensável do assessoramento pedagógico, fortalecendo o entendimento de que conhecer os estudantes é condição para planejar, acolher e garantir permanência.

Considerações e avaliação do processo

No que concerne à experiência, podemos considerá-la exitosa de uma feita que reforçou que acolher não é apenas receber: é conhecer, registrar, planejar e criar condições reais de permanência (Freire, 1996). O perfil individual ampliou nosso olhar sobre os sujeitos da EJA, revelando a complexidade de suas trajetórias.

Reconhecemos que o processo não é simples. Muitos docentes demonstraram dificuldade inicial em sistematizar informações. Essa mudança exige tempo, reflexão e apoio formativo. Ainda assim, ao longo do ano, o perfil individual foi ganhando sentido coletivo e tornou-se prática mais natural.

Compreendemos também que o acolhimento precisa atravessar toda a organização da EJA. Inclui, inclusive, o modo como acolhemos as professoras no assessoramento: para acolher estudantes, é preciso também sentir-se acolhida – um princípio presente na escuta radical (Hooks, 2013) e nas tecnologias da relação (Brasil, 2003).

Outro ponto importante foi reconhecer que o acolhimento é prática profissional e não deve recair em vínculos assistencialistas. Nem todos os profissionais constroem vínculos da mesma forma e isso precisa ser respeitado. O perfil individual, por isso, se fortalece como documento compartilhado, construído por diferentes mãos nos polos e núcleos.

Reafirmamos, como equipe, que o perfil individual é mais do que um registro: é prática ética e política que afirma o direito de cada estudante à singularidade e sustenta a EJA como espaço de reparação, pertencimento e construção de possibilidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Humanização*. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MERHY, Emerson Elias. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Alinhavos do percurso - Perfil individual na EJA

Este artigo parte de uma questão central para a EJA: como transformar o acolhimento, historicamente reconhecido como valor, em prática pedagógica estruturante, capaz de orientar planejamento, flexibilizações e currículo sem reduzir os estudantes a déficits.

A pergunta que sustenta o texto é como sistematizar a escuta de modo ético e coletivo, reconhecendo saberes de vida, trabalho, cuidado, território e trajetórias interrompidas como dimensões legítimas do processo educativo. O Perfil Individual emerge, nesse contexto, como resposta construída no próprio chão da EJA de Florianópolis, articulando acolhimento, escuta radical e organização do trabalho pedagógico.

Para a tese, este artigo cumpre uma função decisiva ao apresentar o Perfil Individual como desdobramento concreto da escrevivência assumida como método. Diferentemente dos textos anteriores, aqui a escrevivência se materializa em um dispositivo institucional em uso, produzido no assessoramento pedagógico e aplicado de forma contínua na rede municipal.

O artigo demonstra como a escuta, quando sistematizada, reorganiza relações pedagógicas, sustenta vínculos, orienta decisões curriculares e contribui diretamente para a permanência dos estudantes. Ao dialogar com a pedagogia freireana, com a Política Nacional de Humanização e com as tecnologias leves da saúde coletiva, o texto consolida a EJA como política reparatória e afirma que ensinar, nesse contexto, é também cuidar, registrar e planejar a partir da vida concreta. Assim, o Perfil Individual se afirma, na tese, como tecnologia pedagógica, ética e política, central para a construção de práticas antirracistas e contracoloniais.

Os limites do artigo decorrem de seu caráter de relato de prática e de sua inserção em um e-book de experiências exitosas. O texto privilegia a descrição do processo formativo e do uso do Perfil Individual, sem aprofundar análises comparativas ou indicadores de longo prazo sobre seus impactos na aprendizagem. Além disso, por tratar-se de uma prática em consolidação, muitos efeitos ainda estão em curso e exigem acompanhamento contínuo.

Esses limites, no entanto, situam o artigo como um alinhavo fundamental no percurso da tese: ele demonstra a viabilidade institucional do método vivido, prepara

análises mais densas sobre seus efeitos pedagógicos e reafirma a EJA como campo de invenção, reparação e justiça educacional.

Notas de arremate - o método vivido à EJA como campo de invenção

Não há neutralidade possível nos textos acima. Eles emergem do confronto direto com vidas atravessadas por ausências e subalternizações que a educação e a ciência historicamente silenciaram. Ao recusar leituras que tratam essas experiências como exceção ou déficit, as escritas aqui reunidas abrem um campo de tensão que reafirma os pressupostos da tese que tem a experiência como fundamento analítico, a escrita como método e a pesquisa como prática ética comprometida com justiça cognitiva.

No *Ensaio sobre a ausência*, a ausência deixa de operar apenas como memória íntima e passa a funcionar como categoria analítica. As ausências de homens negros, Minervino, o pai, os estudantes que morrem cedo, revelam-se estruturantes de trajetórias, afetos e modos de estar no mundo.

Essa leitura desloca a ausência do campo da fatalidade para o da produção social da vida e encontra ressonância direta nos demais textos quando a EJA aparece como espaço onde tais ausências não são exceção, mas regra. Ao mesmo tempo, o ensaio inaugura uma chave fundamental para compreender que ausência não equivale a vazio, mas a uma forma densa de existência marcada por remendos, invenções e permanências.

O texto explicita que ensinar Ciências desde a escrevivência implica aceitar o risco, o conflito e a incompletude como parte do processo educativo, deslocando a ciência de uma posição universalizante para um campo relacional e situado. Tal deslocamento dialoga com Patricia Hill Collins (2019), ao afirmar que o conhecimento produzido por mulheres negras não se organiza por abstração, mas por relações vividas, responsabilidade coletiva e posicionamento político.

Essa mesma compreensão se aprofunda no artigo 8 - *Do acolhimento ao Perfil Individual: práticas educativas centradas nos estudantes*, quando o acolhimento deixa de ser entendido como gesto individual ou sensibilidade pessoal e passa a se constituir como prática pedagógica estruturada.

O Perfil Individual emerge como dispositivo que transforma a escuta em método, permitindo que saberes de vida sejam reconhecidos como parte legítima do currículo. Aqui, a escrevivência se torna operante enquanto metodologia vivida, aproximando-se do que bell hooks (2017) define como escuta radical, uma prática ética que reconhece humanidade, história e desejo de liberdade nos sujeitos.

Essa conversa se tensiona no artigo 6 - “*Não gosta de ser contrariado*”: *escrevivência e acolhimento sustentando o Perfil Individual como reparação na EJA*, ao explicitar que acolher não é evitar conflito, mas enfrentar as marcas do racismo, do cansaço e da desconfiança que atravessam a EJA.

O texto evidencia que a permanência não se sustenta sem o reconhecimento das violências estruturais que atravessam os corpos dos estudantes. Nesse sentido, a *escrevivência* aparece como enfrentamento ao epistemicídio, no sentido proposto por Sueli Carneiro (2005), ao recusar a separação entre desqualificação de saberes e desqualificação de sujeitos.

O que se costura entre esses textos não é um modelo de EJA nem uma pedagogia redentora, mas a afirmação de que há ganhos reais, alfabetizações tardias, retomadas de estudo, reorganizações subjetivas, que não eliminam a violência estrutural. Não há ingenuidade nem promessa de superação total. Como no *Ensaio sobre a ausência*, trata-se menos de vencer a falta e mais de aprender a caminhar com ela sem ser completamente esmagada. Essa posição dialoga com Audre Lorde (2019), ao afirmar que transformar o silêncio em linguagem e ação é um ato de sobrevivência, não de resolução definitiva.

As possibilidades que esses textos produzem para a tese estão nas perguntas que mantêm em circulação: que ciência é possível quando se parte da ausência? Que método é capaz de sustentar a vida sem capturá-la? Como produzir permanência sem romantizar a precariedade? Ao sustentar essas questões sem fechá-las em soluções técnicas, a tese reafirma seu compromisso com uma pesquisa situada, implicada e antirracista. É com essas perguntas e com a consciência dos limites e responsabilidades que elas impõem que o trabalho se encaminha para as considerações finais.

UMA HORA É PRECISO FIRMAR O PONTO

No bordado, firmar o ponto não é encerrar o bordado, é garantir que ele não se desfaça. Ao chegar a este momento da tese, reconheço que pesquisar, escrever e ensinar nunca foram movimentos neutros. Ao longo do percurso do doutorado, caminhei entre memórias, conceitos, experiências educativas e disputas epistemológicas com a consciência de que toda produção de conhecimento é situada e atravessada por escolhas éticas, políticas e corporais, como afirmam os feminismos negros ao sustentar que não há saber fora da vida que o produz (Collins, 2019; hooks, 2013).

Embora a tese tenha sido articulada no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a questão que a atravessou foi mais ampla e refletiu sobre quem pode produzir conhecimento, a partir de onde, com quais linguagens e com quais consequências, especialmente na Educação em Ciências.

Os pressupostos que orientaram esta pesquisa não se constituíram como um ponto de partida fixo, mas como um campo em movimento, que se adensou ao longo do percurso investigativo. Inicialmente aproximada como referência literária e teórica, a escrevivência já anunciava uma recusa à neutralidade e uma aposta em formas de produção de conhecimento ancoradas na experiência, no corpo e na memória. Ao longo do doutorado, a escrevivência passou a se afirmar como epistemologia e metodologia, deslocando o foco da investigação para os regimes de legitimidade do conhecimento no campo da Educação em Ciências.

A questão de pesquisa e os objetivos delineados no início do trabalho encontram, neste momento de finalização, não respostas fechadas, mas uma densificação crítica. O percurso confirmou que a escrevivência não funciona como ferramenta técnica ou modelo replicável, mas como reposicionamento ético-político do fazer científico, capaz de tensionar hierarquias epistemológicas, denunciar epistemicídios e sustentar perspectivas inclusivas e antirracistas.

Ao assumir experiência, corpo, memória e ancestralidade como dimensões legítimas da produção de conhecimento, ela tensiona o modelo hegemônico de ciência que historicamente separou sujeito e objeto, razão e emoção, teoria e vida (Evaristo, 2013; Carneiro, 2005).

No campo científico, essas exclusões persistem. Saberes produzidos por mulheres negras, por trabalhadores e trabalhadoras, por sujeitos racializados e

periféricos são frequentemente taxados como vivência ou contexto, raramente reconhecidos como produção teórica. A ciência permanece protegida por uma máscara de neutralidade que se repete nos currículos, nos critérios de validação e nas formas de avaliação, operando como estrutura ativa da ciência moderna (Kilomba, 2019; Collins, 2019).

Em diálogo com epistemologias feministas e com o feminismo negro, esta pesquisa sustenta que não há justiça social sem justiça cognitiva. Nesse sentido, a escrevivência se afirma como possibilidade de desobediência epistêmica, deslocando o cânone e expondo seus limites, silêncios e exclusões (Evaristo, 2017; Carneiro, 2005).

Retomando as notas iniciais sobre acesso aos conhecimentos científicos acumulados, a tomada de consciência, conforme formulada por Paulo Freire, não resulta da simples transmissão de conhecimentos científicos, mas do diálogo entre esses saberes e a realidade concreta vivida pelos sujeitos (Freire, 1987). Em consonância com essa perspectiva, bell hooks afirma que a educação crítica se constitui quando a experiência vivida é reconhecida como fonte legítima de conhecimento e quando os sujeitos são incentivados a nomear as relações de poder que atravessam suas vidas (hooks, 2013).

Nesse contexto, a escrevivência pode atuar como mediadora da tomada de consciência ao partir do corpo, da memória e da linguagem situada como pontos de análise, favorecendo uma leitura não naturalizada da realidade e abrindo possibilidades de engajamento na sua transformação.

Os resultados desta pesquisa escreviente não podem ser dissociados da densidade teórica que o corpo que pesquisa emite no mundo. Só pude pensar, descrever e sustentar o acolhimento da forma como aparece nesta tese porque ele toca diretamente a minha vida, de maneira implicada.

Dessa implicação emergiu o Perfil Individual como materialização possível da escrevivência no cotidiano da EJA, não como escolha técnica neutra, mas como gesto ético de organizar a escuta, em consonância com o que hooks (2013) nomeia como escuta radical.

O acolhimento, com seu tempo, vínculo, cuidado e reconhecimento, tornou-se tradução concreta da escrevivência na EJA após longos processos de diálogo, estudo, escuta e construção coletiva. Esse trabalho constituiu-se em rede, com

peessoas igualmente implicadas nas subjetividades que encontram na EJA um suporte para a continuidade daquilo que historicamente lhes foi negado.

A escrevivência também permitiu reconhecer que a semente do acolhimento já existia com força nos princípios que estruturam a EJA de Florianópolis. Esta pesquisa não inventa essa prática, mas a sistematiza e potencializa, reafirmando a EJA como política de reparação. No campo da Educação em Ciências, esse deslocamento tornou irreversível a minha forma de olhar, tornando insustentável uma ideia de rigor científico baseada apenas na objetividade abstrata, sem considerar pessoas, territórios, implicações ambientais e as relações de raça, classe e gênero constitutivas de toda produção de conhecimento (Collins, 2019; Carneiro, 2019).

Assumo, contudo, que estudar essas questões não é confortável. Um dos resultados empíricos desta pesquisa é justamente esse deslocamento: o conhecimento não pacifica, ele tensiona e expõe. Em uma sociedade estruturada pelo racismo e pelo machismo, essas estruturas afetam diretamente pessoas negras, mulheres e minorias políticas, mas atravessam também as relações com homens e pessoas brancas, inclusive aquelas que se colocam como aliadas. Romper com essas estruturas exige consciência, responsabilidade e força coletiva.

É parte do compromisso ético desta tese explicitar seus limites. O contexto pandêmico em que grande parte do doutoramento se realizou reiterou desigualdades estruturais, favorecendo quem já dispunha de privilégios materiais, tecnológicos, emocionais e familiares, interferindo nos ritmos e nas possibilidades de aprofundamento empírico.

Outro limite refere-se ao escopo empírico, embora a tese articule práticas, experiências institucionais e dispositivos concretos como o Perfil Individual, um investimento empírico mais amplo poderia fortalecer ainda mais a escrevivência como ferramenta metodológica no Ensino e na Educação em Ciências. Tal ampliação, no entanto, demanda processos coletivos com os profissionais diretamente implicados nessas práticas.

De maneira mais ampla, reconhecer os limites da escrevivência enquanto metodologia e epistemologia é parte do compromisso ético que a sustenta. Como metodologia, a escrevivência não se organiza como protocolo replicável nem oferece procedimentos padronizados, o que tensiona expectativas clássicas de controle, previsibilidade e eficiência ainda dominantes no campo da Educação em Ciências.

Ela exige alta implicação da pesquisadora ou do pesquisador, tempo de escuta, elaboração reflexiva e responsabilidade com aquilo que se escreve, condições que nem todos os contextos institucionais comportam. Como epistemologia, seu limite não está na fragilidade teórica, mas na recusa a operar sob regimes de neutralidade que descolam o conhecimento da vida que o produz. A escrevivência confronta critérios hegemônicos de validação científica, o que pode gerar resistências, incompreensões ou tentativas de enquadramento indevido.

Esses limites, explicitam um lugar bem delimitado, porém, que não pretende responder a todas as perguntas do campo, mas sustentar aquelas que exigem rigor ético, densidade analítica e compromisso com a justiça cognitiva.

Com esta tese, não tive a pretensão de delimitar quem pode produzir uma escrevivência, nem de estabelecer fronteiras identitárias rígidas para seu uso. Ao contrário, parto da compreensão de que reduzir a escrevivência a uma ferramenta estritamente identitária esvazia sua potência política e epistemológica, pois desloca o foco de suas condições históricas de emergência para uma lógica de restrição e apropriação formal.

Tal redução corre o risco de reproduzir aquilo que a própria escrevivência tensiona, a hierarquização dos saberes e o apagamento de modos outros de produzir conhecimento, incorrendo, paradoxalmente, em novas formas de epistemicídio. Esses limites operam como reivindicação e abertura para que pesquisas futuras aprofundem, ampliem e concretizem empiricamente os caminhos aqui inaugurados. Esta tese não se propõe a esgotar as possibilidades da escrevivência na Educação em Ciências, mas iniciar uma costura.

Firmar o ponto, também, é estabelecer o foco. Trata-se de um compromisso entre o plano espiritual e o plano material para que o ritual de religiosidade aconteça com segurança. Nesse percurso, a escrevivência afirmou-se como metodologia e epistemologia. Enquanto metodologia, implica uma escrita reflexiva, sustentada por uma ética bem delimitada, na qual escrever não é apenas um ato técnico, mas um compromisso ético e político de grafar memórias, registrar corpos no mundo e inscrever na escrita aquilo que historicamente foi silenciado.

Pensada dessa maneira, a escrevivência se afirma como possibilidade de produção epistemológica declaradamente antirracista. Não existe escrevivência sem enfrentamento rigoroso ao apagamento histórico de sujeitos negros e racializados. Trata-se de um dispositivo metodológico-epistemológico e de um gesto político de

produção de conhecimento que firma o ponto entre vida, corpo, memória e teoria, assegurando que esses saberes permaneçam.

Outra questão central que se explicitou neste percurso é que mulheres negras que produzem teoria a partir de seus corpos podem ser reconhecidas como produtoras de escrevivência. Nessa linhagem, inscrevem-se produções como as de Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (2019), Carolina Maria de Jesus (1960), Neusa Santos Souza (1983), Virgínia Bicudo (2010), Grada Kilomba (2020) e Rosana Paulino (1997), cujas produções articulam experiência, memória, crítica social e produção teórica.

Em comum, essas autoras produzem uma escrita implicada, que não separa subjetividade e rigor, experiência e teoria, indivíduo e coletivo. A escrevivência, assim, afirma-se como prática epistemológica coletiva e antirracista, que firma o ponto entre vida e teoria e assume a responsabilidade ética e política de produzir conhecimento desde corpos historicamente subalternizados.

Ao afirmar, no início desta tese, *“Eu sou Stela do Patrocínio, bem patrocinada”*, Stela do Patrocínio em seus falatórios reivindica nome, autoria e dignidade. Retomar essa fala ao final deste percurso é reconhecer que, no campo da Educação em Ciências e, de modo particular, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o conhecimento científico não se constrói a partir da abstração da vida, mas da relação concreta entre sujeitos, territórios, experiências e práticas de mundo.

Assim como a palavra de Stela, a escrevivência insiste em circular na EJA como prática epistemológica e pedagógica, sustentando um ensino de ciências que não apaga histórias, corpos e memórias, mas os reconhece como parte constitutiva do rigor, do currículo e da produção de conhecimento.

Firmar o ponto, portanto, não é concluir, é garantir que o que foi invocado permaneça em circulação. Esta tese não encerra o debate, do contrário, trata-se de ampliá-lo, abrindo novas possibilidades de interpretação, de problematização e de aprofundamento teórico. Nesses termos, a discussão aqui apresentada deve ser compreendida não como um ponto final, mas como um movimento de continuidade investigativa, que busca suscitar novas reflexões e caminhos analíticos no campo em questão.

Outrossim, ela sustenta um campo de produções possíveis, no qual experiência, memória e escrita continuam em movimento. O que aqui se afirma não é um fechamento, mas um registro responsável do que foi aberto à discussão, um

acabamento na tessitura investigativa, no qual se alinham e se articulam os diferentes componentes da pesquisa para garantir sua consistência científica.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Karla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras: utopia e realismo. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2003. p. 117–142.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COLLINS, Patricia Hill. *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Cortez, 2021.
- COSTA, Sônia Silva G. O formato multipaper de tese. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, v. 4, n. 2, p. 1230–1238, 2014.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.
- DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela (org.). *Escrevivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2017.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2020.
- EVARISTO, Conceição. *Macabéa Flor de Mulungu*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2024.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução*. São Paulo: Elefante, 2019.

FRANK, Sabine; YUKIHARA, Suely. O formato multipaper como alternativa para teses e dissertações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 150, p. 784–807, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GLISSANT, Édouard. *Poética da Relação*. Lisboa: Sextante, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 237–256.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a. p. 69–80.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

HOOKS, bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

LORDE, Audre. *Sou sua irmã: escritos reunidos e inéditos*. Rio de Janeiro: Ubu, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 63–81, 2003.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAGAN, Alice Alexandre. *Ciência, educação e humanização*. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

PATROCÍNIO, Stela do. *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*. Rio de Janeiro: Azougue, 2001.

PAULINO, Rosana. *Bastidores*. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2017.

SILVA, Severino Antônio da. *Educação e tomada de consciência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p. 85–136.

APÊNDICES

Estudo - *Corpos em (re)existência: escrevivências visuais em aquarela*

Esta série de aquarelas, intitulada *Corpos em (re)existência*, reúne aquarelas produzidas como estudo e experimentação para a capa do livro *Resistir, (re)existir, (re)inventar II: pedagogias decoloniais em diálogo com o Sul Global*. As imagens não são ilustrações do texto, escrevem com água, cor e gesto aquilo que não se deixa capturar integralmente pela linguagem verbal.

Ao aproximar-se da escrevivência proposta por Conceição Evaristo, esta produção assume que o conhecimento pode emergir do corpo, da memória e da experiência e, aqui, também da mancha, da sobreposição e da fluidez da aquarela. Trata-se de uma escrevivência que se desloca da palavra para a imagem, sem abandonar o fundamento da vida como matéria de pensamento.

As aquarelas inscrevem um corpo feminino negro que não se apresenta como forma acabada, mas como processo. A diluição das bordas, a fusão entre pele, folhas e animais e a instabilidade das figuras não são efeitos estéticos neutros, são modos de afirmar que esse corpo não se deixa capturar por contornos rígidos produzidos pela colonialidade. O que emerge é um corpo em relação com o território, com a ancestralidade e com outras formas de vida.

Nesse movimento, a escrevivência visual não busca representar uma experiência, mas produzi-la. Cada camada de cor carrega um tempo, uma hesitação, uma decisão tomada no gesto, compondo uma narrativa que não se organiza de forma linear, mas em sobreposição, retorno e deslocamento.

É nesse ponto que o pensamento de Édouard Glissant se torna decisivo. Ao afirmar o direito à opacidade, Glissant recusa a exigência de transparência como condição de reconhecimento. Nem tudo precisa ser plenamente compreendido, traduzido ou exposto para existir. As aquarelas não se oferecem à leitura total, não se deixam reduzir a uma explicação única. Há zonas de indistinção, camadas que se sobrepõem e partes que resistem à captura e é justamente aí que reside sua força.

Essa opacidade não é ausência de sentido, mas outra forma de produzi-lo. Ela protege, sustenta e mantém a imagem em relação, sem esgotá-la na interpretação.

Ao mesmo tempo, convoca o que Leda Maria Martins formula como tempo espiralar, um tempo que não avança em linha reta, mas retorna, reinscreve e transforma. Nas aquarelas, esse tempo se manifesta nas camadas, nas transparências sobrepostas, nas formas que reaparecem deslocadas, criando uma visualidade que não se fixa, mas se refaz continuamente.

As serpentes que atravessam as imagens intensificam essa lógica. Em diálogo com a obra *Entidades*, de Jaider Esbell, elas apresentam linhas de passagem entre mundos, instaurando um movimento contínuo que recusa início e fim definidos. Assim como na escrevivência, onde memória e experiência se dobras e se reconfiguram, essas presenças produzem conexão, trânsito e transformação.

Desse modo, este conjunto não apenas acompanha a reflexão da tese, mas a prolonga em outra linguagem. Ao articular escrevivência, opacidade e tempo espiralar, as aquarelas afirmam que produzir conhecimento não é tornar tudo visível, mas sustentar formas de existência que escapam, retornam e permanecem. Aqui, a escrita se dilui, se sobrepõe e insiste também naquilo que a imagem pode guardar sem entregar completamente.

Referência

ESBELL, Jaider. *Entidades*. Instalação. 34ª Bienal de São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo, 2021.



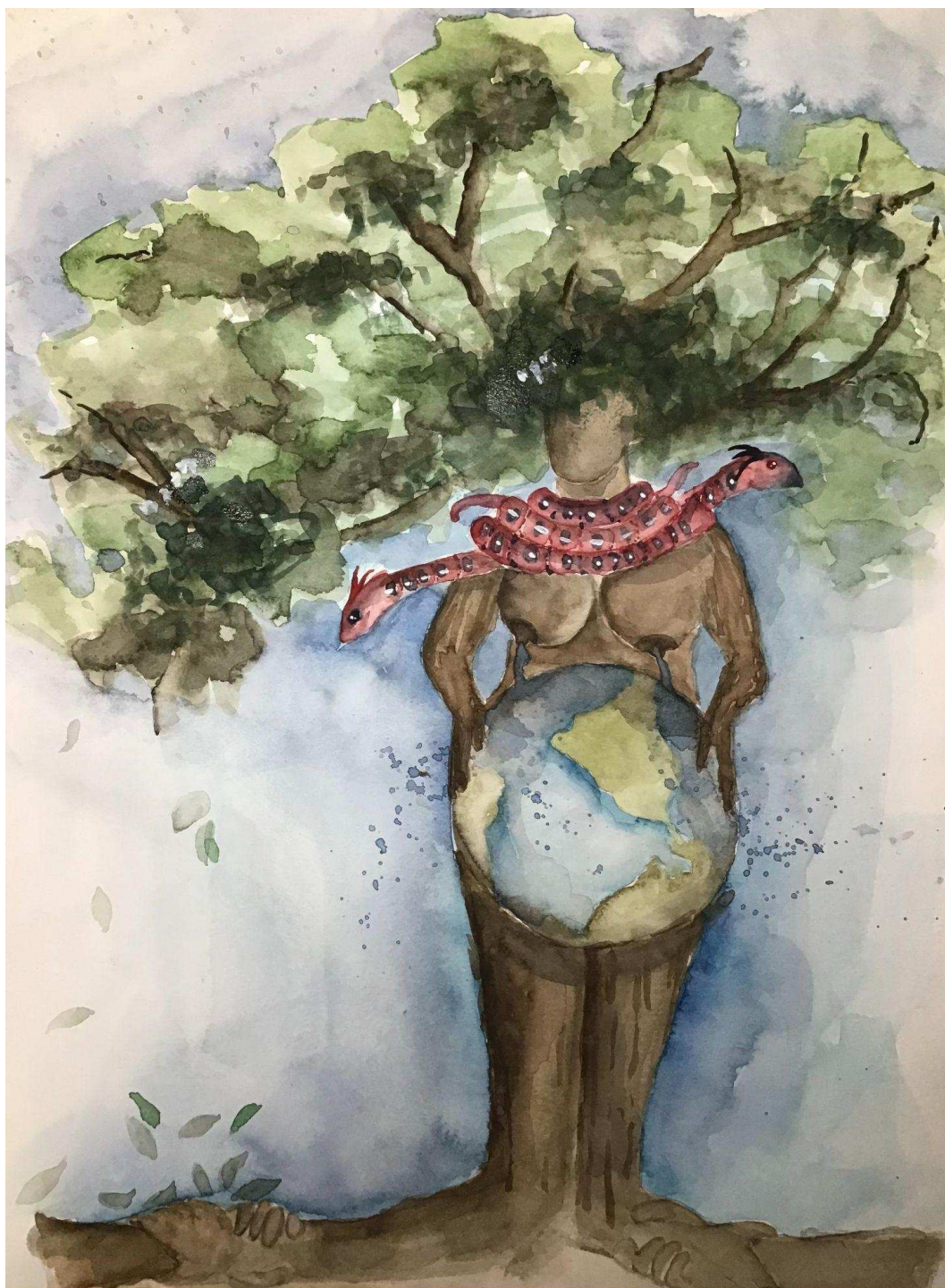
Aquarela 1

A figura feminina emerge parcialmente entre folhas densas, com os seios à mostra e o corpo em processo de dissolução. A composição enfatiza a continuidade entre pele, água e vegetação, sugerindo pertencimento e não separação um corpo que se desfaz como limite e se afirma como paisagem.



Aquarela 2

Figura feminina que rompe com padrões hegemônicos de feminilidade com um corpo não idealizado, que se afirma como território e recusa a normatização. Sustenta um ventre em forma de mundo, de onde a água escorre, enquanto de si emerge uma árvore. A serpente que a atravessa vigia, atenta às violências da colonialidade. O corpo que desobedece, sustenta e transforma.

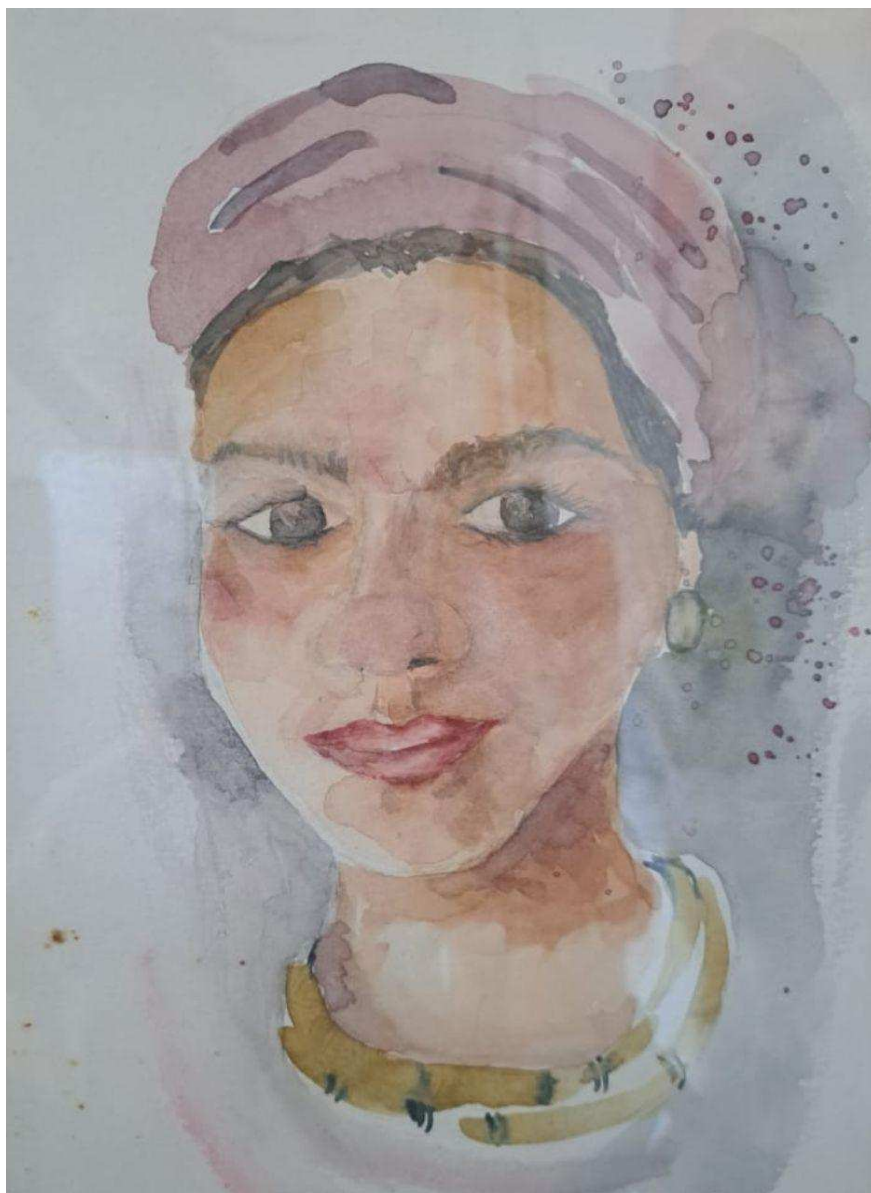


Aquarela 3

Figura feminina de pé, com o corpo robusto, apresentando os seios à mostra. Seu ventre assume a forma do mundo, de onde a água escorre, enquanto da cabeça irrompe uma copa de árvore, dissolvendo os limites entre corpo e natureza. Uma serpente vermelha envolve o pescoço, atenta e vigilante. Raízes, folhas e água atravessam a cena, compondo um corpo-território que sustenta, resiste e transforma.

Auto Retrato

Pintar um auto retrato como gesto de busca para reencontrar o que foi perdido. Entre camadas de tinta, emergem marcas que sempre estiveram ali, agora nomeadas pelas teorias acumuladas. O rosto é confronto, um eu que se refaz no reconhecimento das próprias fissuras, num processo ao mesmo tempo doloroso e revelador.



Aquarela 4

Autorretrato construído em camadas, a pele como acúmulo. Cada mancha, cada transparência, inscreve tempo, gesto e memória. O rosto não busca acabamento se afirma na sobreposição, naquilo que insiste, reaparece e não se apaga.

Itamara

Menina sentada sobre um mundo azul, não apenas habitando-o, mas criando-o. O corpo suspenso conduz o fio que costura dentro e fora, ligando corpo, terra e imaginação. De olhos fechados, borda em escuta. A saia se confunde com o planeta, dissolvendo limites. Ela não está no mundo, ela o faz existir.

**Aquarela 5**

Itamara borda o mundo com as mãos que sabem de onde viemos. Cada ponto é um gesto de existência, cada linha, uma forma de não se perder. Nela, a vida não se explica se costura.

Waldemar

Retrato em aquarela, homem de olhar firme e atravessado por marcas do tempo. As rugas afirmam uma história inscrita no rosto. Sobre a cabeça, pequenas flores tensionam a dureza com delicadeza. Ao lado, pousado em sua mão, um passarinho, presença que acompanha o peso. O fundo azul amplia o silêncio da cena. Força e vulnerabilidade coexistem, sem síntese.



Aquarela 6

Meu pai. Na ausência, tornou-se linguagem. É dele que parto para me reinscrever no mundo. O passarinho revela vulnerabilidade que resiste na vida do homem negro no Brasil.