

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JONAS DANIEL PEREIRA

**ESCREVIVÊNCIAS E SUBJETIVAÇÃO DO SER-DOCENTE NEGRO: PRÁTICAS
EDUCATIVAS E ANCESTRALIDADE EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO
FORMAIS DE SANTA CRUZ DO SUL**

Santa Cruz do Sul - RS

2026

JONAS DANIEL PEREIRA

**ESCREVIVÊNCIAS E SUBJETIVAÇÃO DO SER-DOCENTE NEGRO: PRÁTICAS
EDUCATIVAS E ANCESTRALIDADE EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO
FORMAIS DE SANTA CRUZ DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com bolsa PROSUC/CAPES, modalidade I.

Orientador: Profa. Betina Hillesheim

Santa Cruz do Sul - RS

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Jonas Daniel

ESCREVIVÊNCIAS E SUBJETIVAÇÃO DO SER-DOCENTE NEGRO: :
PRÁTICAS EDUCATIVAS E ANCESTRALIDADE EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO
FORMAIS DE SANTA CRUZ DO SUL / Jonas Daniel Pereira. – 2026.
98f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Betina Hillesheim.

1. Ancestralidade. 2. Afroperspectivismo. 3. Negro(a). I.
Hillesheim, Betina. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BANCA EXAMINADORA

Dra. Betina Hilesheim

Universidade de Santa Cruz do Sul - Unisc

Professora Orientadora

Dr. Willian Fernandes Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Co-Orientador

Dr. Camilo Darsie de Souza

Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc

Professor Examinador

Dra. Luciana Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Professora Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Marli Guedes, que foi a mulher que me permitiu atravessar este mundo e todos os mundos aos quais hoje faço parte e me conecto a partir da educação. Esta dissertação só se concretiza por meio da sua existência, e a sua execução se faz totalmente em homenagem ao ser humano que ela foi e segue sendo para mim. Sua jornada não se apaga, apenas é ressignificada.

Agradeço à minha família, hoje na presença de meus irmãos e sobrinhos, a quem tenho muito amor e carinho. Sem eles, não teria base para continuar nesse plano e enfrentar o luto que ainda me acomete.

Agradeço ao meu orientador e amigo Willian Araújo, que foi quem me conectou a este novo ciclo da minha vida. Sua visão e percepção do que eu poderia fazer são de grande valia para minha evolução como profissional e ser humano.

Agradeço à minha orientadora, Betina Hilleshein, que me orientou de forma cuidadosa e presente nessa jornada do mestrado.

Agradeço a todos e todos os(as) professores(as) com quem tive a oportunidade de ser aluno; minha jornada só se construiu a partir do que vivenciei em sala de aula. Me permitiram sonhar e hoje realizar a tarefa de educar.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas, por quem tenho enorme carinho. Não nomeio todos(as) aqui porque são muitos nomes e listá-los não faz jus à importância que cada um teve em minha vida. Sem vocês, nada teria se concretizado.

Agradeço aos meus colegas de graduação e de mestrado, que compartilharam comigo momentos de aprendizado e crescimento.

Agradeço à todas as pessoas que acreditaram no meu potencial e, também, àquelas que não acreditaram, não gosto de dar crédito a elas, mas sem esse combate, muitas vezes silencioso, eu não faria o que faço hoje.

Agradeço à minha amiga Camila da Rosa, que foi quem me apresentou esse lindo conceito de Escrivivências.

Agradeço ao meu colega Ismael Sundl, que sempre foi esse ser humano disposto a ajudar e seguir nessa jornada da luta que é o boxe em minha vida. Agradeço aos meus alunos e alunas que me permitiram fazer do ato de educar uma ferramenta de transformação.

Agradeço a mim por não me permitir desistir dessa jornada tão linda e cheia de significados e memórias que se constituíram a partir de minha querida mãe. Ao refazer esse

percurso me vejo cada vez mais conectado à ela, na linguagem ancestral percebo que a todo momento é ela que me guia, me fortalece e me acalenta. A partir do meu caminhar, faço com que os passos que ela iniciou lá atrás sigam sendo trilhados pela eternidade.

*Podes inscrever-me na História
Com mentiras amargas e retorcidas.
Podes espezinhar-me no chão sujo
Mas ainda assim, como a poeira, vou-me levantar.
Minha insolência incomoda?
Por que ficas soturno?
Porque eu ando como se tivesse poços de petróleo
Jorrando na sala de estar.
Como as luas e como os sóis,
Como a constância das marés,
Como a esperança alçando voo,
Assim me levanto.
Querias ver-me derrotada?
Cabeça curvada e olhos baixos?
Ombros caídos como lágrimas,
Enfraquecida de tanto pranto?
(...)
Minha sensualidade perturba?
Por acaso te surpreende
Que eu dance como quem tem diamantes
Ali onde as coxas se encontram?
Do fundo das cabanas da humilhação
Me levanto
Do fundo de um passado enraizado na dor
Me levanto
Sou um oceano negro, marulhando e infinito,
Sou maré em preamar
Para além de atrozes noites de terror
Me levanto
Rumo a uma aurora deslumbrante
Me levanto
Trazendo as oferendas de meus ancestrais
Portando o sonho e a esperança do escravo
Ainda me levanto
Me levanto
Me levanto
Ainda me levanto.
(Maya Angelou)*



FONTANARI, Pepe. **Daria um filme.** 2025. Risografia. Obra produzida como homenagem e releitura de fotografia original de autoria própria (em colaboração com a mãe, *in memoriam*).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos de subjetivação do ser-docente negro em espaços não formais de educação, a partir dos discursos, práticas e experiências que constituem a atuação de educadores negros em contextos não escolarizados na cidade de Santa Cruz do Sul. Busca-se compreender como esses sujeitos constroem suas práticas pedagógicas em diálogo com saberes populares, experiências territoriais e referências ancestrais, reconhecendo tais elementos como dimensões centrais na formação e no exercício da docência. Para tanto, adota-se a *escrivivência*, conceito elaborado por Conceição Evaristo, como fundamento metodológico e ético de escrita, permitindo a articulação entre memória, experiência e produção de conhecimento, com destaque para as narrativas do pesquisador e a relação com sua mãe, figura central em sua trajetória formativa no campo da educação. O estudo dialoga com a filosofia de matriz africana, especialmente com os conceitos de afroperspectivismo e afrocentricidade, a fim de construir um arranjo analítico que possibilite compreender a ancestralidade não como elemento essencializado, mas como prática viva e constitutiva dos modos de ensinar, aprender e existir.

Palavras-chave: Educação não formal; ancestralidade; afroperspectivismo; docente negro(a); raça.

ABSTRACT

This research aims to discuss the processes of subjectivation of Black educators in non-formal educational spaces, from speeches, practices, and experiences that constitute being-educators black not educated in the city of Santa Cruz do Sul. It seeks to understand how these individuals build their teaching, practices, along side with popular knowledge, territorial experiences and ancestral references, acknowledging such elements as core dimensions in building and executing teaching. This study approaches *Escrevivência* (life-writing) introduced by Conceição Evaristo, as methodological basis and writing ethic, allowing integration amongst memory experiences knowledge production, with emphasis on the researcher's narrative and the relation with his mother, key figure in his educational path. The study engages with African-centered philosophy, specially with concepts of afroperspectivism and afrocentricity, in order to construct an analytical framework that allows understanding ancestry not as essentialized elemento, nonetheless as living practice and fundamental to teaching, learning and existing practices.

Keywords: Ancestry; Afro-perspectivism; Black.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Docência negra em espaços não-escolarizados: vivência pedagógica no MOVA/RS	16
Figura 2 –Trajetórias negras e docência em espaços não-escolarizados: registro de aula no MOVA/RS	17
Figura 3 – Delimitação territorial de Santa Cruz do Sul: o Sul como margem e resistência ao projeto colonial	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AFROCENTRICIDADE, AFROPERSPECTIVISMO E ESCREVIVÊNCIAS: A SUBJETIVAÇÃO DO SER-DOCENTE NEGRO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO- FORMAIS	22
1.1 AFROCENTRICIDADE E O EUROCENTRISMO.....	22
1.2 AFROPERSPECTIVISMO, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA	25
1.3 ESCRIVIVÊNCIAS E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DO SER-DOCENTE NEGRO	26
2 O MARCADOR TERRITORIAL DE SANTA CRUZ DO SUL	33
2.1 A FORMAÇÃO DA COLÔNIA DE SANTA CRUZ E O APAGAMENTO DE NARRATIVAS	33
2.2 RACISMO ESTRUTURAL E NARRATIVAS EUROCENTRADAS NA HISTORIOGRAFIA LOCAL	40
3 ESCREVIVÊNCIAS E ANCESTRALIDADE	43
3.1 INFÂNCIA E O LEGADO DAS FAMÍLIAS	43
3.2 TIBANO E A ANCESTRALIDADE COMO MEIO.....	48
3.3 ANDRÉ E A FORMAÇÃO FAMILIAR COMO BASE.....	53
3.4 A HISTÓRIA DE VISI.....	55
4 TORNAR-SE DOCENTE.....	60
4.1 TIBANO: ARTE, HIP HOP E DOCÊNCIA COMO PRÁTICA COMUNITÁRIA ...	63
4.2 ANDRÉ: DANÇA, FAMÍLIA E FORMAÇÃO DO SER-DOCENTE	68
4.3 TORNAR-SE DOCENTE PARA VISI.....	73
5 TORNAR-SE NEGRO (A)	76
5.1 TORNAR-SE NEGRO COMO PROCESSO VIVIDO.....	79
5.2 LETRAMENTO RACIAL, CORPO E TERRITÓRIO.....	83
5.3 TORNAR-SE NEGRO PARA VISI.....	87

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa toma corpo a partir de minhas memórias enquanto filho de uma mulher negra, doméstica, educadora e mãe de quatro filhos. Minha mãe, Marli Guedes, dedicou alguns anos de sua vida à alfabetização de jovens e adultos em uma região periférica da cidade de Santa Cruz do Sul. Com esta pesquisa, busco discutir as formas de subjetivação de seres-docentes negros em espaços não-escolarizados, utilizando a ferramenta teórico-metodológica denominada *Escrevivências*, proposta por Conceição Evaristo e discutida em uma de suas obras, *Becos da Memória* (2017, p. 12) “Escrever Becos foi perseguir uma escrevivência. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha”. Assim, como pontua Rodrigues (2022, p. 2) “[...] teço aqui uma aposta ética, política e metodológica de narração de minhas histórias.”

Nesse sentido, esta dissertação, a partir do que é delineado por Evaristo, busca estabelecer uma conexão entre a trajetória individual e a coletividade negra, destacando como as estatísticas e a história de desigualdade sociorracial, mais especificamente na cidade de Santa Cruz do Sul, cidade de médio porte, localizada no interior do Rio Grande do Sul, moldam as subjetividades dos indivíduos negros. Assim, é fundamental refletir e problematizar a que grupo étnico pertencem, buscando analisar os discursos que constituem seres docentes negros em espaços não escolarizados. Desta forma, minhas memórias se entrelaçam com as experiências de outros que, assim como eu, se encontram em um contexto social permeado por desigualdades, sejam elas raciais, sociais ou de gênero. Essa intersecção não apenas enriquece a compreensão de mim mesmo, mas também permite vislumbrar as complexas dinâmicas que afetam a vida de tantos outros:

[...] notamos todo um esforço para que a escrita de uma experiência abarque outras experiências em vez de apagá-las – o que é sempre um risco, já que somos atravessados pelas lógicas colonialistas. Construir uma pesquisa com escrevivência não é escrever qualquer coisa. As situações se modificam conforme a tomemos como um método de exposição ou construção textual ou mais diretamente como o próprio método de investigação ou intervenção. O mais importante, porém, é que a escrita esteja conectada com a vida de quem escreve, no sentido de amplificar sua voz e abrir vias de criação e de libertação dos modos coloniais de saber (Bispo, 2023, p. 5).

Além do ingresso em um curso de pós-graduação, a escolha pelo tema de pesquisa também é atravessada pelo exercício de memória: *lembro-me de que, na infância, minha mãe me levava junto para seminários e palestras que aconteciam, coincidentemente, no campus da universidade que hoje faço parte, a Universidade de Santa Cruz do Sul. Muitos desses*

encontros tratavam sobre temáticas raciais e sociais que, desde cedo, me fizeram entender como as mazelas sociais operavam. A formação de minha mãe era até o Ensino Médio (EJA), mas sua vontade de se envolver com movimentos sociais e sindicais era tamanha que isso não a impediu de frequentar os debates de forma participativa, atuando muitas vezes como participante ativa de encontros e palestras desenvolvidas no campus.

Como muitas mães solo, negras e originárias de regiões periféricas, minha mãe compartilhava a visão de que a educação é a principal ferramenta para a mudança do status social ou para o acesso a outras perspectivas de mundo. Essa vontade de proporcionar uma vida melhor para os filhos, por meio do estudo, reflete um anseio comum: a esperança de que a educação seja o fator de mudança que permita não apenas a ascensão social, mas também a emancipação individual e coletiva no âmbito familiar. Um tipo de fuga da realidade que atinge muitas famílias negras brasileiras, sem acesso à 'boa' educação, transporte de qualidade e alimentação digna

Em meio aos dados estatísticos que demonstram as desigualdades vivenciadas pela população negra, observa-se também a evasão escolar por consequência da necessidade de auxiliar nas despesas domésticas desde jovem, como nos aponta Bersani (2017, p. 383),

[...] há, nesta etapa, uma divisão que aponta ao Estado duas possibilidades: voltar-se à educação intelectual ou à educação para o trabalho. Diante das distorções sociais que permeiam a sociedade brasileira, muitos jovens são conduzidos à lógica da educação para o trabalho, pois é necessário garantir a sobrevivência e colaborar com as despesas da família. E o Estado falha em não permitir o acesso à educação nesse sentido, aumentando a exclusão social dessas pessoas.

A graduação de um jovem negro que ingressa em um programa de pós-graduação representa uma conquista que transcende o indivíduo, especialmente quando usamos o conceito de *escrevivências*, que abarca a trajetória afrodiáspórica, para refletir sobre o processo de colonização no Brasil. Essa relação me conecta profundamente às trajetórias do *ser-docente*, especialmente ao considerar que as estatísticas e a história da população negra frequentemente revelam narrativas de exclusão e marginalização. Asante (2016, p. 10) “sustenta que [a]fricanos foram expulsos ou arrancados de seus próprios lugares de sujeitos na história pelas políticas europeias de escravização e colonização”. Os legados dessa violência sistemática ainda reverberam em problemas políticos, conceituais, culturais e sociais na sociedade brasileira. Portanto, cada conquista acadêmica é um passo importante na reapropriação de nossa história e na construção de um futuro mais igualitário. Neste contexto, a *escrevivência*, ou seja, a realização desse exercício de escrita das experiências pessoais memoradas, se entrelaça à

escrita acadêmica a partir do momento em que se entende a ressonância nas experiências de tantos outros ou, ao menos, nos sonhos e desejos de tantos. Compartilhamos da memória, docemente narrada por Conceição Evaristo (2020, p. 38), no texto *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, em que mais uma vez a força de uma mãe preta faz da educação e da escrita ferramentas de resistência. As tantas histórias que tomam a educação como crença na possibilidade de mudança afirmam a explicação de Evaristo de que a escrevivência não é uma escrita de si, mas uma autoria coletiva.

Os espaços não-escolarizados que busco discutir são aqueles em que acontecem projetos que atendem crianças e jovens em idade escolar (ou não) e em turno oposto ao da escola. A partir disso, pretendo narrar as trajetórias de sujeitos negros que se colocam como docentes em espaços não escolarizados. São atividades promovidas por movimentos sociais, organizações não governamentais (ONG) ou, até mesmo, por meio de políticas públicas governamentais. É preciso ressaltar que, em especial nas atividades promovidas por entidades não-governamentais, os educadores, muitas vezes, não têm formação acadêmica para o exercício da docência, portanto, configuram-se como ser-docente em uma outra rede, que se articula com saberes populares continuamente vividos e rememorados em suas trajetórias.

Em meio às pesquisas de dissertações e artigos, acabo encontrando uma pesquisa em que minha mãe é mencionada diversas vezes de forma direta. Confesso que, quando a encontrei pela primeira vez, li com lágrimas nos olhos; não lembrava que ela havia sido entrevistada sobre esse período da vida dela. As transcrições me levaram diretamente para as lembranças que tenho enquanto estive junto nas aulas do MOVA. Por meio dessa pesquisa, também tive acesso a detalhes que, quando criança, não tinha percepção. Como ela planejava as aulas, como as realizava e como ocupava o espaço onde aconteciam, tudo construído para alfabetizar jovens e adultos em uma escola do bairro onde morávamos.

Figura 1 – Docência negra em espaços não-escolarizados: vivência pedagógica no MOVA/RS



Fonte: Elaborado pelo autor (2001).

Esses espaços não-escolarizados de educação se relacionam com minha trajetória de infância, quando acompanhava minha mãe como professora para jovens e adultos, em sua maioria, analfabetos. No início dos anos 2000, vigorava uma iniciativa do governo federal chamada MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), que, conforme aponta Anderson Roberto dos Santos (2010, p. 12), foi um programa educacional do Governo da Frente Popular realizado entre os anos de 1999 e 2002. A mulher que, aos poucos, assumia a posição de docente, recordava-se de uma dinâmica de aula específica, cuidadosamente planejada para ir além dos métodos convencionais, como relata Santos (2010, p. 125), que tem sua pesquisa fundamentada no MOVA/RS:

A educadora Marli, por sua vez, apresenta uma ferramenta na elaboração de seus planos – o jornal: Geralmente eu olhava o jornal do dia, porque eles escutavam rádio em casa, eles não tinham o costume de ler jornal. Jornal é muito caro né. Eles escutavam o rádio e diziam o que acontecia. Quando eu levava o jornal do dia ou no outro dia – nem sempre eu conseguia um jornal do dia – a gente trabalhava aquelas questões do jornal com as letras junto. E agora tu pega as letras do teu nome aqui no jornal. Fazia recortes, circular etc.

Ela sabia que a atividade misturava elementos de compreensão simplificada, introduzindo o conteúdo de forma acessível, mas guardava, ao mesmo tempo, um nível de

complexidade que desafiava cada aluno a refletir de maneira mais profunda. Eram exercícios projetados para provocar não apenas respostas prontas, exigindo deles tanto um entendimento imediato quanto uma habilidade de improvisação e adaptação. Enquanto a conduzia, ela observava atentamente o brilho no olhar daqueles que, entre hesitações e tentativas, avançavam no conhecimento, superando gradualmente seus próprios limites. Com formação até o Ensino Médio, trabalhadora e que se via docente, também tinha a vivência em movimentos sociais como o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Santa Cruz do Sul, o que a inseria como importante colaboradora do Conselho no que diz respeito à inserção de sua história como mulher negra:

A educadora Marli, moradora do mesmo bairro de seus educandos, relata seus envolvimento comunitários, e outros envolvimento, *“Movimento das mulheres, Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres, da Igualdade Racial nem tanto. Mas quando tem alguma atividade assim, sou do CPM da escola, onde meu menino estuda sou do conselho da escola do CAIC, tudo... A igreja não que larguei, mas não sou mais da liderança da diretoria, mas quando tem alguma atividade paralela né, a gente participa. Agora nos 50 anos da diocese estamos juntos ai de novo... ”*. (Santos, 2010, p. 140).

Figura 2 –Trajetórias negras e docência em espaços não-escolarizados: registro de aula no MOVA/RS



Fonte: Elaborado pelo autor (2001).

Desse modo, ao utilizar o conceito de escritivências, resgato memórias de minha infância que se tornam coletivas a partir da sua escrita. Assim, dou protagonismo à história de

minha mãe – mulher, negra e de origem periférica – e de tantas outras que veem na educação uma maneira de recosturar o tecido social:

Por meio das vozes dessas mulheres negras, de *suas* mulheres negras, podemos perceber que Evaristo, conforme dissemos, com sua escrita que se situa como acontecimento discursivo, per-turba a estabilização da memória, remodelando seu tecido e permitindo que se entrecruzem por suas diversas redes novos efeitos de sentido e de paráfrase (Remenche; Sippel, 2019, p. 50).

Mãe de quatro filhos, três homens e uma mulher, passou a maior parte de sua vida como doméstica em casas de famílias brancas, vendo sua história ser apagada por conta de sua rotina entre cuidar dos afazeres domésticos, trabalhar durante o dia e a falta de escolaridade. Cida Bento, em *O pacto da branquitude* (2022) também aborda o conceito de memória como ferramenta de resistência:

Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade. E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram – os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer (p. 39).

Conceição Evaristo utiliza as escrevivências para descrever uma prática narrativa para além da simples escrita autobiográfica, mas que potencializa as perspectivas coletivas, até mesmo porque sujeitos negros carregam a condição da coletividade racial. A escrevivência de Evaristo é profundamente ancorada na realidade histórica, social e racial do Brasil:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (Evaristo, 2020, p. 30).

Em suas obras, são explorados temas como memória familiar, ancestralidade africana, resistência cotidiana e solidariedade comunitária, além da denúncia das diversas formas de violência racial. Evaristo já foi cotada como a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Não sem sentido, a escritora literária é incorporada ao mundo acadêmico como possibilidade de modos de pesquisa:

Em tempos de intolerância e de profundos retrocessos quanto ao acesso a direitos

fundamentais, as escrevivências despontam como uma metodologia e uma ética de pesquisa que aposta na escrita como forma de resistência. Abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las (mo-nos) como protagonistas de suas (nossas) próprias histórias (Soares; Machado, 2017, p. 217).

Nessa perspectiva, dou-me por conta da impossibilidade de distanciar a produção acadêmica de minhas vivências como sujeito negro. Mais ainda, entendo, a partir do conceito de escrevivências, que aquilo que é vivido, ainda que individualmente, constitui memórias coletivas. O ato de escrita torna-se modo de resistência e se soma à importância do lugar de fala ocupado por sujeitos negros no meio acadêmico e na produção de pesquisas.

Conceição Evaristo mostra que sua literatura está atenta ao modo como as narrativas costumam apagar a subjetividade negra, situando-a como elemento coadjuvante em relação aos dramas das personagens brancas. Ela opera intencionalmente de modo oposto: os poucos personagens brancos que constrói são representados em seus espaços violentos de poder (Bispo, 2023, p. 4)

A trajetória de minha mãe é, assim, narrada de acordo com as definições de escrevivências de Evaristo que, em contrapartida ao colonialismo, dá voz e protagonismo para mulheres negras contarem a partir de suas vivências a sua realidade. “Como a utilização das escrevivências implica certa liberdade autoral que deve, por óbvio, deparar-se com o rigor metodológico que constitua uma linha de conexão entre um trabalho teórico e uma escrita literária” (Bispo, 2023, p. 5), faço a conexão de minhas vivências com a memória coletiva de um povo que teve sua subjetividade apagada por meio do colonialismo, apresentando como o histórico de escravidão em nosso país assola nossas narrativas até os dias atuais e, também, busco entender a relação dessas trajetórias com saberes decorrentes da ancestralidade e sociabilidade.

Assim, mediante a compreensão de como se constitui este ser docente negro, também almejo entender como as trajetórias narradas se formam a partir das violências sociorraciais no contexto territorial de Santa Cruz do Sul e como essas narrativas, que costuram experiências de vida e memórias pessoais e coletivas, colaboram para os modos como esses sujeitos resistem à violência sociorracial. Portanto, também pretendo compreender como esses docentes enfrentam a violência sistêmica e a discriminação no contexto educacional, muitas vezes apagadas, mas que permeiam as relações sociais e as práticas de suas atividades específicas. A partir do movimento de escuta de suas trajetórias, será possível fazer a relação de sua atividade com a sua ancestralidade. Eles podem ser entendidos, assim, como agentes de resistência quando se fala no aspecto histórico da região do Vale do Rio Pardo.

Ao trazer as narrativas desses docentes negros, pode-se também considerá-las como uma resposta ao racismo estrutural que permeia as instituições e a sociedade. Seu ofício, nesse contexto, torna-se uma prática de resistência, na qual ele ressignifica a própria história. Ao investigar sua trajetória pessoal, faço um contraponto à invisibilidade histórica imposta pela hegemonia eurocentrista e à marginalização da cultura afro-brasileira.

Para além de relacionar o conceito de escrevivências com minha trajetória e memórias, busco entender como se constitui o ser-docente nesses espaços não escolarizados. A partir do conceito de afrocentricidade, procuro formular um pensamento que questiona como são vistos os ofícios e os saberes deste ser-docente. “Conceito que se apresenta como uma ideia intelectual, a afrocentricidade também se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é capaz de criar outras formas de conhecimentos, baseadas no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno” (Asante, 2016, p. 11).

Nesse contexto, a questão-problema que orienta esta pesquisa é a seguinte: Como docentes negros criam e constroem suas narrativas em espaços não-formais, produzindo práticas pedagógicas que dialogam com suas experiências e trajetórias de vida no território em que habitam?

Nesse sentido, utilizo o conceito de escrevivências articulado à minha trajetória e de outros docentes negros em espaços de educação não formais, mediante arranjos teóricos oferecidos pelos conceitos de afrocentricidade e afroperspectivismo. Lentes que permitem analisar como os saberes e os ofícios desses docentes são percebidos, ressignificados ou até mesmo deslegitimados em meio a um território que se diz marcado pela colonização germânica. Como propõe Asante (2016), é necessário questionar o lugar epistêmico ocupado pelos sujeitos afrodiáspóricos, reposicionando suas experiências e trajetórias no centro das análises sobre cultura e educação.

Nesse contexto, reposicionar o sujeito através da sua narrativa permite uma compreensão para além de objeto da pesquisa. Ao utilizar as escrevivências como ferramenta de produção autoral, reafirmamos a centralidade do ser-docente como autores da própria história. Essa mudança teórica muda a noção de pesquisa e permite que se enxergue uma lente que relaciona narrativas, ancestralidade, memórias e saberes. Tal maneira de construir a pesquisa permite realocar o ser-docente negro como agente produtor de conhecimento. Nesse sentido, o capítulo a seguir apresenta a fundamentação teórica que discute como a agência e a ancestralidade desse ser-docente constituem o ato de ensinar e produzir conhecimento. Na sequência, o próximo capítulo apresenta o marcador territorial de Santa Cruz do Sul juntamente com o mito da colonização germânica, trazendo para a discussão como a construção desse

imaginário eurocentrado está diretamente relacionada com o processo de apagamento epistêmico da população negra santa-cruzense. No terceiro capítulo, apresento minha narrativa por meio das escrituras enquanto sujeito negro localizado nesse território, relacionando minhas trajetórias e memórias para fundamentar a escolha metodológica desta pesquisa.

Assim, considero que esta pesquisa pode contribuir para uma ampliação das abordagens sobre a subjetivação e ação do ser-docente negro em espaços não escolarizados, criando oportunidades analíticas de mapear e entender como saberes e vivências ancestrais se materializam em suas práticas. A relevância dessa investigação está na sua capacidade de abordar as especificidades culturais, históricas e sociais que permeiam a identidade do ser-docente negro, trazendo à tona questões que muitas vezes são silenciadas nas discussões acadêmicas e nas políticas educativas. Ao explorar as narrativas pessoais dos docentes, a pesquisa destaca a importância do reconhecimento da diversidade nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a pesquisa se propõe a analisar as narrativas e experiências que constroem suas identidades e práticas educativas.

1 AFROCENTRICIDADE, AFRO-PERSPECTIVISMO E ESCRIVIVÊNCIAS: A SUBJETIVAÇÃO DO SER-DOCENTE NEGRO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAIS

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a análise da constituição do ser docente negro em espaços de educação não formais. Parte-se do entendimento de que as trajetórias aqui investigadas não podem ser compreendidas a partir de referenciais universalizantes que desconsideram raça, território, ancestralidade e experiência vivida. Ao mobilizar os conceitos de afrocentricidade, afroperspectivismo e escrevivências, a pesquisa se posiciona criticamente frente às epistemologias eurocentradas que historicamente produziram o apagamento dos saberes afrodiáspóricos e a deslegitimação das narrativas negras no campo acadêmico.

Nesse sentido, a organização deste capítulo reflete um movimento intencional de deslocamento epistêmico. Inicialmente, discute-se a afrocentricidade como crítica ao eurocentrismo e como ferramenta para reposicionar sujeitos negros como agentes centrais de suas próprias narrativas históricas e filosóficas. Em seguida, o afroperspectivismo é apresentado como uma abordagem dinâmica que enfatiza a pluralidade das experiências afrodiáspóricas e a circularidade dos saberes, articulando corpo, território e ancestralidade como dimensões indissociáveis do conhecimento. Por fim, o conceito de escrevivências é acionado como eixo metodológico que conecta teoria e vida, permitindo que as narrativas dos docentes negros sejam compreendidas como produções coletivas de memória, atravessadas por afetos, lutos e continuidades.

1.1 AFROCENTRICIDADE E O EUROCENTRISMO

Com base nas ideias de autores como Molefi Kete Asante, Mongobe Ramose, Renato Nogueira e Katiúscia Ribeiro, pretendo discutir como os conhecimentos de indivíduos negros, frequentemente vistos através da ótica ocidental, são apagados ou desvalorizados. Assim, um dos objetivos dos conceitos de afrocentricidade e afroperspectivismo é permitir um diálogo mais aberto em relação às filosofias que majoritariamente são estudadas no campo acadêmico:

Se a filosofia parte da compreensão e razão humana, por que seres humanos africanos não são utilizados como referências no campo da filosofia? Essas e outras inquietações unem os filósofos em uma premissa comum: os esvaziamentos da filosofia africana, frente ao que eles nos apontam por epistemicídio (Ribeiro, 2017, p. 47).

Ao não estudarmos autores e autoras de origem africana, além de negar o processo histórico que fez essa população chegar ao continente americano, também estamos negando que o povo negro tinha uma cultura própria, muito antes de chegar, de forma forçada, ao Brasil. Dessa maneira, o epistemicídio, entendido como o apagamento dos conhecimentos africanos, ocorreu por meio das diversas formas de colonização que dominaram e silenciaram a religião, a cultura e a filosofia de povos afrodiáspóricos e indígenas no Brasil, sendo que o eurocentrismo foi o motivador para a desumanização e a invisibilização dos saberes dos povos africanos.

A afrocentricidade surge como conceito a partir do pensamento hegemônico europeu, que definiu o seu modo de pensar o mundo como um pensamento universal dentro da filosofia. O conceito de afrocentricidade é a contraposição ao eurocentrismo, mas ele não surge como algo que deseja se isolar de outras maneiras de pensar a filosofia, como aponta Asante (2016, p. 10) “A Afrocentricidade emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental. Isso foi um Eurocentrismo que tinha finalmente esgotado a si mesmo”.

Portanto, o conceito emerge como ferramenta para pensar outras vertentes além da ótica ocidental, aquela que se coloca como hegemônica no sentido de pensar o mundo e de onde parte o pensamento filosófico. Nesse sentido, como nos aponta Asante (2016), afrocentricidade remete ao compromisso de não contar a história da população afrodiáspórica a partir do processo de escravidão, mas, sim, reconhecer a persistência de saberes e modos de existir de um processo histórico anterior à colonização portuguesa. Desse modo, discute-se como o deslocamento físico dos africanos durante o comércio europeu de escravos ocasionou seu afastamento de seus centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais, colocando o povo negro à força na cosmovisão e no contexto europeus. Deste modo, o autor aponta que o conceito questiona o lugar marginal que a Europa destina para as sociedades afrodiáspóricas, problematizando a noção de inferioridade que é colocada sobre sua história.

Ao adotar a afrocentricidade como modelo conceitual para uma outra forma de pensar a filosofia, o povo afrodiáspórico passa a se colocar no centro da análise. É uma abordagem epistêmica que visa valorizar as narrativas, valores e experiências dos povos afrodiáspóricos. O conceito afirma a centralidade da cultura africana como base para uma nova abordagem do pensamento filosófico. Ao fazer isso, busca-se romper com a desumanização imposta pelo colonialismo ao povo negro, processo que resultou no apagamento de seus ritos, línguas e costumes, especialmente ao separar violentamente indivíduos do continente africano e submetê-los à condição de escravizados no período colonial.

Para Asante (2016), o afrocentrista pratica, primeiramente, o conceito com sua presença,

isto é, dizer que, onde quer que esteja o povo africano, ele tem direito de ser agente de sua própria história, cultura, espaço, orientação e perspectiva. Refazer a coreografia do pensamento hegemônico também vai ao encontro da ideia de que há um ponto de partida diferente na história, além da Grécia e Roma.

Pensar a educação através da lente da afrocentricidade é importante para entender a possibilidade de contrapor o senso comum que reflete a marginalização que o continente africano recebe há séculos. Seus conhecimentos em áreas como comunicação, linguística, história, sociologia, arte, filosofia, ciência, medicina e matemática revelam uma ampla contribuição para o desenvolvimento humano. A afrocentricidade, ao contrário do pensamento eurocêntrico e ocidental, que se estabeleceu de forma hegemônica, propõe uma abordagem que valoriza essas ideias sem buscar a dominação:

Existe uma ética assertiva entre os afrocentristas para deslocar o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para a agência para análise, exames, investigações e fenômenos. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado umas das outras, em vez da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente (Asante, 2016, p. 11).

A partir disso, pode-se dizer que a afrocentricidade emerge como um paradigma teórico e prático que visa colocar a experiência e a cultura africana no centro da análise filosófica, promovendo uma diversidade epistemológica que enriquece a pesquisa acadêmica ao incorporar diferentes perspectivas e desafiando a academia a questionar paradigmas existentes e a considerar formas alternativas de conhecimento. Isso é particularmente relevante em um mundo cada vez mais globalizado, em que as interações culturais são inevitáveis.

Além disso, a afrocentricidade age diretamente na desconstrução de estereótipos e preconceitos nas ciências sociais e humanas, questionando narrativas dominantes e promovendo uma perspectiva que coloca as experiências e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no centro das análises. Nesse sentido, a afrocentricidade contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente produzidos pelas ciências sociais e humanas, ao questionar narrativas dominantes e reposicionar as experiências e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes como centrais no processo de análise. Ao deslocar o foco do olhar eurocêntrico, esse paradigma possibilita compreender como as hierarquizações raciais foram construídas e naturalizadas ao longo do tempo, afetando tanto a forma como a população negra é percebida socialmente quanto os modos como ela própria se reconhece e se constitui-se enquanto sujeito histórico:

Todas as características do eurocentrismo influenciaram pontualmente para que a população negra enfrentasse, ao longo dos anos, uma série de dificuldades que impactaram e impactam diretamente na forma como ela é percebida e se percebe na sociedade. Quando há imposição cultural, seja ela por meio da língua, religião, hábitos e práticas, conseqüentemente, existe a tentativa de imposição, dominação e apagamento da história do colonizado (Souza, 2024, p. 24).

Dessa forma, a afrocentricidade, em diálogo com o afroperspectivismo, não se limita a uma crítica abstrata ao eurocentrismo, mas se configura como uma proposta ética, política e epistemológica que visa restaurar a dignidade histórica e intelectual dos povos afrodiáspóricos. Ao reconhecer os impactos da imposição cultural e do epistemicídio, esses conceitos oferecem subsídios para pensar práticas educativas, pesquisas e produções de conhecimento comprometidas com a valorização da pluralidade de saberes e com a superação das desigualdades raciais estruturais.

Assim, ao inserir a afrocentricidade como eixo teórico desta pesquisa, reafirma-se a necessidade de construir análises que considerem as marcas do colonialismo e, simultaneamente, evidenciem as estratégias de resistência, reinvenção e produção de conhecimento protagonizadas por sujeitos negros. Trata-se, portanto, de compreender a educação e a filosofia como campos em disputa, nos quais a centralidade das experiências afrodiáspóricas amplia o horizonte epistemológico.

1.2 AFROPERSPECTIVISMO, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA

Outro conceito abordado na pesquisa é o afroperspectivismo que, segundo Noguera (2012), tem um sentido simples, isto é, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas. O conceito aborda teoricamente a compreensão das dinâmicas sociais, históricas e culturais a partir de uma ótica que prioriza a experiência e a agência de sujeitos negros. Diferente de um discurso essencialista ou de uma visão homogênea da identidade negra, o afroperspectivismo reforça a multiplicidade de experiências afrodiáspóricas, reconhecendo que cada contexto tem sua especificidade.

A abordagem deste conceito se relaciona diretamente com a afrocentricidade, na medida em que ambos propõem uma reorientação de narrativas históricas. No entanto, de acordo com Asante (2016), afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica, enquanto o afroperspectivismo, conforme Sobrinho (2020), assume, portanto, um posicionamento na linha contínua da afirmação positivada da negritude, aqui compreendida na sua especificidade afro-brasileira e

na alocação do que se denomina como estéticas das resistências, em atualizações diversas.

Nesse sentido, o afroperspectivismo não é limitado somente como um significado de retorno às origens, mas sugere um movimento dinâmico de construção e ressignificação dentro da filosofia africana para contrapor um discurso que se coloca como universal: o eurocentrismo. Segundo Noguera (2011), afroperspectividade é um plano de imanência e o seu solo é uma roda, um terreiro, uma reterritorialização contínua, ininterrupta de uma dinâmica africana criativa que dribla e ginga para se constituir. O que, num contexto pós-escravidão, busca ressignificar conceitos e matrizes que foram apagadas em função do colonialismo. A “ginga”, o “drible” significam resistência e transformação daquilo que oprimia e ainda oprime a população afrodiáspórica. É uma forma de resistir em meio àquilo que não quer nossa existência, e aqui me coloco também como um indivíduo negro que usa do “drible” e da “ginga” para transpor obstáculos diariamente:

Para fins de enegrecimento, cabe o exemplo da *ginga*. A ginga é um conceito que nasce de personagens conceituais com traços dinâmicos e traços relacionais. Gingar é rodopiar, dançar, fazer movimentos em círculos com os pés e com o corpo. Mas, gingar também é o movimento do samba transubstanciado para os gramados do futebol, porque de posse da bola, a ginga vira drible. O drible é a linha de fuga que o personagem conceitual jogador de futebol negro precisou inventar para sobreviver às faltas dos jogadores brancos (Noguera, 2011, p. 13).

1.3 ESCRIVIVÊNCIAS E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DO SER-DOCENTE NEGRO

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, considera-se que as práticas educativas dos docentes negros em espaços de educação não formais se constituem a partir de elementos que se relacionam, seja a ancestralidade que surge como principal motivador para a continuidade de seu ofício, seja por vivências experienciadas ao longo de suas trajetórias. O que Noguera (2011) nos propõe visualizar é esse movimento imanente que, mesmo com as opressões colonizadoras e eurocêntricas, continua a exercer algo que pertence culturalmente à população afrodiáspórica.

A educação não-formal, nesse contexto, torna-se um espaço de construção de saberes populares que advêm de uma tecnicidade que envolvem níveis de estudos semelhantes a um sistema de graduação. Conforme Gohn (2006, p. 28):

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para

a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Assim como os conceitos afrodiaspóricos, os temas relacionados à educação não-formal também não fazem parte de um montante considerável dentro das pesquisas em educação. Nesse contexto, a educação não-formal, ao se firmar em uma epistemologia não ocidental, manifesta a “afroperspectividade como uma série de perspectivas de matriz africana” (Nogueira, 2011, p. 9), e essa matriz deve ser compreendida como uma expressão plural que não obedece a qualquer homogeneização reducionista. Dessa forma, o ofício do docente se configura como um movimento vivo que, através da oralidade e das suas vivências, reafirma a ancestralidade como elemento estruturante da sua trajetória. Como nos lembra Nogueira (2011, p. 10), “a ancestralidade recria caminhos num pretérito do futuro que se afirma no futuro do pretérito entendido em sua presença como instante ininterrupto de criação”.

A ancestralidade manifesta-se como um dos pontos centrais das práticas educativas, como nos aponta Nogueira (2011, p. 10): “na filosofia afroperspectivista, a ancestralidade é o alvo do culto do pensamento”. Esse culto mencionado se expressa nas narrativas, nos corpos e nos gestos que fazem parte do ser docente, realocando a agência em um contexto educacional que, historicamente, as invisibilizou.

A partir destas considerações, assinalo que um dos principais aspectos que pretendo abordar na pesquisa é a ancestralidade como um componente na formação da identidade do ser-docente negro. A ancestralidade, enquanto conjunto de valores, saberes e experiências transmitidos ao longo das gerações, desempenha um papel importante na construção da subjetividade desses educadores:

Tematizar a ancestralidade é abrir espaço para presenças que vieram antes de nós e que construíram histórias de resistência, acessar a produção de diferentes vivências ao longo do desenvolvimento histórico que vai além do processo de escravidão. A história e ancestralidade do continente Africano antecede o processo de colonização perverso que foi implementado. A ancestralidade traz força e potência para pensar na possibilidade de existir no mundo, ela traz bases concretas que alimentam existências (Oliveira, 2023, p. 91).

Para abordar as questões que envolvem o ser-docente negro, tensiono, a partir dos conceitos de afroperspectivismo (Nogueira, 2012) e afrocentricidade (Asante, 2003), conceitos que são compreendidos como ferramentas epistemológicas que realocam o sujeito negro como centro de sua própria narrativa. Conceitos que dialogam com as experiências e trajetórias de docentes negros marcados pela violência histórica do processo colonialista, principalmente

quando mencionado o processo de construção do território santa-cruzensense, que vai ser abordado nos capítulos seguintes desta pesquisa. Conceitos que relacionam raça, classe e território nas experiências de docentes negros que atuam em espaços não-formais de educação, seja em periferias urbanas ou centros sociais, produzindo um processo autoral de narrativas marginalizadas e apagadas pelo processo de epistemicídio, conforme nos aponta Sueli Carneiro (2023, p. 348):

O epistemicídio é resultado do rebaixamento e do sequestro da razão das pessoas negras, algo que começa na escola e se estende até o ensino superior, com consequências que podem ser devastadoras para os poucos que têm acesso à universidade. Por meio do epistemicídio, o dispositivo de racialidade ganha eficácia na perpetuação do racismo ao inferiorizar a intelectualidade das pessoas negras e recusar a sua autoridade enquanto sujeitos do conhecimento.

O percurso adotado para a construção da pesquisa de campo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), sob o protocolo n.º 90242525.4.0000.5343, assegurando que todas as etapas fossem dirigidas de acordo com a ética que rege investigações que envolvem seres-humanos. A submissão e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) se configuram como constituinte de uma postura ética e respeitosa assumida nesta análise das narrativas em conjunto com o ser-docente negro.

Levando-se em conta que a construção da pesquisa se baseia em narrativas de vida, memórias e trajetórias atravessadas por violências sócio raciais, é importante garantir que os indivíduos participantes sejam respeitados na sua totalidade. Neste sentido, os docentes implicados nesta pesquisa foram informados sobre os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados para sua construção. Também foram informados sobre os riscos e benefícios para a área da educação, que é o ponto principal da linha de pesquisa do programa de pós-graduação em que atuo. A conscientização sobre a possibilidade de desistência também foi informada, sem qualquer prejuízo posterior, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sobre a preservação da identidade dos participantes, optei pelo uso de nomes fictícios, escolhidos em diálogo com os próprios docentes, respeitando suas escolhas e garantindo o anonimato. Mesmo não os identificando, reafirmo sua condição de autores da própria história como instrumento de reconhecimento de sujeito afrodiaspórico. As gravações, bem como os diários de campo, foram armazenados de forma segura, sendo utilizados para fins acadêmicos, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A escrita das narrativas se baseia nas escrituras como eixo metodológico central, essa que [...] também pode ser explicitada a partir da experiência, da vivência de nossa condição de pessoa brasileira, cuja

ascendência é de origem africana; que aglutina uma nacionalidade hifenizada e na qual a autora se coloca e se pronuncia para afirmar e celebrar a sua ancestralidade de povos africanos e se conectar tanto com os povos africanos quanto com a diáspora africana (Silva, 2023, p. 35).

A construção dessas narrativas se deu por meio de entrevistas direcionadas como um diálogo aberto e, ao mesmo tempo, gravado em formato de áudio. Além da escuta sensível e observação participante para elaborar os diários de campo, absorvidos aqui não somente como ferramenta metodológica, mas como espaço de partilha de sentidos e sentimentos. Nesse processo de escuta, as narrativas foram se constituindo de forma aberta, permitindo que os docentes organizassem sua narrativa a partir daquilo que entendiam como importante.

Para auxiliar durante o processo metodológico utilizei uma ferramenta do Google chamada Pin Point, projetada para ajudar jornalistas e pesquisadores a analisar grandes coleções de documentos, áudios, vídeos e imagens. Esta ferramenta consiste na transcrição de áudios e vídeos de entrevistas ou reuniões em textos. Nesse sentido, juntamente com o diário de campo, posteriormente, utilizei a ferramenta como forma de facilitar a continuidade de enredo na escrita das Escrevivências. O uso desta ferramenta se deu de forma auxiliar e complementar, cabendo ao pesquisador a revisão, interpretação e autoria das análises produzidas, em conformidade com as diretrizes sobre o uso de Inteligência Artificial em pesquisas científicas estabelecidas pelo CNPq.

Suas memórias e experiências não foram delimitadas, até mesmo para recentrá-lo como autor de sua própria história, delineando o conceito de escrevivências com o conceito de afrocentricidade que Molefi Kete Asante (2016) nos apresenta como arranjo teórico para centralizar o sujeito negro como produtor de conhecimento.

Nesse sentido, realizei as entrevistas com três docentes negros que atuam em espaços de educação não-formais de Santa Cruz do Sul. O critério para escolha desses sujeitos se deu considerando sua atuação pedagógica fora do espaço de educação formal, o recorte racial e sua formação, sendo constituída fora do meio acadêmico. Além disso, eles são atuantes dentro do território do município de Santa Cruz do Sul, sendo que suas oficinas acontecem ou aconteciam em associações comunitárias, clubes beneficentes, espaços educativos não-formais e projetos sociais vinculados à prefeitura do município.

A conexão com estes docentes ocorreu por meio de vínculos de amizade, territoriais e por indicações estabelecidas ao longo da minha trajetória e de conhecimento cultural acerca do que acontece no território santa-cruzense. Essa conexão possibilitou uma forma de compartilhar experiências e atravessamentos que me colocam como participante da pesquisa, pois minhas memórias enquanto ser-docente em formação e, como mencionado anteriormente, as memórias

enquanto filho de Marli Guedes, me colocam em cenários semelhantes aos vividos pelos docentes implicados na pesquisa.

Portanto, os sujeitos que compõem esta pesquisa são docentes negros com trajetórias diferentes, mas que se assemelham nas experiências marcadas pelo racismo, à desigualdade de acesso aos espaços e à constituição de saberes a partir de suas vivências e de suas ancestralidades. As práticas pedagógicas, nesse contexto, relacionam os saberes, suas corporalidades, oralidade, memória e vínculos comunitários que produzem formas de ensino que se diferenciam das metodologias tradicionais e tensionam o que é reconhecido como conhecimento universal e legítimo.

A escolha em trabalhar com um número reduzido de participantes se relaciona com a proposta metodológica, essa que possui uma profundidade narrativa e os reconhece como autores de suas próprias histórias. Neste sentido, as narrativas construídas e analisadas na pesquisa demonstram como os docentes negros constroem suas práticas pedagógicas em espaços de educação não-formais em relação com o território, a ancestralidade e o racismo.

A escolha por espaços não-formais de educação se apresenta como forma de compreender práticas e trajetórias pedagógicas que surgem fora da lógica escolar tradicional, mas que possuem igual importância no que diz respeito aos saberes constituídos a partir da ancestralidade ou de vínculo familiar e comunitário. Esses espaços, localizados em territórios periféricos ou ligados a clubes sociais e organizações comunitárias, são constituídos como lugares que resistiram ao epistemicídio, sendo alguns destes locais que preservaram saberes ancestrais e organizações coletivas.

A partir da análise das narrativas, busco identificar similaridades, tensões sócio raciais e singularidades nos modos de produção do ser-docente negro em relação com o território em que está inserido, a ancestralidade e as marcas históricas que o racismo tentou apagar e invisibilizar. Nesse sentido, não se pretendeu estabelecer essencialismos, mas compreender as narrativas como produções situadas e singulares, atravessadas pelas noções de cunho étnico, histórico e social. Neste contexto, as escrituras não são abordadas como relatos individuais isolados, mas como forma de expressão de memória coletiva que se atualiza na oralidade e na prática pedagógica do ser-docente.

Assim, os conceitos que se entrelaçam na pesquisa – escrituras, afrocentricidade e afroperspectivismo – orientam não apenas a análise dos dados produzidos, mas a minha posição enquanto pesquisador. Ela não se separa das narrativas e, também, significa assumir que a produção de conhecimento se dá em um movimento de escuta e partilha com responsabilidade ética, conforme exemplifica Abdias Nascimento (2016, p. 47):

Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define.

Nesse sentido, não separo a produção de minha subjetividade dentro da pesquisa. Estou implicado da mesma maneira que o ser-docente que constrói sua narrativa em conjunto com a minha. Assim, essa análise rompe com a lógica em que o sujeito pesquisado não participa de forma ativa da pesquisa, nesse caso de forma autoral em que o pesquisador e os docentes compartilham experiências, memórias e afetos.

Desse modo, a pesquisa tem um atravessamento afetivo e emocional, que se constrói a partir do luto pela perda de minha mãe e da necessidade de ressignificar sua trajetória por meio da narração de minhas memórias enquanto filho. Sua morte, em 21 de setembro de 2023, se deu um mês antes de minha formatura na graduação. Dia 28 de outubro completei o grau de Bacharel em Educação Física, título que almejava desde minha infância e seria uma forma de retribuir todo o afeto e carinho em que estive implicado enquanto seu filho. Sonho comum para tantos jovens negros e negras em um país marcado pela falta de escolarização dessa população. O processo de seleção do Programa de Pós-Graduação ocorrerá logo após esses acontecimentos; parecia um caminho a seguir que ela gostaria de me ver trilhando.

Diante dessa sequência de acontecimentos, não vi outra forma de construir a pesquisa. Nesse caso da morte de minha mãe, o luto não se apresenta como experiência individual, mas como um acontecimento que convoca a memória e a história coletiva das mulheres negras que fizeram da educação uma forma de escapar das desigualdades sociais. Nesse sentido, o luto não é encerramento, mas ferramenta de continuidade. E, a partir das escritas, encontro uma forma de compartilhar e construir essas memórias de forma coletiva e, também, poder acessar o meio acadêmico:

Os textos são narrados na terceira pessoa, a partir da voz de uma narradora onisciente que apresenta uma linguagem simples e objetiva que permite ao leitor fazer uma análise sobre as vivências da situação da mulher brasileira, principalmente das afrodescendentes. (Thomé; Evaristo, 2012, p. 190).

Sendo assim, o conceito de escritas, cunhado por Conceição Evaristo, dialoga com a compreensão das memórias afetivas na construção de narrativas afrodiaspóricas em um contexto demarcado pelo processo colonial. Para a autora, o conceito não se limita a uma escrita autobiográfica, mas constitui-se de uma autoria coletiva:

Para uma melhor apreensão do conceito de Escrevivência, como aparato teórico, para melhor pensarmos o termo, trago um imaginário mítico da cosmogonia africana para contrapor à narrativa de Narciso, aplicada ao entendimento da escrita de si como uma escrita narcísica. Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. (Evaristo, 2020, p. 38).

Ao escrever e pesquisar a partir das minhas memórias junto de minha mãe, mulher negra, doméstica e, por algum tempo, ser-docente que acreditava na educação como caminho de emancipação social, entendo que minha escrita não é apenas minha; ela é atravessada por uma lógica coletiva, lógica que carrega dores e sonhos semelhantes aos meus e de minha ancestral materna. O luto se transforma e é ressignificado a partir de minhas memórias, das narrativas construídas e ao relacionar conceitos que emergem de uma linguagem marginal.

Após a transcrição, cada narrativa passou por um processo analítico de leitura, identificando temas que se relacionam ao território, às suas práticas pedagógicas, ao enfrentamento ao racismo e às suas experiências cotidianas dentro desses espaços não-formais de educação. Esse processo reafirma o compromisso ético de não o transformar em objeto de pesquisa, mas sim reconhecê-lo como protagonista e autor da sua própria história.

A escrita se organiza como movimento que organiza a própria análise, parte do território, passa pela memória afetiva e compõe a escrevivência do ser-docente, para então relacionar os conceitos que permeiam todas as experiências trazidas para a pesquisa, desde as semelhanças entre elas até as individualidades que produzem o ser-docente no campo da educação e dos estudos sobre racialidade. A parte conclusiva retoma o problema de pesquisa, a territorialidade, a escrevivência pessoal juntamente com as escrevivências dos docentes implicados na pesquisa.

2 O MARCADOR TERRITORIAL DE SANTA CRUZ DO SUL

Este capítulo tem como objetivo situar Santa Cruz do Sul enquanto marcador territorial fundamental para a compreensão das dinâmicas históricas, raciais e educacionais que atravessam as trajetórias analisadas nesta pesquisa. Ao deslocar o olhar para a constituição do território, busca-se compreender como os processos de ocupação, colonização e organização social da cidade produziram não apenas uma configuração econômica específica, mas também a construção de memória, pertencimento e reconhecimento que seguem operando no presente. O território não é compreendido apenas como espaço físico, mas como construção histórica atravessada por disputas de poder, narrativas hegemônicas e apagamentos.

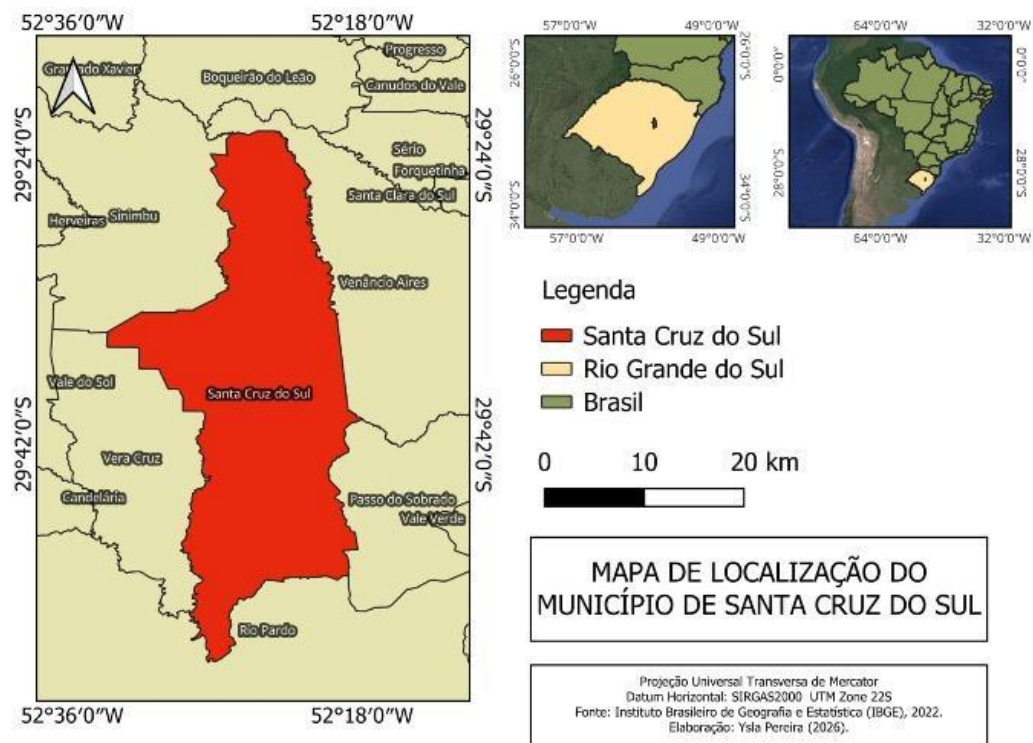
Nesse sentido, o capítulo apresenta a formação histórica de Santa Cruz do Sul, articulando a consolidação da imigração europeia como narrativa fundadora com o apagamento sistemático da presença negra e dos trabalhadores escravizados na região. Ao revisitar a formação da Colônia de Santa Cruz, evidencia-se que os projetos de colonização e desenvolvimento estiveram diretamente vinculados a políticas estatais seletivas, que privilegiavam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Tal análise é fundamental para compreender como essas escolhas históricas reverberam na construção das identidades locais, nas desigualdades raciais persistentes e, de modo particular, na deslegitimação dos saberes e das práticas educativas produzidas por sujeitos negros em espaços não formais de educação.

2.1 A FORMAÇÃO DA COLÔNIA DE SANTA CRUZ E O APAGAMENTO DE NARRATIVAS

A Colônia de Santa Cruz teve sua origem oficialmente em 1849, inserida no contexto mais amplo das políticas de colonização implementadas pelo Império brasileiro ao longo do século XIX. Conforme aponta Noronha (2020), sua constituição remonta ainda a 1847, como parte de um projeto de ocupação territorial conduzido pelo governo provincial do Rio Grande do Sul, em um período marcado por relativa estabilidade política e pela consolidação do II Reinado (Noronha, 2020, p. 75). Esse projeto foi sustentado por incentivos estatais voltados à imigração europeia, sendo sua maioria de alemães e italianos, articulando-se tanto à nova política de ocupação territorial quanto ao contexto de crise do sistema escravocrata brasileiro na segunda metade do século XIX. Nesse cenário, a formação de colônias de imigrantes passou a ser um dos principais mecanismos de incorporação de novos povoados, vilas e cidades à

sociedade brasileira, sob a mediação direta da Coroa (Noronha, 2020, p. 75). Nesse cenário, a formação de colônias de imigrantes passou a ser um dos principais mecanismos de incorporação de novos povoados, vilas e cidades à sociedade brasileira, sob a mediação direta da Coroa (Noronha, 2020, p. 75).

Figura 3 – Delimitação territorial de Santa Cruz do Sul: o Sul como margem e resistência ao projeto colonial



Fonte: IBGE (2025).

A organização e a administração da Colônia de Santa Cruz foram estruturadas pelo governo provincial a partir de um conjunto de dispositivos legais que garantiam condições amplamente favoráveis aos imigrantes europeus. A Lei n.º 514, de 28 de outubro de 1848, autorizava a concessão de terras devolutas às províncias para fins de colonização, enquanto a Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850, a Lei de Terras, estabeleceu a compra como principal forma de acesso à terra, reorganizando de modo definitivo o regime fundiário brasileiro (Spindler; Radünz; Vogt, 2016, p. 85). Essas normativas criaram as bases jurídicas que permitiram à província estruturar um modelo de ocupação territorial que privilegiava diretamente os novos colonos europeus.

No Vale do Rio Pardo, a Colônia de Santa Cruz tornou-se o laboratório dessas políticas: inaugurada oficialmente em 1849, foi a primeira colônia fundada e administrada pela Província

de São Pedro. Conforme Vogt (2006), os primeiros imigrantes chegaram em dezembro daquele ano e foram assentados na Linha Santa Cruz (Vogt, 2006, p. 97). A eles foram concedidos benefícios que incluíam lotes de aproximadamente 77 hectares distribuídos gratuitamente, no caso daqueles que chegaram antes da Lei Provincial n.º 229/1851, além de sementes, ferramentas agrícolas e subsídio financeiro inicial, ainda que reembolsável (Vogt, 2006, p. 97). Essas vantagens configuravam um aporte considerável de incentivo estatal, que não apenas assegurava condições materiais para o estabelecimento das famílias europeias, mas também garantia meios para o desenvolvimento econômico imediato da colônia.

Essas dinâmicas revelam o contraste estrutural entre as políticas direcionadas aos imigrantes e a realidade vivida pela população negra, nesse caso livre ou cativa, na mesma região. Enquanto europeus recém-chegados recebiam terras, insumos, apoio financeiro e respaldo jurídico, os trabalhadores escravizados permaneciam desprovidos de qualquer direito ao território ou à produção, mesmo sendo fundamentais à construção econômica e social da região.

Assim, enquanto a imigração europeia foi alçada ao lugar de narrativa fundadora da cidade, associada ao esforço, ao progresso e ao mérito, a presença negra foi sistematicamente desconsiderada, tanto nos registros históricos quanto nas políticas públicas que moldaram a ocupação territorial. A concessão de terras e benefícios aos imigrantes, ao mesmo tempo em que a população negra permanecia sem acesso à propriedade e submetida a formas de exploração, contribuiu para consolidar uma desigualdade histórica que ainda reverbera na estrutura social contemporânea de Santa Cruz do Sul, influenciando não apenas disputas por memória e pertencimento, mas também reconhecimento cultural, político e educacional.

Esse conjunto de incentivos evidencia como o processo de imigração europeia foi estruturado a partir de políticas que garantiam acesso à terra, moradia e meios de produção, compondo uma estratégia estatal de ocupação territorial e reorganização do trabalho em um contexto de crise do sistema escravocrata. Ao longo desse processo, Santa Cruz do Sul consolidou-se como um dos polos da economia gaúcha, especialmente em razão do êxito da produção fumageira, responsável pela geração de riqueza e pela ascensão social de um número significativo de famílias na região (Noronha, 2020, p. 76). Tal dinâmica econômica contribuiu para a construção de narrativas hegemônicas sobre a formação do município, frequentemente associadas ao sucesso da imigração europeia, enquanto outras experiências históricas como as vividas pela população negra e pelos trabalhadores cativos, que não tiveram acesso a políticas semelhantes de incentivo e reconhecimento foram secundarizadas ou silenciadas nos registros historiográficos locais.

Nesta perspectiva, Spindler, Hadünz e Vogt (2016) apontam que os trabalhadores cativos foram praticamente invisibilizados pela historiografia que tratou sobre a colonização e a formação social e econômica dos municípios da região. Santa Cruz do Sul, portanto, não poderia ser uma ilha fora do contexto da escravidão. A análise documental realizada pelos autores evidencia a presença significativa de pessoas negras escravizadas no município durante o século XIX. Esses dados desestabilizam a versão difundida de que a região teria se desenvolvido exclusivamente por meio da mão de obra familiar dos colonos europeus.

A partir dos livros de batismos e óbitos de escravos e libertos, identificaram 337 registros vinculados à Paróquia de Santa Cruz, dos quais 202 eram indivíduos nascidos antes de 1871 e 135 eram libertos sob condição, permanecendo, ainda assim, submetidos a relações de trabalho marcadas por dependência e controle (Spindler; Radünz; Vogt, 2016, p. 92).

Além disso, registros demonstram que famílias de grande prestígio local eram proprietárias de pessoas escravizadas, o que evidencia a presença estrutural da escravidão no território:

O Capitão Joaquim José de Brito (que mais tarde tornou-se Tenente Coronel, e hoje dá nome a uma das principais ruas do centro da cidade) possuía pelo menos dez escravos: Liberata, que teve três filhos *ingênuos*, Trojano (1873), Octaviano (1876) e Honoria (1882); Anna e seu filho Galdino (1881); Benedicta, filha de Mateo e Rita, nascida em 1857 e falecida em 1880; Januario, que nasceu em 1873; Leopoldina, madrinha de Octaviano; Balduino, padrinho de Trojano, junto com Maria Bemvinda, escrava de Adão Schirmer. (Spindler; Radünz; Vogt, 2016, P. 92).

A presença desses nomes reitera não apenas a existência, mas a centralidade do trabalho escravizado na organização econômica e social de Santa Cruz do Sul. A incorporação desses dados reforça que a história local não pode ser compreendida somente pela via do mito da colonização germânica. A região foi construída também e de maneira decisiva pelo trabalho e pela presença de pessoas negras, cujas trajetórias foram sistematicamente apagadas das narrativas oficiais. Esse apagamento atravessa os modos contemporâneos de pertencimento, de elaboração identitária e de produção de saber, repercutindo inclusive na forma como determinadas práticas educativas são valorizadas ou deslegitimadas no presente.

Ao analisar as narrativas, memórias e vivências de docentes negros de Santa Cruz do Sul, dou-me por conta do sentido comum que nos atravessa enquanto sujeitos: a violência sociorracial. Tal violência tem como uma de suas principais expressões o apagamento da história e vivências de sujeitos negros em nossa região. A partir dos processos migratórios, especialmente de famílias europeias, Santa Cruz do Sul foi demarcada como território

germânico, invisibilizando a presença e historiografia dos povos originários e dos africanos escravizados que viviam na região. Como afirma Silveira (2021, p. 45), “neste sentido, a cidade de Santa Cruz do Sul se torna um lócus de análise interessante, haja vista que, se Venâncio Aires tem seu mito fundador no ato de generosidade de uma boa senhora católica, Santa Cruz do Sul tem seu mito fundador na imigração alemã”.

A importância de explorar outras narrativas se explica no contexto que nos traz aos dias atuais, em que o fomento na área de turismo e lazer, por exemplo, se “vende” como majoritariamente de colonização germânica. Silveira (2021), em uma das análises sobre o tema, retrata a importância dos clubes sociais negros na região, esses que tiveram sua formação como associações esportivas e carnavalescas, também sendo espaços de sociabilidade, resistência e afirmação identitária em meio ao apagamento. Seguindo essa premissa, há uma outra narrativa a ser explorada, essa que não pertence à colonização europeia. Entende-se, a partir da historiografia centrada na colonização germânica e italiana, que não houve participação de africanos escravizados na construção da região do Vale do Rio Pardo.

Como nos lembra Silveira (2021, p. 137) em outra análise sobre o tema na dissertação *A força viva da cor preta: associativismo negro como caminho no vale do Rio Pardo/RS*:

Esta é a cereja do bolo sobre como se dá a invisibilização dos sujeitos negros e suas histórias, que também são histórias dos municípios e do estado. O apagamento se dá pela superlotação de imigrantes nas cidades, pela supervalorização de seu trabalho, características físicas e culturas e se dá também pelo silenciamento na escrita da história. Desta forma, os historiadores foram por muito tempo cúmplices na execução deste crime perfeito.

Nesse sentido, esse processo de invisibilização, ao supervalorizar a imigração alemã como elemento constituinte da história da região, apaga, de forma sistemática, a presença da população negra como elemento estruturante da região, no contexto econômico, social e cultural de Santa Cruz do Sul. Processo de apagamento que não fica limitado ao passado, tendo influenciado, mesmo no momento presente, a falta de fomento em áreas como a cultura, o papel das políticas públicas no enfrentamento ao racismo estrutural e outras formas de reconhecimento social.

Sendo assim, no contexto de Santa Cruz do Sul, podemos observar a centralidade das narrativas sendo atribuída à imigração europeia como elemento fundante da formação histórica e social do município, o que contribuiu para a construção de uma narrativa única, sem a participação de outros grupos populacionais. Nesse sentido, esse apagamento evidencia a escassez em discursos sobre fatores históricos do município e repercute na maneira como o

pertencimento territorial é simbolicamente construído. Ao dar ênfase a uma identidade regional relacionada à colonização germânica, acaba-se por delimitar outras possibilidades de reconhecimento dos grupos étnicos que auxiliaram a compor o tecido e a construção social da cidade.

Nesse sentido, surgem os clubes sociais negros, em alguns registros como associações esportivas, que viriam, posteriormente, a se tornarem carnavalescas.

Entidades que assumem papel como espaços de resistência, articulação e sociabilidade. Conforme aponta Silveira (2021), esses espaços não apenas supriam a exclusão imposta pelos clubes sociais brancos, mas também se constituíam como territórios de afirmação identitária e de elaboração coletiva de sentidos sobre ser negro em uma região marcada pelo apagamento.

Nesse contexto, a negação da presença da população negra como elemento fundante também atravessa o campo educacional, influenciando a forma como a docência é concebida e legitimada. Ao apagar a contribuição desta população para a formação da cidade, apagam-se os saberes produzidos por sujeitos negros, nesse caso aqui, produzidos fora do contexto formal de educação.

Nesse sentido, os clubes sociais negros passaram a ocupar um lugar relevante na organização da vida social da população negra de Santa Cruz do Sul e região. Inicialmente organizados como associações esportivas, esses clubes incorporaram temáticas carnavalescas, culturais e educativas, ampliando as funções das associações para além do esporte e lazer. Conforme demonstra Silveira (2021), tais clubes surgiram como resposta às restrições impostas pelos clubes sociais brancos, funcionando como alternativas de convivência, pertencimento e construção de redes de apoio:

Os clubes sociais negros são presenças centenárias no nosso país, datando do final do século XIX. Como salientou Fernanda Silva, o clube Floresta Aurora, estudado pela autora, foi fundado em 1872, por exemplo. No Rio Grande do Sul sua presença foi grande, atingindo as mais variadas partes do estado, algo que se deve ao contexto específico do estado que viveu um dos mais agudos processos de racialização do Brasil e levou a cabo um projeto de branqueamento estadual e invisibilização da população negra. (Silveira, 2021, p. 93).

A análise histórica sobre a presença da população negra na região retoma e reforça que essas formas de associativismo não surgem de maneira isolada. Estudos sobre o período da escravidão em Santa Cruz do Sul apontam que trabalhadores cativos foram constituintes na formação econômica e social da povoação, especialmente na segunda metade do século XIX:

Durante todo o Brasil Imperial, o trabalho escravo foi o grande motor que movimentou a economia brasileira e gaúcha. Os escravos africanos, de alguma forma, estiveram presentes na vida de quase todos os brasileiros e sul-rio-grandenses, ai incluindo os

imigrantes. (SPINDLER, RADÜNZ & VOGT, 2016, p. 84).

Nesse sentido, reflexões de Spindler, Radünz e Vogt (2016) dialogam diretamente com as discussões apresentadas por Silveira (2021) ao evidenciar que a invisibilização da presença da população negra em Santa Cruz do Sul não se trata de uma ocasião, mas de um efeito produzido por escolhas narrativas específicas. Ao sustentar a centralidade da imigração europeia, especialmente a germânica como ponto crucial da formação regional, a construção historiográfica local formou narrativas que reforçam identidades municipais e familiares baseadas em ancestralidades brancas, negando a participação de trabalhadores cativos:

[...] isso decorre de “uma historiografia comprometida com as identidades municipais e familiares embasadas em ancestralidades (principalmente germânicas)”, que nega ou minimiza a presença histórica negra nestas zonas. Esse tipo de discurso sustenta que os imigrantes europeus eram portadores de visões valorizadoras do trabalho manual e que suas unidades produtivas seriam sustentadas apenas pela mão de obra familiar. (Spindler, Radünz & Vogt, 2016, p. 88).

No corpo deste trabalho, compreende-se que a invisibilização das pessoas negras na história da cidade não é um fenômeno acidental, mas uma construção intencional do projeto colonial que se prolonga no tempo e se reflete nas produções de saber, nas políticas públicas e na memória coletiva:

Os negros são sempre forasteiros genéricos, sempre foram levados, trazidos, carregados, despejados por alguém que tem nome, eles não; por alguém que fez escolhas, eles não. São indivíduos que só possuem história quando seu caminho cruza com indivíduos de outro grupo racial que está socialmente acima deles e ainda assim sua história é triste, medíocre e pobre que ninguém se atreve a chegar perto, só vê de longe. (Silveira, 2021, p. 178).

Nesse contexto, faço a relação do apagamento histórico da população negra com a invisibilização contemporânea das narrativas do ser-docente negro a serem analisadas. As trajetórias desse ser-docente se relacionam com dinâmicas de violência e de apagamento de narrativas, costumes e saberes constituídos nas relações com sua ancestralidade e com o devir negro na afrodiáspora brasileira.

Nesse sentido, a partir desse conjunto de elementos, é possível entender que o apagamento histórico da presença negra em Santa Cruz não se limita somente à memória oficial da cidade, mas produz efeitos nas formas de reconhecimento social e institucional da população negra. O protagonismo atribuído à imigração europeia como eixo central na formação do município contribui para a consolidação do pertencimento germânico, no qual ganha maior visibilidade, enquanto outras narrativas permanecem menos reconhecidas.

2.2 RACISMO ESTRUTURAL E NARRATIVAS EUROCENTRADAS NA HISTORIOGRAFIA LOCAL

A partir de suas práticas educativas e seus ofícios nos espaços de educação não formais, poderemos entender como foram subjetivados no contexto construído na região em que lecionam. Skolaude (2008) nos aponta a importância de abordar a história por olhares que não pertencem a esse imaginário germânico/europeu:

Nesse caso, a história regional, feita por historiadores, profissionais diletantes e áreas afins, sobre a imigração/colonização alemã em Santa Cruz do Sul é tema que, na maioria das vezes, se manteve circunscrita a grupos de pessoas oriundas das próprias áreas de colonização, grande parte destes, motivados por uma visão essencialista da história. (Skolaude, 2008, p. 23).

Desta maneira, a pesquisa se justifica pela importância de trazer uma narrativa diferente daquela criada a partir da colonização, por meios de comunicação e pelo saber popular que constitui a invisibilização da contribuição negra na cidade de Santa Cruz do Sul. Visto que as pesquisas e artigos relacionados partem de uma autoria branca, busco, como sujeito negro, não ser mais apenas objeto de pesquisa, mas também o pesquisador/autor, como nos demonstra esse excerto sobre a historiografia local:

É preciso lembrar que a construção das narrativas identitárias de cunho germânico na região foi, e de certo modo ainda o é legitimada não só pela historiografia diletante e paroquialista, mas também pela acadêmica. Um rápido olhar pela produção historiográfica local torna essa evidência muito clara. (Silva, p. 350, 2007).

Tais questões auxiliam a entender o apagamento sistemático de narrativas e contribuições afro-diaspóricas na cidade de Santa Cruz do Sul e região do Vale do Rio Pardo. A escolha de realizar a pesquisa se insere em um contexto de crescente reconhecimento da importância da diversidade étnica e cultural no campo educacional. A cidade de Santa Cruz do Sul, localizada no interior do Rio Grande do Sul, apresenta características únicas que tornam a pesquisa particularmente relevante. A realidade local, marcada por uma população predominantemente de origem europeia (especialmente nos espaços de maior visibilidade social), pode esconder as narrativas e experiências de docentes negros, que muitas vezes são marginalizadas ou silenciadas.

Assim, a pesquisa se justifica pela importância de trazer uma narrativa diferente daquela criada a partir da colonização, por meios de comunicação e pelo saber popular que constitui a invisibilização da contribuição negra na cidade de Santa Cruz do Sul. Como reforça Helen Da

Silva (2021):

Este aspecto é sintomático do silêncio ensurdecedor que existe no meio acadêmico sobre a população negra nos Vales do Taquari e Rio Pardo, que possuem duas Universidades... Mas até o presente momento foi encontrada pouca produção em seus bancos de dados... Neste sentido, se configura um vácuo histórico que engloba as vivências negras, principalmente da primeira metade do século XX.

Diante desse cenário, compreender de que maneira os docentes negros, ao atuarem em espaços de educação não-formais, constroem práticas pedagógicas que dialogam com contextos marcados pelo silenciamento histórico se torna relevante no contexto historiográfico da região situada. Esses espaços, frequentemente situados fora das instituições escolares tradicionais, possibilitam a circulação de saberes que se articulam às experiências cotidianas, às memórias locais e às dinâmicas sociais que atravessam a vida desses sujeitos. Assim, as práticas educativas analisadas nesta pesquisa não são entendidas como expressões fixas ou homogêneas, mas como produções situadas, atravessadas por múltiplas influências e negociações.

Ao considerar as trajetórias desses docentes, evidencia-se que suas práticas se constituem em relação direta com o território em que atuam, compreendido aqui não apenas como espaço geográfico, mas como um campo histórico e simbólico em constante disputa. Nesse sentido, a docência negra em espaços não-formais pode ser compreendida como um lugar de enunciação a partir do qual emergem narrativas que tensionam versões hegemônicas da história local, sem a pretensão de substituí-las por uma leitura única, mas ampliando as possibilidades de interpretação sobre a formação social da região.

Nesse sentido, ao situar as experiências e narrativas de docentes negros em Santa Cruz do Sul e no Vale do Rio Pardo, a pesquisa busca contribuir para o enfrentamento do vazio historiográfico. Ao registrar essas narrativas, o estudo se propõe a colaborar com a construção de leituras mais plurais sobre o campo educacional e sobre a história regional, reconhecendo a educação não-formal como um espaço relevante de produção de conhecimento, marcado pela diversidade de experiências, percursos e modos de existir.

3 ESCRIVÊNCIAS E ANCESTRALIDADE

Neste capítulo, são apresentadas escrituras que compõem as trajetórias de vida dos sujeitos implicados na pesquisa, compreendidas como narrativas que relacionam experiência individual e memória coletiva. A análise dessas trajetórias está ancorada nos referenciais da afrocentricidade e do afroperspectivismo, entendidos aqui como chaves epistemológicas que deslocam o sujeito negro da condição de objeto para o centro da produção de conhecimento.

A afrocentricidade, nesse sentido, permite compreender as trajetórias narradas como experiências situadas, nas quais a ancestralidade, a memória e o pertencimento operam como princípios organizadores da vida social e educativa. Já o afroperspectivismo amplia essa compreensão ao afirmar a pluralidade dos modos de pensamento africanos e afro-diaspóricos, recusando modelos únicos de racionalidade e reconhecendo o conhecimento como relacional, vivido e atravessado pelo corpo, pela história e pelo território.

É nessa perspectiva que emergem, como subtemas centrais das narrativas aqui construídas, a ancestralidade, a oralidade e a circularidade. Essas escrituras evidenciam a ancestralidade como eixo central da análise, entendida não somente como referência ao passado, mas como conceito que orienta práticas, escolhas e modos de existir. A ancestralidade opera como princípio organizador da formação dos sujeitos, sustentando valores, saberes e formas de cuidado que atravessam gerações e se atualizam nos percursos educativos.

A oralidade aparece como tecnologia ancestral de transmissão de saberes, responsável pela continuidade das memórias, dos valores e das práticas educativas entre gerações. A circularidade, por sua vez, possibilita compreender os percursos formativos como movimentos não lineares, em que passado, presente e futuro se entrelaçam, permitindo que experiências vividas retornem ressignificadas na atuação docente.

3.1 INFÂNCIA E O LEGADO DAS FAMÍLIAS

A trajetória de Dona Marli sempre foi contada como quem desenrola um tecido antigo, daqueles que carregam marcas do tempo. Era conhecida como uma mulher de presença firme, dessas que ocupam o espaço não pelo volume da voz, mas pela força do gesto. Casou-se com Alei Pereira, vulgo Arlei, porque sua mãe errou a pronúncia ao registrá-lo. Juntos tiveram quatro filhos, embora o destino tenha interrompido uma gestação. Antes do nascimento do caçula. Marli e sua família poderiam ter mais uma criança a correr pela casa, mas o aborto espontâneo de 1992 deixou outra marca na história da família. Antes de ele vir ao mundo, Marli havia

sofrido um aborto espontâneo em 1992. Deise seria o nome da menina que nunca chegou a nascer.

Dois anos depois, em 7 de outubro de 1994, nascia o filho mais novo, marcando uma nova etapa na vida de Marli. Agora separada, trabalhando como doméstica, reconstruía a própria identidade. Era um renascimento silencioso, mas profundo. O divórcio não a fragilizou. Ao contrário. Abriu espaço para que retomasse o ensino médio, prestasse concurso público e conquistasse uma vaga como servente escolar. Mudou-se para a zona sul da cidade através de um programa habitacional. No bairro Santa Vitória, antigo Cristal, Marli se firmava entre violências cotidianas e o trabalho em uma creche do Bom Jesus. Bairro periférico onde teve seu primeiro trabalho depois de concursada.

Marli ampliava seus horizontes pelo interesse em assuntos de cunho social. Interessava-se por debates sobre machismo, racismo e desigualdades. Movida pelo desejo de compreender as estruturas que marcaram sua história. A filiação ao Partido dos Trabalhadores e a participação ativa no Conselho Municipal dos Direitos da Mulher afirmavam seu interesse. Eram formas de se reconhecer em outras mulheres e de construir rede. Sua filiação no partido veio depois de inúmeras leituras. Por meio de sua rede de amizade com pessoas do partido, começou a participar de outros movimentos. Durante o dia, trabalhava como servente. A noite se envolvia em debates e seminários sobre questões sociais e raciais. Apesar de não ser aluna universitária, demonstrava genuíno interesse em estudar. Queria mudar sua percepção de mundo através dos livros e debates do partido. Mergulha nos estudos e se dedica a compreender melhor as estruturas que a atravessavam. Machismo, racismo e desigualdade.

A partir de sua participação em movimentos sociais, pôde participar do Fórum Social Mundial. Evento grandioso que aconteceu em Porto Alegre. A primeira edição foi em 2001, contando com 20 mil pessoas de mais de 100 países. Ela estava deslumbrada com tantas culturas diferentes. Compartilhou com alegria os momentos com suas companheiras de luta. Assim ela chamava suas amigas, que também eram filiadas ao partido. Pôde compartilhar saberes com elas e se aprimorar enquanto atuante dos movimentos sociais. Fotografava tudo o que lhe chamava a atenção com sua máquina analógica, consciente de que, naquela época, cada imagem precisava valer a pena. Pensava em como gostaria de mostrar aquelas cenas às pessoas do seu bairro, como prova de que outros mundos eram possíveis. Entre os encontros marcantes, conheceu Ziraldo, autor de *O Menino Maluquinho*, e mal conseguiu conter a emoção. Nunca imaginara estar tão perto de alguém cujas palavras atravessaram sua infância, e se perguntava quantos caminhos poderiam se abrir a partir dali.

O evento era em Porto Alegre, mas ela já conhecera a cidade antes. De outra maneira.

Levava seu filho recém-nascido para fazer exames de saúde. Ele tinha problemas nos rins. Nesse momento, como mãe solo, via-se sozinha com um menino nos braços. Saía do interior com seu filho e encarava a capital. Muitas vezes, sem ter onde dormir, ficava nos corredores do antigo Hospital da Criança, hoje Santo Antônio. O filho teria que passar por duas cirurgias. A primeira, logo depois dele nascer. A segunda seria dois anos depois. Marli encarou dias e noites frias de corredores vazios para que seu filho pudesse melhorar. Era seu quarto filho. Mesmo assim não descansou. Contava com a ajuda de uma prima que morava em Viamão. Cidade próxima à capital. Ficava por lá alguns dias. Entre uma cidade e outra, dava em torno de uma hora e meia de ônibus.

Nesses trajetos silenciosos, enquanto embalava o filho nos braços, Marli elaborava pensamentos que não se traduziam em palavras ditas, mas em decisões firmes. Pensava que precisava ser forte, mesmo quando o corpo pedia descanso. Pensava que aquele menino precisava dela inteira. Que não podia falhar. Atravessada pelo medo da perda, reafirmava para si mesma que sobreviver não se tratava só dela. Cada noite no hospital era acompanhada de uma promessa íntima de cuidado, como se ali reafirmasse um pacto ancestral de proteção entre mãe e filho.

Ela pensava também na vida que queria oferecer à criança. Não apenas a cura do corpo, mas um futuro em que o estudo, o acesso e a dignidade não lhe fossem negados. Enquanto aguardava exames e cirurgias, imaginava caminhos possíveis. A educação surgia como horizonte. Não como distração, mas como ferramenta concreta para romper ciclos de dor que conhecia bem. A cidade grande, dura e impessoal, tornava-se cenário de um aprendizado silencioso. O de que ser mãe, naquele contexto, era também assumir sozinha a responsabilidade de abrir caminhos onde antes só havia incerteza.

Anos depois, já inserida no MOVA-RS, tornou-se alfabetizadora de jovens e adultos. Programa criado em 1999 com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos. Diante de alunos que carregavam histórias de negação e silenciamento, Marli exercia a docência. Por ser mãe solo, levava o filho para acompanhar as aulas. Ele assistia a todas as aulas com ela. Às vezes, ele mesmo ajudava os jovens e adultos nas tarefas. O gesto simples da criança circulando entre cadernos de pessoas mais velhas perpetuou na sua criação.

As noites no MOVA misturavam cansaço e alegria. E, no retorno para casa, Marli sempre encontrava tempo para reafirmar ao filho. “Nunca deixa de estudar”, repetia ela para o filho mais novo. Era na caminhada de volta para casa que ela dizia: “Tu vai ser professor de educação física”, reconhecendo nele um gosto genuíno pelo esporte. Queria que estudasse, que construísse caminhos longe do peso que marcou sua própria juventude. O menino via a mãe

organizar festas para alunos analfabetos em datas comemorativas porque acreditava que também mereciam viver o lazer dentro da escola. Ele admirava sua didática. Entre jornadas extensas como doméstica, servente e alfabetizadora, ela ainda participava de reuniões políticas e cuidava dele. A criação que oferecia era atravessada por amor, disciplina e autonomia. Desde cedo o colocou em oficinas de esporte. Ensinou-o a ser independente e a enfrentar o mundo. Mesmo quando isso exigia coragem demais para um menino tão pequeno. Ensinou o filho de seis anos a pegar ônibus sozinho para participar de aulas de natação. As aulas aconteciam na zona norte da cidade e moravam na zona sul. Essa decisão refletia tanto o desejo de expandir seus acessos quanto os limites impostos pela rotina exaustiva de uma mãe trabalhadora. Porém, um dia, o conselho tutelar interveio. Descobriram que o menino andava sozinho.

Nesse mesmo período, matriculou o filho na escola próxima da creche onde trabalhava. Quando a professora da primeira série o considerou apto para avançar de série, Marli aceitou. Acreditava nas capacidades dele. Mas também respeitou quando a mudança provocou sofrimento. Permitiu o retorno para a primeira série e o acolheu ali. Entendia que seu filho estava sofrendo. Era uma criança e queria viver o ano com seus amigos da turma.

Marli também fazia questão de inserir o filho em projetos sociais. Entendia que o turno inverso preenchido com esportes, música, desenho e jogos seria proteção. Ampliaria repertórios e o afastaria da violência cotidiana. Entre essas atividades, Marli também o matriculou em um centro comunitário, onde havia refeições no espaço mantido por uma paróquia. Todos os dias da semana, crianças do bairro poderiam almoçar lá. Ali, onde mães cozinhavam em sistema de revezamento. Os almoços eram servidos pelas mães das crianças atendidas. Cada mãe deveria ajudar pelo menos uma vez na semana. No mesmo espaço, as crianças poderiam brincar, jogar bola e socializar entre elas.

Mesmo com todas as oficinas e projetos sociais, os percursos eram de sobrevivência. A violência urbana marcava presença: assaltos, jovens carregando armas. Era comum ver rapazes com armas em riste fugindo da polícia. O filho presenciara um jovem correndo com uma em mãos e com o olhar perdido. Como se pedisse socorro, mesmo estando na vida do crime. Marli buscava manter o filho longe dessas marcas, mas ele testemunhava e ela transformava essas experiências em aprendizado. Ela continuava ajudando vizinhos, doando comida e indicando empregos aos jovens de perto. Seu cuidado nunca se restringia à casa. Era também comunitário.

Mesmo com esse cenário, Marli não se via satisfeita. Inscrevia-se em cursos e oficinas gratuitas. Uma delas era um curso de fotografia no centro da cidade. Uma noite, voltando desse curso, presenciaram um assalto. Assalto que ocorrera no bairro onde moravam. Dois homens armados e encapuzados entram no ônibus e dão uma coronhada na cobradora. Roubam só o

dinheiro do ônibus e vão embora. Marli e seu filho estavam sentados mais para trás do veículo. Apreensivos com a possibilidade de os assaltantes passarem recolhendo bolsas e acessórios, esconderam seus pertences. Os dois homens vão em fuga e o motorista pergunta se estão todos bem. O ônibus não estava lotado, mas havia a preocupação.

Marli, mesmo assim, buscava o novo. Gostava de viajar à capital, visitar museus e andar de ônibus. Criava o filho como quem planta esperança. Marli buscava reinventar a própria vida ao mesmo tempo em que ensinava ao filho outra forma de existir. Ela reconstruía o que fora destruído por uma relação abusiva e encontrava força para recomeçar. E, nesse recomeço, abria caminho para que ele se tornasse quem viria a ser.

Nesse sentido, como podemos observar no trecho sobre Marli Guedes, a ancestralidade é o eixo central nas escrituras aqui trazidas. A forma como ela transfere os saberes adquiridos ao longo da sua trajetória diz sobre algo que é passado de mãe para filho, uma forma de saber atravessada por experiência, resistência e memória.

Seus gestos, desde ensinar o filho a circular pela cidade até a inserção em projetos sociais, reafirmar a importância dos estudos e cultivar vínculos comunitários, configuram práticas que não se constroem isoladamente. São práticas que demonstram uma herança e uma linguagem ancestral. Como nos lembra (Machado, 2019, p. 57),

[...] a cultura encontra-se carregada de ancestralidade, pois aonde o homem vai leva parte do seu tecido cultural, das suas teias de sentidos, não apenas para refazer-se, mas para continuar existindo, reexistindo. Assim, quando os africanos chegaram ao Brasil, o primeiro exercício de sobrevivência foi tentar recompor o tecido cultural africano. Recolheram seus vestígios, seus traços, seus fragmentos e tentaram reelaborar, recompor a cultura do seu lugar de origem, o lugar mãe. Fora a ancestralidade que permeou e sustentou essa tentativa, pois o sentimento materno nos acompanha em todos os lugares. Essa busca da re-territorialização encontra-se no culto à tradição, assim como na possibilidade de continuidade do seu espaço e seu tempo histórico, tempo esse que é o dos ancestrais, seja no passado, seja no presente e até mesmo no futuro, pois o tempo da ancestralidade é o tempo do passado, do presente e de um futuro próximo. A tradição que não é algo parado, estático, que é movimento, é a malha que sustenta os princípios históricos produzidos por seu povo, num movimento dinâmico, trazendo novidades dos antepassados para o mundo contemporâneo.

Nesse contexto, ao relacionar esse referencial da narrativa de vida de Marli, é possível compreender que sua trajetória não é apenas individual, mas coletiva. Cada escolha que ela faz ao longo de sua jornada é uma forma de recompor caminhos que foram trilhados por gerações anteriores a ela. Estudar à noite depois do trabalho, participar de movimentos sociais, alfabetizar

jovens e adultos, enfrentar sozinha hospitais e ônibus lotados, abrir caminhos educacionais para o filho é também uma forma de reescrever a própria história. Marli recompõe, à sua maneira, um tecido que lhe foi negado historicamente, quebrando um ciclo geracional que durava séculos.

Esses pensamentos, construídos no cansaço e na vigília dos corredores de hospitais, inscrevem-se como parte fundamental das escrevivências de Marli. Não aparecem apenas como lembrança individual, mas como expressão de um saber ancestral que articula cuidado, resistência e projeto de futuro. Ao atravessar a cidade com o filho nos braços, Marli não apenas garantia sua sobrevivência imediata, mas lançava as bases de uma formação atravessada pelo afeto, pela persistência e pela crença de que viver, para corpos negros, é também um ato contínuo de reinvenção.

Nesse sentido, a ancestralidade se manifesta como força que orienta seu percurso juntamente com o filho, que não herda apenas histórias, mas modos de ser e resistir. Essa relação entre escrevivências e ancestralidade revela que não é apenas a narração de uma trajetória, mas a prática do conceito de ancestralidade aqui trazido. Ao passar saberes ao filho, reafirma que ancestralidade não diz apenas sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro.

3.2 TIBANO E A ANCESTRALIDADE COMO MEIO

Artista formado pelas bases do movimento hip-hop, ele organiza seu percurso a partir das vivências familiares e da forma como a ancestralidade atravessa seu corpo, suas escolhas e seus modos de existir. Desde a infância, as religiões de matrizes africanas estiveram presentes em sua casa não apenas como fé, mas como orientação de mundo. Eram os mais velhos que ensinavam, pela fala e pelo exemplo, um saber que não vinha dos livros, mas da experiência acumulada. Mesmo sem escolarização formal, carregavam histórias de resistência e sobrevivência que ensinavam às crianças negras da família a se reconhecerem como continuidade de um povo e de uma memória.

Nesse ambiente, Tibano aprende cedo que educação e espiritualidade sempre foram caminhos de emancipação para os seus. Não como promessa de ascensão individual, mas como estratégia coletiva de enfrentamento das ausências e das violências impostas pela desigualdade racial e econômica. O que mais tarde ele reconheceria como formação já estava ali, nos gestos cotidianos, nas conversas atravessadas de alerta, nas escolhas feitas para seguir adiante.

O pai aparece como figura de insistência. Vigilante, usava as horas silenciosas do

trabalho para ler e estudar por conta própria. Esse movimento, que o levou a se tornar técnico eletricista, é entendido por Tibano como herança ancestral. Um gesto de quem aprende para sobreviver. O conhecimento buscado pelo pai não era acúmulo, mas ferramenta. Ao mesmo tempo, Tibano reconhece as marcas deixadas pelo alcoolismo paterno e entende como parte de um ciclo histórico de dores que atravessa muitos homens negros. Ao dizer para si “meu pai bebeu, mas eu não vou”, ele não nega o pai, mas afirma um ponto de ruptura dentro da continuidade familiar.

Entre os mais velhos, o Tio 30 ocupa lugar de ancestral vivo. É dele que vinham os conselhos, os alertas e o cuidado em forma de palavra. “Olha a correria, guri” não era apenas aviso, mas proteção. Sem a presença do avô, foi nesse tio que Tibano encontrou referência. As crianças se aproximavam dele para ouvir histórias, para aprender a observar o mundo. Nesse encontro entre gerações, Tibano percebe que o saber da família não se perdia. Ele circulava, se atualizava, permanecia.

A mãe atravessa toda essa formação. Professora, orientadora pedagógica e diretora de escola periférica, ela fazia da educação um compromisso diário. Ao lembrar que a mãe alisava o cabelo, Tibano entende esse gesto como marca de um racismo que atravessa gerações, molda escolhas e impõe estratégias de sobrevivência. Ainda assim, era dela que vinha a certeza repetida todos os dias: “não deixa de estudar, guri”. A frase carregava a memória de quem não teve acesso, mas também a esperança de que os filhos pudessem caminhar mais longe. Essa fala se tornou herança, atravessando sua vida pessoal e sua atuação como educador.

Crescer dentro da escola onde a mãe era diretora foi também parte dessa escrevivência. A escola da periferia, majoritariamente negra, era espaço de afeto, conflito, aprendizado e pertencimento. Ali, Tibano experimentou o que mais tarde reconheceria como responsabilidade coletiva. Antes mesmo de se nomear professor, já ensinava desenho aos colegas, repetindo um gesto que vinha de casa: compartilhar o que se sabe. A transmissão não era planejada, mas intuitiva. A técnica vinha depois. Primeiro vinha o vínculo.

Antes mesmo de se reconhecer como professor, Tibano já ensinava. Compartilhava o desenho com colegas, repetindo um gesto aprendido em casa. A transmissão do saber acontecia sem planejamento, mas com responsabilidade. Primeiro vinha o vínculo, depois a técnica. O desenho, que antes era íntimo e silencioso, passou a ser relação. A dança, que era expressão do corpo, virou troca. Ele se descobria educador sem nomear esse lugar, guiado por uma ética herdada, baseada no cuidado e na escuta.

A trajetória de Tibano revela que a ancestralidade opera como eixo central em sua formação enquanto ser-docente. Desde a sua concepção como sujeito, ele cresce em um contexto em que religiões de matrizes africanas, práticas familiares de resistência e vínculos comunitários não são apenas componentes de seu ambiente, mas remontam sua compreensão de mundo. A convivência com pais, avós, tios e figuras de referência, muitos deles sem escolarização formal, demonstra que o conhecimento que o cerca é um saber comunitário, herdado e coletivo. Esse saber é transmitido como continuidade de linhagens negras que enfrentaram desigualdades raciais e econômicas, encontrando em práticas, rituais espirituais e educativos alternativas para um caminho mais próximo da emancipação. Sendo assim, sua formação não se inicia na escola, mas antes dela, em uma formação familiar que lhe oferece repertório afetivo e político para existir e resistir.

Ao lado dessa construção está a oralidade, que Machado (2019, p. 58) afirma que tal conhecimento tem um importante instrumento metodológico para a reconstituição e a continuidade da história local, é fundante para a conservação da tradição, dos mitos, das lendas, das histórias e é por meio dessa oralidade que a palavra se faz elemento produtor da história, formadora do cerne da comunidade, do indivíduo e de tudo que existe. Tibano descreve um ambiente no qual a fala dos mais velhos, como conselhos, alertas, histórias, narrativas de dor e de resistência, ocupa um lugar de saber popular. A convivência cotidiana com essas vozes evidencia que a oralidade é prática estruturante:

A oralidade é o instrumento ancestral de preservação das sabedorias. por meio dela se torna possível manter toda a cultura de um povo, é a tradição viva que permeia de um para um. (Santos; Cutrim; Feitosa, 2024, p. 2).

Ela organiza o modo como ele aprende, interpreta o mundo e reconhece a si mesmo enquanto parte de um povo com história própria. A figura do Tio 30, por exemplo, encarna esse papel de transmissor de saberes, oferecendo frases que se tornam ensinamentos guia ao longo de toda a vida. Essa fala que perpassa gerações, preservada na memória e no gesto, é um dos elementos mais sólidos na constituição do Tibano como ser-docente. A oralidade aparece como saber ancestral, anterior à formação escolar, constituindo a base afetiva e intelectual que ele leva para sua prática docente.

Outro elemento fundamental é a circularidade, conceito que conduz a compreensão de como Tibano reconhece, no adulto que se torna, as marcas dos caminhos já trilhados por sua família. Ao revisitar a trajetória do pai leitor autodidata, das dificuldades enfrentadas por sua

mãe diante do racismo, do ofício artístico do avô ou dos conselhos transmitidos pelos mais velhos, ele percebe que repete, reinventa e reelabora práticas ancestrais. Esse movimento, no entanto, não é um simples voltar ao passado. Como apontam autoras e autores que discutem a filosofia afro-brasileira, trata-se de um retorno espiralado:

Essa repetição não é retorno mecânico, mas movimento espiralado — um retorno que avança, ressignifica e transforma. nessa circularidade eles transfluem, confluem e transfluem. é começo, meio e começo. não existe ordem de movimento. (Santos; Cutrim; Feitosa, 2024, p. 7).

É essa lógica que permite compreender como Tibano, ao acionar memórias e práticas herdadas da família, não apenas reproduz o que recebeu, mas transforma essas experiências em conhecimento, formas de lecionar e maneiras de existir. Circularidade, aqui, é fluxo. contínuo, um ir e voltar que nunca se fecha, pois cada retorno inaugura um novo começo. Ele mesmo afirma que as frases ouvidas na infância retornam agora, quando orienta seu filho ou seus alunos, revelando que sua forma de cuidar, ensinar e cultivar vínculos está diretamente conectada aos ensinamentos e valores que recebeu. A circularidade, portanto, constitui não apenas um aspecto da memória, mas o próprio modo como sua docência se organiza: ensinar é retomar, transformar e devolver ao mundo aquilo que lhe foi legado.

Essa articulação entre ancestralidade, oralidade e circularidade culmina na percepção de que sua formação artística e docente emerge de um legado que nunca foi apenas individual. O fato de ter crescido dentro de uma escola onde sua mãe era diretora, de ter aprendido com ela que a educação é caminho a ser seguido. O gesto de ensinar, em Tibano, não é técnica isolada, mas continuidade de uma linhagem, ele reconhece na arte do avô, na forma de ensinar da mãe e no conselho dos mais velhos os pilares que orientam sua atuação docente. Assim, seu ser-docente se funda na memória e nos saberes ancestrais que se atualizam na prática educativa e transformam sua presença em sala de aula em um gesto de continuidade, resistência e afirmação de identidade.

Dando continuidade a essa articulação, a formação docente de Tibano também se constrói a partir de uma formação social marcada pelo movimento hip hop. Não se trata apenas de uma aproximação estética ou artística, mas de um processo educativo vivido no interior de uma cultura que historicamente produz reflexão crítica, organização coletiva e leitura do mundo a partir das margens. Nesse sentido, sua trajetória dialoga diretamente com o que aponta Carneiro (2011, p. 36), ao afirmar que, além de causar impacto na cena musical do país, o movimento hip hop fez emergir lideranças juvenis que consideram o rap, o grafite e o break, tripé da cultura hip hop, os veículos para que jovens se mobilizem, reflitam sobre os temas que

mais afligem seu cotidiano, como violência, drogas, exclusão social, exercício protegido da sexualidade, paternidade e maternidade responsáveis, discriminação racial.

É nesse território que ele se forma enquanto sujeito político e educador. Ao se inserir nesse movimento, ele aprende que ensinar também é criar condições para que o outro pense sua própria realidade, reconheça seus atravessamentos e encontre formas de existência menos violentas. O rap, o grafite, o DJ e a dança funcionam, em sua trajetória, como dispositivos pedagógicos que antecedem a sala de aula e seguem operando dentro dela, organizando uma prática educativa comprometida com a vida concreta dos jovens.

Essa formação dentro do hip-hop ajuda a compreender por que sua docência se orienta pela escuta, pelo acolhimento e pela mediação de conflitos que extrapolam o conteúdo formal. Assim como no movimento, em que a arte é meio para discutir racismo, exclusão e pertencimento, em sua prática educativa o ensino se torna espaço de elaboração coletiva das dores e das potências do cotidiano. O educador que emerge desse processo carrega consigo uma ética forjada na rua, no território e na cultura hip-hop, em que educar é também proteger, orientar e fortalecer vínculos. Dessa forma, sua trajetória confirma que o hip hop não apenas forma artistas, mas também educadores e lideranças que compreendem a educação como prática de mobilização, consciência e transformação social.

Ao revisitar sua história, Tibano compreende que sua formação artística e docente não começa no hip hop, mas se reconhece nele. O avô artista plástico, a mãe professora, o pai autodidata, os tios conselheiros compõem um tecido de saberes que se atualiza em sua prática. Ao ensinar arte, ele não rompe com a tradição familiar, mas a prolonga. Sua docência nasce do corpo, do território e da memória. É nesse sentido que sua trajetória se afirma como escrevivência. Um saber que emerge da experiência negra, se organiza na ancestralidade e se transforma em gesto pedagógico, cuidado coletivo e criação contínua.

3.3 ANDRÉ E A FORMAÇÃO FAMILIAR COMO BASE

André, nome fictício atribuído ao ser-docente aqui implicado. Tem vinte e oito anos de idade. Carrega, na formação artística e pedagógica, marcas profundamente ligadas ao seu círculo familiar. Sua jornada inicia-se ainda no basquete. Prática que só não avançou para outros territórios em razão da estrutura familiar fragilizada. O pai havia falecido cedo. Durante sua juventude, recebeu um convite para jogar em outro estado. A mãe criava sozinha três filhos, e

a ausência de uma rede de apoio impediu que ela pudesse alçar voos mais altos. Tudo isso em um contexto em que circularam boatos de sequestros de menores. A preocupação materna guiou a permanência de André em Santa Cruz do Sul, fazendo pensar como decisões familiares e, especialmente as de uma mãe solo, moldaram os caminhos que ele pôde ou não percorrer.

Ao lembrar desse período, reconhece que sua escolha de ficar está ligada ao modo como a família o protegia, no qual o cuidado se sobrepõe às oportunidades incertas. Esse cuidado, por sua vez, revela uma lógica ancestral de proteção, transmitida de geração em geração pelas mulheres da família. Ao ingressar no universo da dança, André percebe que muito do que o sustentava já estava presente antes. Dentro de casa. Afirma que sua bagagem artística é herdada da família, na qual a expressão corporal sempre reinou. Os irmãos dançavam desde pequenos; a mãe participava de escola de samba. Tios e primos dançavam espontaneamente em reuniões familiares. A dança não era vista como técnica, mas como linguagem cotidiana. Uma forma ancestral de expressão coletiva. Essa trajetória não sistematizada, mas vivida, torna-se o que mais tarde facilita sua adaptação dentro das escolas de dança. Ao reconhecer que seu corpo já sabia antes mesmo de aprender formalmente, ele identifica que a dança é um saber herdado.

A figura materna aparece novamente como ponto principal para entender sua caminhada. Cresceu em uma casa onde a mãe carregava histórias de carnaval, dança e resistência. Onde o cuidado era conduzido por práticas transmitidas oralmente. Isso permitiu a André perceber que sua formação não se dava apenas pelos espaços formais que frequentou, mas pela convivência com essas narrativas familiares. Ele rememora que a mãe temia deixá-lo sair da cidade, e agora, mais maduro, compreende que esse medo fazia parte de uma forma de proteção. Uma forma de cuidar que vem de longe. Atravessada por gerações de mulheres negras que aprenderam a garantir sobrevivência em situações de risco. Esse olhar para trás revela um movimento circular. Aquilo que antes parecia obstáculo transforma-se, no presente, em compreensão. A decisão materna, que o manteve em Santa Cruz, é hoje lida por ele como gesto de afeto e cuidado que ressignifica sua trajetória.

Ao longo de sua formação como dançarino e professor, percebe que sua caminhada não se deu sozinho. Reconhece que cada colega mais experiente o ajudou nessa jornada. Dos integrantes do grupo e dos vínculos afetivos que se construíram ao longo dos anos. Mas identifica que a base desse processo sempre esteve no que aprendeu dentro de casa. Sua prática docente nasce de valores familiares. Transmitidos por sua mãe e reforçados pelos irmãos e outros parentes. A forma como planeja aulas, lida com alunos e enxerga o corpo como linguagem remete a esse aprendizado comunitário e ancestral. Assim, sua formação docente se funda na articulação entre memória, corpo e herança familiar. Reafirmando que a ancestralidade

não é apenas origem. Mas um movimento contínuo que estrutura sua presença no mundo.

A trajetória de André pode ser compreendida a partir das escrevivências que atravessam seu percurso e revelam a formação do ser-docente antes mesmo que esse papel fosse nomeado. Suas experiências são lidas aqui como cenas que compõem um tecido narrativo maior, em que família, cuidado, corpo e ancestralidade se tornam elementos estruturantes. Em cada momento, surge não apenas o vivido, mas o modo como esse vivido se transforma em conhecimento, prática e existência.

Esse entendimento coletivo se fortalece quando lembramos que, como afirma Conceição Evaristo (2017, p. 38), a escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o sujeito da ação assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. A partir disso, é possível perceber que a narrativa de André também opera nesse campo; seu caminho na dança, suas decisões atravessadas pela família, o aprendizado herdado no corpo e o cuidado como método são expressões de uma coletividade que o forma. Ele se inscreve e se molda a partir dessas vozes e experiências que o antecedem, mostrando que sua formação docente nasce menos do individual e mais desse conjunto de memórias compartilhadas, modos de existir e saberes herdados.

André cresce em um contexto marcado por ausência paterna e forte centralidade materna. A juventude é atravessada pelo basquete, prática que lhe abre possibilidades de mobilidade social, mas que não se concretiza devido à fragilidade da estrutura familiar e à inexistência de uma rede de apoio. A mãe, criando três filhos sozinha, torna-se a pessoa que toma as decisões no campo doméstico. Em meio aos boatos de sequestro de menores que circulavam na cidade, a permanência de André em Santa Cruz não se apresenta como simples escolha, mas como forma de proteção.

Nesse sentido, a lógica do cuidado surge como primeira lição ancestral. A decisão da mãe, compreendida apenas anos mais tarde pelo próprio André, revela uma forma ancestral de proteger e educar, uma prática transmitida por gerações de mulheres negras que aprendem a negociar riscos e sobrevivência. Tal questão se manifesta na sua vida como inscrição de uma experiência que se transforma em método, ou seja, antes de ensinar, André aprende que o ensino nasce do cuidado e que certas decisões, mesmo silenciosas, funcionam como primeiras lições.

O que antes parecia obstáculo se transforma, na vida adulta, em compreensão profunda

sobre cuidado e proteção. A circularidade, nesse sentido, opera como reencontro; a memória retorna, reorienta e ressignifica. A escrevivência, então, não é apenas relato, mas leitura crítica do passado, dando luz ao presente. André entende que sua formação não estava restrita aos espaços formais, mas nas narrativas que escutou, nas práticas que observou e nos valores que herdou.

3.4 A HISTÓRIA DE VISI

A trajetória de Visi, nome escolhido em conjunto, se constrói a partir de uma herança que nunca precisou ser explicada. Ela foi vivida. A ancestralidade, em sua história, não aparece como busca distante ou identidade abstrata. Ela está no cotidiano. Nos gestos. Nas escolhas. Na forma de existir. Essa herança começa na relação com a mãe. Mulher jovem quando teve a filha. Criou Visi com o que tinha, mas com presença. O cuidado vinha junto da autonomia. Nada era imposto sem explicação. As decisões eram compartilhadas. Desde cedo, Visi aprende que viver é escolher. E que toda escolha carrega consequências. Esse aprendizado não vinha em forma de discurso. Vinha na prática. No dia a dia. No silêncio que também ensina.

A arte sempre esteve ali. A mãe tocava violão. Cantava em bares. Circulava entre músicos. A música fazia parte da vida. Não era exceção. Era rotina. O violão, o canto, o crochê, o tricô e os trabalhos manuais formavam um mesmo campo. Criar era natural. Era jeito de viver. Visi cresce nesse ambiente. Aprende que a arte não se separa da existência. Ela atravessa tudo. Antes da dança, já havia o corpo sensível. Antes do palco, já havia o gesto. Antes da técnica, já existia a expressão. A ancestralidade se manifesta nessa transmissão não formal. De mãe para filha. Pela convivência. Pela repetição. Pelo olhar.

A mudança para Santa Cruz do Sul desloca o território. Não rompe a herança. Ao contrário. É ali que Visi passa a perceber com mais força os marcadores raciais. O encontro com corpos negros dançando provoca reconhecimento. Ela se vê. Se encontra. Vê ali modos de existir que conversam com o que sempre carregou. A estética negra. A cultura da rua. O corpo em movimento. Tudo isso reafirma um pertencimento que já existia.

A circularidade atravessa sua trajetória. A roda. A conversa. A escuta coletiva. O alinhamento de expectativas no início de suas aulas. Nada disso surge como técnica aprendida. Surge como forma de organização da vida. Mais tarde, Visi reconhece nesses gestos práticas ancestrais. Modos de convivência baseados no coletivo. No cuidado e na partilha.

As memórias do período vivido em Pelotas aprofundam esse processo de enraizamento. Tratava-se de um território marcadamente negro, atravessado por relações comunitárias intensas, onde a vida acontecia para fora das casas. A moradia próxima ao rio, o chão de terra, a circulação livre pelas ruas e a convivência cotidiana com diferentes gerações constituíam um modo de existir que a ensinava pela observação. A infância de Visi se deu nesse espaço de liberdade vigiada pelo coletivo, onde o cuidado não era individualizado, mas compartilhado.

Nesse contexto, a presença do pai de seu irmão assume um papel central. O padrasto, homem negro e retinto, analfabeto. Era respeitado na comunidade pela capacidade de organizar, acolher e sustentar vínculos. Com as próprias mãos, construiu um espaço que se transformou em ponto de encontro da comunidade. Um bar, uma pequena praça, um lugar onde as pessoas se reconheciam. Ali, a cultura ganhava forma no cotidiano, e projetos surgiam da necessidade e do imprevisto, sem depender de autorização institucional.

O que lhe faltava em letras, sobrava em atitude com a comunidade. O que não escrevia no papel, organizava na prática. Observava as pessoas, cuidava dos mais novos, chamava para perto aqueles que precisavam de apoio. Crianças circulavam livremente, famílias se aproximavam, e a vida comunitária se fortalecia a partir desse exercício cotidiano de presença. Era uma liderança que não se impunha, mas se afirmava pelo exemplo e pelo compromisso com o outro.

Visi cresceu observando esse modo de existir e trabalhar. Aprendeu sem que ninguém precisasse explicar. Compreendeu que viver também é sustentar, cuidar e criar condições para que outros existam. Essas experiências constituíram um chão que permaneceu vivo mesmo após o deslocamento para outro território. Funcionaram como raiz, como memória ativa que continua operando no presente.

O trecho analisa a trajetória de Visi a partir de uma concepção de ancestralidade que se afasta de leituras essencialistas e se aproxima de uma ancestralidade vivida, praticada e atualizada no cotidiano. A herança que atravessa sua história não se apresenta como algo a ser buscado no passado distante ou como identidade abstrata a ser reivindicada, mas como um modo de existir que se manifesta nos gestos, nas escolhas e nas formas de relação com o mundo. Tal compreensão dialoga diretamente com o afroperspectivismo:

Mesmo diante da afrodiáspora, as sociedades falantes de idiomas do tronco linguístico bantu compartilham a noção de que a comunidade possui três dimensões: os

ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. A ética deve levar em consideração as três dimensões. Se a realização de uma pessoa está sempre na interação com todas as outras pessoas. É indispensável levar em conta os ancestrais e os que estão por vir. No idioma swahili existe um princípio chamado *kuumba*, a palavra significa, literalmente, criatividade. O que, em termos de princípio, remete a capacidade de criar, inventar e usar toda nossa capacidade para deixar tudo que herdamos de nossos ancestrais – a comunidade, os bens, o meio ambiente e toda a cultura – mais belas, belos, confortáveis e funcionando adequadamente para os que virão. (Noguera, 2012, p. 148).

A relação com a mãe, assim como nas outras escrevivências aqui trazidas, ocupa um lugar central nesse processo. Ao enfatizar uma criação marcada pela presença, pelo cuidado compartilhado e pela autonomia, o texto evidencia uma pedagogia cotidiana que se estrutura na prática e não no discurso. Visi aprende que viver é escolher e que toda escolha carrega consequências. A arte, nesse percurso, aparece como dimensão indissociável da vida. O violão, o canto, os trabalhos manuais e o fazer artístico surgem como atividades práticas integradas ao cotidiano familiar. Antes da técnica e da profissionalização, há o corpo sensível, a expressão e a criação como forma de existir.

O deslocamento para Santa Cruz do Sul não rompe essa herança, mas a tensiona e a torna mais visível. É nesse novo território que os marcadores raciais se intensificam. O reconhecimento se produz a partir do encontro com outros corpos negros em movimento. O reconhecimento estético e corporal funciona como espelhamento, permitindo que Visi se veja e se afirme em modos de existir que dialogam com aquilo que sempre carregou.

A circularidade atravessa sua história. A roda, a conversa, a escuta coletiva, o alinhamento de expectativas evidenciam práticas que não surgem como meros termos técnicos, mas como formas ancestrais de organização da vida. Essas práticas dizem sobre modos de convivência baseados no coletivo, no cuidado e na partilha:

Nada está fora do lugar, tudo faz sentido e tem uma forma de ensinar. Esta perspectiva de imersão no mundo natural e desta retirar todo o conhecimento necessário para a vida é o que inspira a Pedagogia da Circularidade. Sobretudo, no que toca a desierarquização dos modos de encontros destes conteúdos, por assim dizer, que não seguem uma cronologia, nem uma hierarquia social. Se aprende sobre tudo a todo o tempo e a construção do *nzailu* é orgânica e com percursos personalizados. Não se sabe o que cada um organiza em seus registros pessoais a partir de uma mesma experiência. Deste modo, o conhecer está ligado à vida: processo democrático e diferenciado. E graças à diferenciação dos modos de aprender, escutando a natureza pelo corpo, teremos multiplicidades e aprofundamentos acerca de um tema específico. (Ferreira, 2019, p. 120).

As memórias do tempo vivido em Pelotas voltam como imagens cheias de vida. Era um território negro, onde a existência acontecia para fora das casas, nas ruas, nos quintais, nas margens do rio. Visi circulava livremente, atravessando ambientes que se tornaram afetivos.

Crianças, adultos e mais velhos compartilhavam o mesmo cotidiano, e era nessa convivência entre gerações que o aprendizado se dava. Ela aprendia olhando, escutando, participando, estando junto.

O cuidado não vinha de um único lugar. Era espalhado. Um olhar atento, uma palavra dita no momento certo, uma presença que se fazia constante. Pertencer era algo que se construía no dia a dia, no reconhecimento mútuo, na certeza de que ninguém caminhava sozinho. Esse modo de viver foi se tornando vital para Visi, uma base silenciosa que a sustentava. Mesmo quando o território mudou, essa memória permaneceu a sustentando seus vínculos e sua forma de estar no mundo.

A figura do seu padraсто se torna maior nesse processo. Homem negro, analfabeto, mas reconhecido como liderança comunitária. Mesmo sem escolaridade, ocupava um lugar de referência. Sua atuação evidencia que o saber também se produz na prática, na organização da vida coletiva e no compromisso com o outro. A liderança que exerce não se impõe por autoridade institucional, mas se afirma pelo exemplo, pela presença e pela capacidade de sustentar vínculos.

Ao observar esse modo de existir, Visi aprende que viver é também sustentar, cuidar e criar condições para que outros existam. Essas experiências constituem uma memória afetiva que permanece circulando no presente, funcionando como raiz e referência. Assim, a ancestralidade não se fixa como passado, mas se atualiza continuamente nas práticas, nas relações e nas escolhas, reafirmando-se como princípio organizador da vida e da identidade.

4 TORNAR-SE DOCENTE

Depois do nascimento do filho mais novo, Marli consegue enxergar outras possibilidades. Em meio às mudanças, ela consegue a oportunidade de dar aula pra jovens e adultos em uma escola do seu bairro. Ela que tinha só o ensino médio não hesitou em lecionar. Fazia de cada noite uma nova descoberta. Com um filho de seis anos que a acompanhava todas as noites tomava cuidado ao ir embora. Tinha que atravessar o bairro em alguns trechos escuros com sua criança. A aula sempre terminava pelas dez horas da noite.

No outro dia tinha que levantar cedo. Os dois pegavam o ônibus as seis da manhã pra chegar até a creche onde ela trabalhava. Ela, faxineira. Ele, aluno. Os dois no mesmo espaço de novo. Onde ela estava, ele também estava. Ela cuidava da sua criação de perto. Sem a presença paterna, tudo ficava sob seus ombros. Quando era inverno, dormiam juntos porque não tinha cobertor suficiente. Quando o menino ia para a casa de seu pai, logo queria voltar rapara a casa da mãe. O pai era borracheiro. E, depois que se separou de Marli, nunca mais foi o mesmo. Caiu no alcoolismo, à noite. Não conseguia pagar o aluguel de onde morava. Mudava-se constantemente. Vivia com o dinheiro que fazia no dia para comer à noite.

Como era borracheiro, às vezes chegava gente para arrumar pneu durante a madrugada. Não tinha hora certa. Quando seu filho mais novo estava lá, isso acontecia direto. Talvez por isso logo quisesse voltar para os braços da mãe. Arlei trabalhava bêbado algumas vezes. Não tinha hora certa. Gostava da vida boêmia. Enquanto Marli queria estudar e conhecer outros lugares, O filho via essa diferença. A acompanhava em tudo. Desde as aulas de alfabetização até os fóruns e debates que aconteciam na universidade, pela vida que levava, o pai não tinha muito cuidado com o filho. Tinha a questão também do que era ser masculino. Sentia que o pai não tinha visão como a mãe. Chegava em casa e Marli estava lendo alguma revista ou jornal. Por sua vez, Arlei vivia no bar ou na rua, dirigindo algum carro alugado ou emprestado. Como via a mãe ensinando outras pessoas, isso ressoou na criação do filho mais novo. Durante as aulas, o filho ajudava alguns adultos a formarem frases e melhorarem a caligrafia.

O processo de tornar-se docente, no caso do filho, não começa em cursos formais, tampouco quando passou a ocupar oficialmente uma sala de aula. Começa muito antes, no chão da casa onde cresceu. Nos corredores das escolas onde a mãe trabalhava. Nos ônibus lotados que se dividiam no fim do expediente. Nas noites em que a via exausta. Hoje, ao revisitar suas memórias, entende que sua primeira formação docente foi afetiva.

A mãe, mulher negra, trabalhadora, alfabetizadora e servente escolar, ensinava sem

precisar falar. Transmitia saberes pela prática do cuidado, segurando o mundo sozinha, alfabetizando jovens e adultos à noite e insistindo em criar oportunidades. Ele cresceu assistindo ao modo como ela tratava as pessoas. Firme, mas sensível. Direta, mas acolhedora. Ali aprendia a olhar para alguém e confiar que ela pode ir além do que o mundo permite. A docência dele nasce desse gesto. Da mão dela guiando. Da frase que ela repetia sempre que podia: “Nunca deixa de estudar, guri.” Chegava em casa, preparava a comida e finalizava a noite lendo algum livro ou revista.

Essa compreensão se expande quando ele entra no boxe. No ringue, a técnica importa, mas importa a escuta. Ensinar ali exige ler o corpo do outro, reconhecer seus medos, coordenar respiração, golpes, pausas. Sem perceber, ele foi se tornando educador naquele espaço. Na academia, traduzia movimentos, explicava ritmos, ajustava posturas, não apenas físicas, mas emocionais. O boxe mostrou que ensinar também acontece no suor, no impacto, no silêncio anterior à luta. Percebeu que o ringue é igualmente uma sala de aula e que a sua rotina de treinos já existia antes mesmo de ser anunciada.

Na maternidade que o formou, o boxe que o disciplinou, a relação com a imagem que o refinou, ele reconhece que seu percurso docente é circular. O que recebeu da mãe retorna quando acolhe um aluno em treino. O que aprendeu nas ruas retorna quando orienta alguém a reencontrar o próprio ritmo. O que herdou da família reaparece quando afirma que o corpo é memória, e que lutar, estudar é sempre uma forma de existir com consciência.

Sua docência não surgiu como destino pré-definido, mas como costura. Como escrevivência. Uma herança transmitida pela oralidade, pela prática, pelo corpo, pelo cuidado. Hoje compreende que ensinar é continuar sua mãe. Ao seu modo, em seu tempo, em seus territórios. É devolver ao mundo o que recebeu dela sem que jamais tivesse sido nomeado como método. É reconhecer que seu ser-docente é também uma forma de honrar o que veio antes dele.

Nesse sentido, a leitura do trecho à luz do afroperspectivismo permite compreender que a trajetória de Marli e, por extensão, a formação docente do filho não se organiza a partir de uma lógica individualista, meritocrática ou linear, mas de uma epistemologia enraizada na experiência, no corpo, na oralidade e na circularidade dos saberes. Nesse contexto, a afroperspectividade, entendida como “uma maneira de estudar, ler, investigar, pesquisar, filosofar, compor ensaios e sustentar alternativas diante de temas e problemas que a vida nos

impõe” (Nogueira, 2019, p. 128), oferece ferramentas para compreender como o conhecimento se produz a partir das experiências vividas.

Nesse sentido, o fato de Marli lecionar com apenas o ensino médio não se apresenta como uma limitação, mas como expressão de um saber construído ao longo de sua trajetória, ancorada na sua experiência enquanto servente de escolas. Trata-se de uma prática educativa que evidencia outras formas de ensinar e aprender, ampliando a compreensão sobre os caminhos da docência e da formação em contextos não-formais.

Pela lente da afrocentricidade, podemos compreender Marli como um sujeito epistêmico situado em seu próprio contexto histórico e cultural, reconhecendo sua atuação para além de leituras que a colocariam como exceção dentro de um sistema educacional excludente. Sua prática como alfabetizadora de jovens e adultos no bairro onde vivia reafirma uma centralidade no modo de produzir conhecimento, na qual o saber não se separa da vida comunitária nem da responsabilidade com os outros. Nessa perspectiva, a presença constante do filho acompanhando-a nas aulas, nos corredores da escola e nas jornadas de trabalho evidencia uma pedagogia que passa os limites formais da sala de aula.

Essa dinâmica de estar junto, marcada pela circulação de saberes entre gerações, corpos e tempos distintos, dialoga com as cosmologias africanas e afrodiáspóricas, nas quais o conhecimento se constrói de forma compartilhada. Conforme aponta Silva (2020, p. 20), a perspectiva da afrocentricidade busca romper com visões hegemônicas, eurocêntricas e colonizadoras que impactam o campo da educação, ao legitimar os saberes de sujeitos africanos e afrodiáspóricos em uma lógica de conhecimento circular e pluriversal. Nesse sentido, a trajetória de Marli evidencia como práticas educativas enraizadas na experiência comunitária contribuem para ampliar as formas de compreender e produzir conhecimento no campo da educação.

A noção de circularidade atravessa a escrevivência e ajuda a compreender os movimentos que articulam as trajetórias de Marli e de seu filho. O que Marli transmite retorna no filho quando ele ajuda na alfabetização dos alunos, o que foi aprendido na infância reaparece na prática docente adulta. Essa dinâmica evidencia que o conhecimento não se organiza de forma linear ou acumulativa, mas circula, retorna e se transforma conforme atravessa diferentes tempos, corpos e contextos.

Como aponta Nogueira (2020, p. 17), o passado é fundamental porque indica de onde partimos; sem conhecê-lo, torna-se difícil compreender o caminho que estamos trilhando. Esse é um dos sentidos centrais do sankofa, expresso no provérbio Akan “*se wowerefi na wo sankofa yenkyi*”, que pode ser traduzido como “nunca é tarde para voltar e buscar o que ficou para trás”.

Representado pelo pássaro que olha para trás enquanto segue adiante, o sankofa não sugere imobilidade ou apego nostálgico ao passado, mas a possibilidade de aprender com ele para orientar o presente e fortalecer os caminhos futuros.

4.1 TIBANO: ARTE, HIP HOP E DOCÊNCIA COMO PRÁTICA COMUNITÁRIA

O que o fazia querer dar aula não era uma resposta pronta. Era um processo lento, tecido no tempo, como aquelas histórias que a gente só entende muito depois de vivê-las. Tudo começou antes de ele se reconhecer como educador. Começou quando a dança virou sua primeira forma de estar no mundo. Na escola onde a mãe lecionava, ele cresceu circulando por corredores, ouvindo conversas de sala dos professores, observando movimentos e tensões que mais tarde fariam sentido em seu próprio trabalho.

Enquanto a mãe preparava aulas e lidava com adolescentes, ele ficava ali, sentado num canto da sala, como quem já aprendia sem perceber. Observava como ela explicava um conteúdo, como escutava o aluno que chegava com problema de casa, como respirava fundo antes de chamar um estudante para conversar. Não havia técnica ali. Havia vivência. E foi essa vivência que ele absorveu muito antes de pensar na possibilidade de ensinar alguém.

O desenho, por sua vez, era outra parte dessa história. Um hobby guardado no íntimo, quase escondido. Ele desenhava porque precisava desenhar, num gesto de preservação. Era uma espécie de silêncio que falava. Era ali que ele colocava o que ainda não sabia dizer. E, ao mesmo tempo, era algo que já estava nele antes mesmo de ele nascer. O avô materno era artista plástico. A mãe era professora, mas tinha naquela função um modo próprio de criar, de improvisar, de inventar caminhos. Ele cresceu entre essas duas forças: a arte como expressão e a educação como cuidado.

Ser filho da diretora numa escola da periferia o colocou em um lugar particular. Ele convivia com professores, com funcionários e com os alunos, mas também enfrentava olhares que nem sempre eram simples. Alguns colegas implicavam, faziam brincadeiras, testavam seus limites. Era um tipo de hostilidade que ainda não se chamava abertamente de racismo, mas que já apontava para ele. Crescer ali exigia atenção, jogo de cintura, leitura de ambiente. Desde cedo aprendeu a medir palavras, a decidir quando se calar e quando falar. Todas essas experiências foram organizando dentro dele uma postura que mais tarde se revelaria fundamental para o educador que se tornaria.

O desenho saiu do quarto para o mundo aos poucos. Primeiro, mostrado timidamente para um colega. Depois, para outro. Quando percebia, já estava trocando desenhos no recreio, recebendo incentivo, ouvindo comentários. A arte deixou de ser só dele e virou relação. E isso foi importante, porque mais tarde entenderia que ensinar também é saber trocar, saber estar junto.

Nos verões em que acompanhava a mãe trabalhando, ele descobriu que ensinar ultrapassa o conteúdo. Viu que grafite não é apenas técnica. Dança não é apenas passo. Entendeu que, quando não há estrutura, a criatividade precisa entrar. Ele improvisava com o corpo quando faltava material. Observava a mãe improvisar nas aulas quando faltava recurso. Foi assim que aprendeu a não desistir quando as condições eram mínimas. Essa persistência seria uma das bases da sua prática docente anos depois.

Quando entrou num programa com cinco anos de duração, encontrou algo que nunca tinha tido: estabilidade para construir um trabalho inteiro. Não era curso de três meses. Não era oficina rápida. Havia espaço, material, continuidade. Ele conseguiu montar aulas que misturavam teoria e prática, algo que sempre imaginou, mas nunca teve como sustentar. Descobriu que os jovens precisavam mais de presença do que de técnica. Mais de alguém que escutasse do que de alguém que corrigisse. E que isso, de alguma forma, já estava nele desde a infância.

Percebeu também outra coisa: a gestão dos espaços onde trabalhava muitas vezes vinha de mundos completamente diferentes. Eram pessoas brancas, técnicas, formadas em realidades distantes das periferias onde as oficinas aconteciam. Assim, quando ele falava sobre a necessidade de acolher um aluno, sobre conflitos familiares, sobre vivências que apareciam no comportamento dos adolescentes, muitas vezes não era compreendido. A fala deles vinha da teoria. A dele vinha do corpo. Ele se viu como tradutor, alguém que fazia a ponte entre o papel e a vida. E isso exigia não só técnica, mas maturidade emocional.

Diante dos alunos, ele começou a perceber que precisava estudar outras áreas. Psicologia básica, modos de lidar com emoções, estratégias de mediação. Não queria ser um professor que apenas passava conteúdo. Queria ser alguém que compreendesse o que estava por trás do gesto. Algumas crianças travavam diante da folha em branco. Outras explodiam em raiva. Outras se escondiam no fundo da sala. Ele começou a se perguntar o que havia antes desses comportamentos. O que havia acontecido antes de chegarem ali? Percebeu que, para ensinar arte, precisava também ensinar o próprio corpo a se manter inteiro.

Foi nessa mesma época que percebeu o impacto de trabalhar com alunos que não sabiam escrever. Ele estava ali para ensinar grafite e, de repente, se viu ensinando o traço da letra A, o

nome próprio, a estrutura básica da escrita. A escola não tinha conseguido alcançar certos estudantes, mas, por meio da arte, eles aprendiam. Era um processo lento, às vezes doloroso, mas muito revelador. Era ali que ele entendia o tamanho da responsabilidade de ser educador.

Cada território trazia seu desafio. No Bom Jesus, a vulnerabilidade era maior. No Progresso, conhecido como Macaca, a faixa etária mudava. Nome racista que foi atribuído ao bairro. No Belvedere, ele não conhecia ninguém e precisava conquistar a confiança aos poucos. Cada grupo exigia uma didática diferente. Ele descobriu que ensinar também é adaptar o próprio corpo ao ritmo do outro. O que funcionava num lugar não funcionava no outro. E era preciso recomeçar muitas vezes.

Ao longo dos anos, percebeu que se tornava referência. Não porque buscava isso, mas porque os jovens o enxergavam como alguém que tinha vivido caminhos parecidos com os deles. Quando dizia que morava no Bonfim, eles entendiam que existiam outros territórios possíveis. Quando organizava eventos e chamava os alunos, eles viam que era possível atravessar a cidade, ocupar espaços que antes pareciam proibidos. Por morarem nesses bairros periféricos, o acesso era precário.

E assim ele compreendeu que o grafite era comunicação. Era a primeira língua que muitos jovens aprendiam a usar. Era o jeito de dizer o que sentiam sem precisar de palavra decorada. Por isso insistia em conversar antes da prática. Eles queriam pintar logo, mas ele sabia que existia algo que precisava vir antes. Era ali que começava a transformação.

A despedida do programa foi difícil. Os jovens perguntavam quando ele voltaria. Alguns diziam nas redes sociais que não tinha mais graça sem as oficinas. Ele sentia o peso de ter construído algo forte, que foi interrompido não por escolha, mas por decisão política. A perda da estabilidade o obrigou a reorganizar a vida. Mas sabia que seu percurso ali tinha deixado marcas importantes. As oficinas tinham fortalecido a cultura do grafite na cidade. Tinham ampliado o entendimento sobre arte. Tinham aberto portas.

Mesmo assim, era preciso continuar. Ele entendia que o trabalho como educador não se encerra quando termina um contrato. Ele continua nas pessoas, nos territórios, nas relações. E é nesse ponto que a história dele não fecha, porque segue se fazendo, se ampliando, se deslocando. Ele sabia que ainda havia muito para aprender, para ensinar, para transformar. O caminho de se tornar docente não terminava ali. Era parte de algo maior que continuaria se desdobrando nos passos seguintes.

A trajetória que ele percorre para tornar-se docente pode ser compreendida também a partir de uma lente afroperspectivista. Aprender e ensinar não são atividades isoladas, mas parte de um sistema de existência no qual o corpo, o território, a ancestralidade e a experiência coletiva informam os modos de conhecer. No caso dele, o que se vê não é alguém que decide ensinar a partir de um planejamento abstrato. Ele se torna educador porque, desde a infância, foi atravessado por práticas, gestos e presenças que lhe ensinaram, antes de qualquer teoria, como o conhecimento nasce da vida concreta. Como afirmam Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018, p. 4), afroperspectividade significa criar conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais. O percurso desse educador encarna exatamente essa formulação, sua prática não se alimenta de um repertório teórico separado da vida, mas de saberes afrodiaspóricos do território em que caminha, das memórias do bairro, dos modos de convivência e da maneira como a arte lhe ensinou a transpor cada obstáculo da vida com seu corpo e com sua arte.

Ao observar sua biografia sob essa perspectiva, entendemos que o afroperspectivismo não é apenas uma ferramenta para olhar o mundo, mas uma chave que explica como ele próprio constrói sua docência. Tibano aprende pela circularidade da convivência, pela observação dos mais velhos, pela escuta atenta do território e pela consciência de que o conhecimento não se separa da experiência vivida. Ensinou porque antes aprendeu a ouvir. Cuidou porque antes foi cuidado. Criou porque a criação sempre fez parte da sua maneira de existir. Seu modo de ensinar nasce de um saber que não vem dos manuais, mas da vida compartilhada, dos atravessamentos raciais, das invenções da periferia e da percepção de que o saber é sempre um movimento coletivo. Sob o olhar afroperspectivista, sua trajetória deixa de ser apenas individual e passa a ser expressão de uma epistemologia que coloca a vida como fonte de pensamento, que recusa a separação entre sentir e saber.

O afroperspectivismo nos ajuda a perceber que esse educador não emerge de um ideal de neutralidade, mas de um lugar social marcado pela experiência negra, pelas tensões da periferia e pela convivência com formas de saber que não são reconhecidas como legítimas pela escola tradicional. Ele aprendeu com a mãe, com a dança, com a rua, com o avô artista plástico, com as ausências e presenças da comunidade. Isso significa que sua docência é formada por uma filosofia que articula pensamento e corpo, razão e emoção, técnica e memória. É exatamente o que se manifesta quando ele ensina grafite e percebe que, para alguns alunos, o primeiro traço não é apenas um gesto motor, mas a retomada de uma história interrompida, de uma expressão que nunca lhes foi autorizada.

Essa docência, então, não se organiza a partir de um currículo fixo, mas se constrói como

uma postura ética e existencial. Ao ensinar um aluno que não sabe escrever o próprio nome, ele não aplica uma metodologia pronta ou importada de fora do território. O que acontece é um gesto de criação que emerge do encontro, do acontecimento e do corpo presente. O ensino nasce ali, na relação, na escuta e na atenção às singularidades de cada sujeito. Essa prática dialoga diretamente com o entendimento de que:

[...] a Afroperspectiva é uma tendência na Filosofia brasileira que busca formular conceitos recorrendo às tradições indígena, africana e afro brasileira. Ela é uma forma de abordar o conhecimento, uma maneira de se construí-lo, uma possibilidade de se pensar a partir de um território epistêmico que não seja ocidental, mas dialogando com esses territórios. (Viana e Chingore, 2024, p. 9)

O saber que ele oferece não nasce apenas dele, nasce do bairro, da mãe diretora, dos alunos, das vivências compartilhadas, das frustrações e das descobertas que vão chegando no fazer. Ele volta aos lugares onde cresceu, recebe dos jovens aquilo que um dia também recebeu dos mais velhos, transforma esse aprendizado em prática e depois devolve novamente à comunidade. É um ciclo que não se fecha, que se move, que se retroalimenta.

A circularidade também aparece quando ele reconhece que não ensina para uma turma homogênea, mas para indivíduos com tempos diferentes, dores diferentes, modos diferentes de entrar na arte. Cada aluno é um ponto da roda, e ele precisa se deslocar para encontrá-los. É por isso que suas aulas não seguem uma linha reta. Elas se dobram, voltam, recomeçam. Quando falta material, ele cria outra estratégia. Quando um aluno trava, ele inventa outra porta de entrada. Nada é estático. Tudo é processo.

Ler essa trajetória pela lente do afroperspectivismo nos permite reconhecer que o tornar-se docente aqui é um gesto ancestral. Não no sentido idealizado, mas no sentido vivido, ele ensina porque viveu ensinamentos; cuida porque foi cuidado; traduz porque, desde cedo, aprendeu a circular entre mundos diferentes, como quem dança entre as fronteiras do desconhecido. A docência que se forma nele é, portanto, uma docência que não se limita ao espaço físico da sala de aula. Ela é movimento, relação, troca, memória. É continuidade de uma história que não começa nele e que também não termina. É uma docência que segue sendo construída, em roda, com os outros, e nunca sozinho.

4.2 ANDRÉ: DANÇA, FAMÍLIA E FORMAÇÃO DO SER-DOCENTE

Atua como dançarino e coreógrafo em um coletivo de danças na cidade de Santa Cruz, mas sua entrada no campo da dança e, posteriormente, da docência não acontece de forma imediata. Antes de se reconhecer enquanto artista, André esteve ligado ao basquete. Praticava o esporte em um projeto social e chegou a receber convites para atuar em equipes maiores. A impossibilidade de sair da cidade, porém, já mostrava um traço importante da sua formação docente: entender como condições estruturais moldam vidas. Seu pai havia falecido cedo. A mãe criava sozinha os três filhos, o que gerava uma dinâmica de responsabilidade compartilhada. Quando começaram os boatos de sequestros de menores, a preocupação materna tornou-se decisiva. Nesse gesto, André aprende que decisões de cuidado e proteção também são decisões pedagógicas. Ali começa, sem perceber, sua relação com o ensinar.

Sem ver mais caminhos no basquete, André encontra na dança outra forma de expressar o corpo. Recorda o evento Open Extreme Brasil e a gincana escolar em que apresentou um teatro de sombras. O produtor cultural, impressionado, o convida para uma bolsa. Ele acredita que receberá uma mochila e descobre que, na verdade, ganhou aulas. Esse momento funciona como porta de entrada para um mundo que ele não imaginava. A surpresa que sente ali reapareceria, anos depois, nos jovens a quem ensinaria. Ao ingressar na Escola, percebe que muitos integrantes do novo coletivo vinham de projetos sociais, como ele. Esse reconhecimento lhe dá confiança. E surge outro aspecto de sua formação: André chega trazendo uma bagagem construída em casa, onde a dança era vivida como prática comunitária, não como técnica. Ao olhar para essa bagagem, compreende que a formação nasce da experiência, não apenas da formalização.

Dentro de casa, a dança já existia como linguagem comum. André assistia clipes com os irmãos, reproduzia passos e observava a mãe, que já havia participado da escola de samba. Primos e tios dançavam nas festas da família. Nada daquilo era nomeado como “aprendizado”, mas era vivido como cotidiano. É nessa naturalidade que aparece outro indício de seu tornar-se professor: compreender a arte como saber compartilhado. Como algo que circula entre pessoas e gerações. Essa herança, marcada pela repetição de gestos, ritmos e celebrações, facilita sua adaptação à dança formal. Em 2016, já envolvido em produções da cidade, André é selecionado para um espetáculo que circula pelo estado. O tema era família, amor e melancolia. Os ensaios semanais, com artistas de diferentes regiões, mostram que ensinar dança exige mais do que técnica. Exige sensibilidade para histórias e afetos. Essa percepção o acompanharia no futuro.

No mesmo período, André amplia seu repertório artístico. Em 2016, inicia de maneira concreta sua trajetória docente ao ensinar dança para a terceira idade. Esse momento é marcante. Ensinar pessoas acima dos sessenta anos o obriga a lidar com limites, ritmos e histórias diferentes. Ele percebe que seu papel não é apenas demonstrar movimentos. Precisa observar, adaptar e escutar. Essa experiência funda a base de seu ser professor: planejar, cuidar e acolher. Em 2017, passa a ensinar ritmos, conciliando trabalho artístico e prática pedagógica. Quando revisita essa época, ele reconhece o quanto aprendeu no improviso. Errava, testava e refazia. Percebe que sua formação docente surge de forma orgânica, como continuação de sua vivência familiar e comunitária. É nessa mistura de técnica, afeto e experiência que a dança se torna, para ele, prática educativa.

Aprofundando-se nas danças urbanas, André mergulha em um campo criado por vivências negras e latino-americanas. Reconhece ali uma ancestralidade que também o atravessa. Participar de eventos como o Hip Hop International transforma sua compreensão técnica. Ele entende que é preciso estudo constante, disciplina e cuidado com o corpo. Esses aprendizados retornam para seu trabalho como professor. Mostram que ensinar é insistência, repetição e refinamento. Quando sua equipe enfrenta competições exigentes e frustrações, ele aprende a lidar com ajustes e mudanças. O grupo acaba se dividindo, mas, nesse processo, André descobre outra camada de sua formação: saber reconstruir caminhos.

Mesmo diante das dificuldades, André segue treinando e estudando. A pandemia interrompe os ensaios e revela o valor da presença no aprendizado da dança. Ele percebe que o ensino online não atende à necessidade dos alunos. A dança exige convivência. Exige troca. A chegada das redes sociais e a banalização da dança provoca debates sobre ética e profissionalismo. Esse cenário reforça em André o compromisso com estudo e responsabilidade. Fortalece sua identidade como educador.

Quando as atividades presenciais voltam, o grupo enfrenta mudanças de espaço e parcerias instáveis. André aprende a criar condições para a dança acontecer mesmo com poucos recursos. Essa habilidade é essencial para quem atua em contextos populares. Ao decidir mudar o nome da equipe para marcar um novo ciclo, ele afirma: “Isso aqui agora é nosso”. Esse nosso expressa a força coletiva que sustenta seu trabalho. O grupo decide manter valores acessíveis para que mais jovens possam participar. Entendem que arte e educação só existem plenamente quando são acessíveis.

A parceria com o Clube União, o Clube dos Pretos, fortalece ainda mais essa dimensão comunitária. Participar do carnaval, montar coreografias e lidar com burocracias ensina ao grupo que ensinar também é organizar, negociar e valorizar o trabalho. Muitos ainda

desvalorizam a profissão, mas André segue insistindo. Com o coletivo, preserva a dança como prática viva. Ao olhar para sua trajetória, percebe que entrou nesse campo sem planejar e que, muito rapidamente, estava ensinando. Conviveu com artistas experientes e construiu um caminho que agora reconhece como seu.

No fim, admite que não percorreu essa jornada sozinho. Sua formação é atravessada por colegas, dançarinos mais antigos, grupos, vizinhos e familiares. Muitas mãos o formaram. Sua postura como educador é mistura dessas vivências. André se torna professor no entrelaçamento entre dança, comunidade, experiência e ancestralidade. Uma escrevivência que se escreve no corpo e é continuada no ensino.

Ao analisar a trajetória de André sob o conceito da ancestralidade, é possível compreender que sua formação artística e docente não se organiza como uma escolha individual desvinculada do contexto, mas como um processo relacional, atravessado por heranças familiares, decisões maternas e experiências coletivas. A centralidade da mãe em sua infância, especialmente nas decisões de cuidado e proteção, revela uma pedagogia ancestral que antecede qualquer institucionalização do ensino. O gesto materno de impedir sua saída da cidade, motivado pelo medo e pela responsabilidade de criar sozinha três filhos, não aparece apenas como limite, mas como forma de ensinar a viver, a permanecer e a sobreviver. Nessa perspectiva, a ancestralidade se manifesta como prática cotidiana, inscrita no corpo e nas escolhas, e não como um passado distante ou idealizado. Trata-se de uma herança viva, transmitida por meio do cuidado, da vigilância e da proteção, que conforma o modo como André aprende a ler o mundo e, posteriormente, a ensinar.

Sob uma lente afroperspectivista, a trajetória de André evidencia que aprender e ensinar são movimentos inseparáveis da experiência vivida e do território. Conforme aponta Nogueira (2012, p. 149), com efeito, ubuntu como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros. No caso de André, a dança não surge como técnica abstrata, mas como linguagem ancestral aprendida no convívio familiar, nas festas, no carnaval e nas práticas corporais compartilhadas. Seu corpo já sabia antes de qualquer formação formal, pois carregava memórias coletivas que se atualizam quando ele ensina. Assim, sua docência se constrói como extensão dessa lógica afroperspectivista:

ensinar dança é reconhecer o corpo como arquivo, como território de memória e como espaço legítimo de produção de saber.

Além disso, a noção de circularidade, central às filosofias africanas e afro-brasileiras, permite compreender como André transforma experiências de aprendizagem em práticas pedagógicas que retornam à comunidade. O que foi aprendido no seio familiar, nos projetos sociais, nas competições e nos coletivos reaparece na forma como ele organiza aulas, cuida dos alunos e insiste na acessibilidade da dança. Esse movimento não é linear, mas circular, ele aprende, ensina, retorna, refaz e reinventa, em um processo contínuo. A parceria com o Clube União, o Clube dos Pretos, e a decisão coletiva de manter valores acessíveis reforçam essa ética comunitária, na qual o saber não é mercadoria individual, mas bem compartilhado. Dessa forma, a trajetória de André evidencia que tornar-se docente, a partir de uma perspectiva afroperspectivista, é assumir a educação como prática ancestral, coletiva e situada, em que o corpo, a memória e a experiência são fundamentos legítimos do conhecimento.

É nesse sentido que a ancestralidade, longe de ser compreendida como um elemento fixo ou essencializado, se apresenta como princípio organizador do pensamento e da prática pedagógica, conforme aponta Machado (2014, p. 58), desse modo, a ancestralidade aparece como nossa guia, a referência maior, a lógica que organiza o pensamento africano recriado em solo brasileiro, ou seja, é ela que permite se pensar, refletir, recriar, criar e vivenciar continuamente uma cosmovisão africana, é conceito e práxis, feita a partir do nosso próprio chão. Regendo a lógica da cultura tradicional africana que traz sempre novidade, posto que conhecer, aprender a sabedoria dos antigos é atualizar, continuamente, o conhecimento.

Nesse sentido, a ancestralidade opera como um princípio pedagógico, orientando modos de aprender, ensinar e se posicionar no mundo. Ela não se apresenta como um repertório fechado de valores a serem reproduzidos, mas como uma lógica dinâmica que se atualiza nas práticas cotidianas, nas relações comunitárias e nas escolhas feitas ao longo da vida. Quando ensina a prática da dança, André não apenas transmite técnicas elaboradas, mas mobiliza um conjunto de sentidos que envolvem pertencimento e memória, realocando a educação como prática central da sua base.

Nesse contexto, lecionar para André significa ir além do ensino técnico do seu ofício e se traduz como uma prática de atenção e responsabilidade para com os sujeitos implicados nas suas aulas. Esses valores são mantidos desde a organização dos encontros, onde acolher os alunos e buscar tornar as atividades mais acessíveis revela o interesse em fazer seus educandos permanecerem no vínculo de suas aulas. Essa dinâmica não se baseia em modelos formais de

ensino, mas em aprendizagens construídas a partir de sua trajetória, junto de seus familiares, dentro da comunidade onde cresceu e nos espaços de formação coletiva em que participou.

Essa postura dialoga com o afroperspectivismo ao tensionar a lógica eurocêntrica que privilegia a técnica, a racionalização excessiva e a padronização dos processos educativos. Conforme apontam De Oliveira Viana e Chingore (2024, p. 43), o afroperspectivismo critica a superficialidade do pensamento eurocêntrico, rejeita a obediência cega da razão diante do imperialismo epistêmico europeu e contribui para a construção de caminhos que repensem a condição humana a partir do encontro entre filosofias e literaturas africanas e afrodiaspóricas. Ao valorizar o cuidado, a acessibilidade e a experiência compartilhada como centrais ao processo educativo, a prática docente de André se alinha a essa perspectiva, reafirmando a educação como espaço de relação, escuta e produção de sentidos para além de parâmetros técnicos.

Dessa maneira, ao analisar a trajetória de André, percebemos que ensinar para ele está diretamente ligado ao corpo, ao lugar onde vive e viveu e às memórias que carrega da sua base familiar. A ancestralidade não é demonstrada como algo distante, mas como referência central que orienta suas escolhas e seu modo de ensinar.

4.3 TORNAR-SE DOCENTE PARA VISI

A mudança de Pelotas para Santa Cruz do Sul marca outro momento. O território muda, mas a herança permanece. É nesse novo espaço que Visi passa a perceber com mais nitidez os racismos cotidianos. O encontro com corpos negros dançando provoca reconhecimento. Ao ver aquelas pessoas em movimento, ela se vê. Reconhece ali uma estética, uma linguagem e um modo de existir que conversam com tudo o que já carregava. A dança surge como continuidade, não como ponto final. Surge como lugar de pertencimento.

O contato com a arte reforça esse movimento. Ao crescer entre o violão da mãe, o canto nos bares e os trabalhos manuais espalhados pela casa, Visi aprende que criar também é partilhar. A música não era apresentada como performance, mas como convivência. Quando passa a ensinar dança, percebe que repete o exemplo da mãe. Criar junto, não para o outro, mas para o outro. A aula deixa de ser apenas execução de passos e passa a ser espaço de troca.

Com o tempo, Visi começa a ocupar espaços de ensino dentro da dança. Primeiro como aluna, depois como assistente, mais tarde conduzindo turmas. O tornar-se docente não acontece como decisão planejada, mas como forma natural de sua trajetória. Ao lidar com crianças pequenas, percebe que ensinar exige mais do que domínio técnico. Exige atenção, escuta, sensibilidade para adaptar o ritmo, para acolher o inesperado. Ali, reconhece que ministrar uma aula é criar um ambiente onde o outro possa permanecer, aprender e se sentir visto.

Esse entendimento se amplia quando passa a trabalhar com públicos diversos. Crianças, adultos, idosos. Cada grupo exige uma postura diferente, um modo específico de se comunicar. Visi aprende a observar antes de agir, a sentir o clima da turma, a ajustar o percurso conforme as necessidades que emergem. Ensinar deixa de ser transmissão de passos e passa a ser relação. O tornar-se docente se consolida nesse exercício contínuo de leitura do outro, de mediação entre corpos e histórias.

O processo se torna mais nítido quando Visi começa a auxiliar em turmas de dança ainda muito jovem. No início, era apenas pra ajudar na rotina de turma. Ficar ao lado das crianças pequenas, organizar o espaço, chamar atenção de quem se distraía. Mas logo surgem situações que exigem mais. Crianças que choram porque não querem estar ali. Outras que se escondem no canto da sala. Algumas que pulam sem parar, incapazes de acompanhar qualquer sequência. Visi aprende, na prática, que dar aula não é repetir o que foi planejado. É ler o ambiente. É adaptar. É sustentar o tempo da turma.

Há um episódio que se repete em sua memória: quando o professor titular se ausenta por alguns meses e ela, ainda adolescente, fica responsável pela turma. O susto inicial vem

acompanhado de insegurança. “Como assim eu vou dar aula?” O corpo sente antes da razão. Mas, aula após aula, Visi descobre que consegue. Aprende a prender a atenção por uma hora inteira. Aprender que ensinar crianças pequenas exige inventar, improvisar, transformar o conteúdo em jogo.

Em suas práticas, surgem gestos que não vieram de manuais específicos. A roda no início da aula, a conversa para alinhar expectativas, a escuta coletiva. Esses movimentos já estavam presentes em sua vida muito antes de se tornarem estratégias de ensino. São modos de organizar o grupo, de afirmar o coletivo, de criar pertencimento. Visi compreende que o seu ensinar nasce daquilo que viveu, da infância comunitária, da arte nos seus dias de infância, da observação onde morava, do cuidado compartilhado.

Nesse sentido, o tornar-se docente de Visi permite compreender esse processo não como uma escolha profissional somente, mas como uma formação construída na experiência, profundamente atravessada pela ancestralidade nas suas relações. A análise evidencia alguns eixos articulados, ainda que não explicitados como tais no texto: aprendizagem pela observação, docência como relação, pedagogia do cuidado e afirmação do lugar negro no ensino.

Em primeiro lugar, o tornar-se docente aparece como um processo anterior à institucionalização da docência. Visi aprende a ensinar antes de ocupar formalmente o lugar de professora. A observação da mãe, que explicava, dialogava e confiava na capacidade de escolha da filha, construiu uma forma de aprendizagem na prática. Trata-se de uma formação que se dá no âmbito doméstico e comunitário, confirmando que o ensino não se restringe ao espaço escolar. Essa dimensão dialoga diretamente com perspectivas afrocentradas e afroperspectivistas, nas quais o conhecimento é transmitido pela convivência e pelos exemplos do cotidiano.

O episódio em que Visi assume uma turma de crianças e adolescentes marca um ponto importante de mudança na sua rotina. A insegurança inicial evidencia a ausência de uma legitimação externa, ela ainda não era professora no sentido institucional ou formal. No entanto, é justamente a prática contínua que a constitui como tal. Aula após aula, ela aprende a sustentar o tempo, a atenção e o interesse das crianças. Esse movimento revela que o tornar-se docente se dá na insistência, no fazer repetidas vezes, e não em um momento inaugural formal. A docência aqui se traduz como processo e não título.

A ampliação dos públicos com os quais trabalha amplia essa formação. Cada grupo exige atenção diferente. Com adultos, Visi reconhece o peso da rotina capitalista e do cansaço,

com idosos, aprende a lidar com a repetição, com o tempo alargado e com a diferença até na hora de explicar a dinâmica da aula. Esses trechos evidenciam uma docência baseada na escuta e na adaptação, em que ensinar implica respeitar o tempo do outro:

Aqui tomamos o conceito de Ancestralidade como uma imensa colcha que é entremeada pelas experiências, cosmovisões e corpos que atravessam territórios e oceanos para ressignificar a dinâmica civilizatória nessas terras. Para melhor entender, chamamos de discursividade ancestral a escrita, a leitura e a reinvenção das culturas africanas e diaspóricas por meio das múltiplas linguagens como instrumentos de demonstração das heranças estéticas herdadas das tradições de matriz africana. (Santos, 2021, p. 245).

Nesse sentido, o ato de iniciar as aulas em roda sintetiza muitos desses aprendizados. A roda não surge como técnica aprendida em cursos, mas como prática que faz sentido a partir de sua trajetória comunitária e espiritual. Ela organiza o coletivo, cria pertencimento e estabelece diálogo:

A circularidade é, pois, um padrão da cultura tradicional africana. O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o. (Oliveira, 2018, p. 268)

Nesse ponto, o texto evidencia que a docência de Visi é atravessada por uma memória ancestral, que valoriza o coletivo, a escuta e a partilha. O tornar-se docente é, portanto, também um processo de reconhecimento de si, no qual ela compreende que seu modo de ensinar nasce da vida que viveu.

5 TORNAR-SE NEGRO (A)

O tornar-se negro, na trajetória de Marli, não se dá como um evento isolado, mas como um processo contínuo, tecido no cotidiano e nas experiências que atravessam seu corpo e sua história. Mulher negra, periférica e mãe solo, Marli aprende cedo que existir é também aprender a se proteger. Nos deslocamentos entre o interior e a capital, nos corredores frios do hospital, nos ônibus lotados e nas longas esperas por atendimento, seu corpo é constantemente interpelado por estruturas que a colocam em posição de vulnerabilidade. Ainda assim, ela segue. Não porque desconheça o peso do racismo, mas porque aprende a enfrentá-lo com estratégias de cuidado, silêncio estratégico e resistência cotidiana. Tornar-se negra, para Marli, é entender que sua sobrevivência e a de seus filhos exigem força, vigilância e a construção de caminhos que o estado negou.

Esse processo também se manifesta nas escolhas que faz para o filho. Ao incentivá-lo a estudar, a circular pela cidade, a ocupar espaços educativos e culturais. Marli transmite, ainda que de forma não verbalizada, a consciência de que o mundo não será gentil com ele. Quando ensina o menino a pegar ônibus, a se orientar sozinho, a respeitar horários e a assumir responsabilidades desde cedo. Não o faz apenas por necessidade prática, mas como forma de prepará-lo para um mundo que cobra maturidade precoce de corpos negros. Nesses gestos, Marli repassava um saber ancestral que reconhece o racismo reduzir os impactos na sua convivência.

Para o filho, o tornar-se negro acontece na convivência com esses gestos maternos e nas experiências que passam a nomear o que antes era apenas sensação. Na escola, ao perceber que seu corpo é lido de forma diferente. No bairro, ao presenciar jovens armados, perseguições policiais e olhares de suspeita. No convívio com colegas, quando o pertencimento é atravessado por diferenças que não precisam ser explicadas, mas são sentidas. Ele aprende, ainda criança, que há lugares onde pode circular com mais liberdade e outros onde é preciso cautela. Aprende que sua presença nem sempre será neutra. Esse aprendizado não vem de uma aula formal, mas da observação atenta da mãe e das situações que ela transforma em ensinamento.

Em certo momento, Marli consegue uma bolsa escolar para o filho. A escola era particular. Ele estudava na mesma escola em que ela trabalhara como servente. Ali, ela viu a oportunidade de o filho ter acesso a uma educação diferente. Porém, ao se deparar com pessoas e ambientes diferentes, seu filho teve que se preparar. Em uma oficina extraclasse, um menino branco se aproxima e profere as seguintes palavras: “Sai daqui, chocolate podre!”. Seu filho, na hora, entendeu onde estava. Era um território hostil, que não o queria lá. De alguma maneira,

esse episódio, logo na chegada, o ensinara a ser mais forte e combativo.

O tornar-se negro também se fortalece na dimensão comunitária. Marli ajuda vizinhos, compartilha alimentos, indica trabalhos, participa de movimentos sociais e insere o filho em projetos coletivos. Nesse movimento, ensina que ser negro não é apenas resistir individualmente, mas construir redes. O filho aprende que sua história não começa nele, que há um antes e um entorno que o sustentam. Aprende que pertencimento não é dado, é construído. E que identidade se forja tanto nas dores quanto nos vínculos.

Assim, as escrevivências de Marli e de seu filho revelam que o tornar-se negro é um processo relacional, atravessado por cuidado, vigilância, afeto e consciência. Não se trata apenas de reconhecer a cor da pele, mas de compreender o lugar social que ela ocupa e as estratégias necessárias para existir com dignidade. Marli torna-se negra ao transformar a experiência da dor em projeto de vida. O filho torna-se negro ao herdar esse projeto de vida. Reinscreve em seu próprio corpo, aprendendo que viver é também resistir, cuidar e seguir em movimento.

Nesse sentido, o tornar-se negro não se apresenta como um evento pontual ou uma descoberta repentina, mas como um processo contínuo, construído durante as experiências cotidianas que me atravessaram na infância e na minha formação. Analisando a trajetória de minha mãe, Marli, compreendo que esse processo se inicia muito antes da minha formação como ser humano. Mulher negra, periférica e mãe solo, aprendeu que sua subjetividade estava ligada a aprender a se proteger. Nos deslocamentos entre sua cidade natal e a capital, nos corredores frios do hospital, nos ônibus lotados, seu corpo era constantemente subjugado por estruturas que a levavam para um lugar de vulnerabilidade.

Conforme aponta Nadal (2007, p. 24), o racismo, enquanto conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias, é expresso de diferentes maneiras, segundo o objetivo que tem aquele que o perpetra e contra quem se dirige. Assim, está presente nas conversas informais, nas “piadas”, nos ditos populares, no conteúdo subliminar dos materiais midiáticos, no tácito, no explícito, e, infelizmente, ocorre também no livro didático. O racismo não opera apenas em atos explícitos de violência, mas se infiltra nas conversas informais, nas piadas, nos ditos populares, nos conteúdos midiáticos e nos silêncios institucionais. É justamente nesse campo do não dito e do naturalizado que a experiência de Marli se inscreve. Seus deslocamentos, suas longas esperas e sua exposição constante à

precariedade revelam como o racismo estrutura o cotidiano e organiza as possibilidades de existência de corpos negros, produzindo vulnerabilidade.

Ainda assim, ela seguia. Não por desconhecer o racismo, mas por reconhecer sua presença e desenvolver estratégias cotidianas de cuidado, resistência e silêncio estratégico. Nesse movimento, fui aprendendo que tornar-se negro é também compreender que a sobrevivência exige vigilância, força e a criação de caminhos próprios diante das ausências do Estado. Esse aprendizado tem relação direta com as escolhas que ela fez pra mim. Ao persistir na ideia de que eu estudasse, circulasse pela cidade e ocupasse espaços formativos e culturais, ela transmitia a consciência de que o mundo não seria gentil. Quando me ensinou a pegar ônibus sozinho e assumir responsabilidades desde cedo, não se tratava apenas de uma necessidade, mas de uma preparação para um sistema que cobra maturidade precoce de corpos negros.

Ao relembrar os episódios de racismo, deparo-me com a indagação feita por Fanon (2008), em que ele questiona seu lugar perante o mundo branco e, logo após, entende que precisa se afirmar como negro:

Como assim? No momento em que eu esquecia, perdoava e desejava apenas amar, devolviam-me, como uma bofetada em pleno rosto, minha mensagem! O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. Fanon (2008, p. 107).

Ao relembrar os episódios de racismo, essa passagem de Fanon ajuda a compreender que a violência racial não se manifesta apenas em atos explícitos de exclusão, mas, sobretudo, nas exigências silenciosas de contenção e enquadramento impostas ao sujeito negro. A bofetada a que Fanon se refere não é apenas simbólica, ela traduz o momento em que o entusiasmo, a abertura ao mundo e o desejo de pertencimento são devolvidos como recusa. O mundo branco, ao exigir do negro uma conduta de homem negro, delimita fronteiras rígidas para sua existência, restringindo suas possibilidades de ação, criação e reconhecimento. Trata-se de uma lógica que não admite a universalidade da experiência negra, mas a submete constantemente a um lugar de exceção e vigilância.

Nesse sentido, a afirmação de Fanon explicita o caráter estruturante do racismo, que não se limita a negar o acesso, mas produz subjetividades marcadas pela obrigação de se justificar o tempo todo. O sujeito negro é obrigado a se encolher, a se adaptar, a medir seus gestos e palavras para não ultrapassar os limites impostos por uma ordem racializada. Ao articular essa reflexão com as escrituras aqui apresentadas, percebe-se que o tornar-se negro emerge

justamente nesses momentos de ruptura, quando a recusa externa obriga o sujeito a se reposicionar frente ao mundo:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza, 2021, p. 28).

Nesse sentido, esse processo ganhou contornos mais nítidos à medida que as experiências passaram a nomear sensações que antes eram apenas incômodos difusos. Na escola, percebi que meu corpo era lido de forma diferente. No bairro, presenciei jovens armados, perseguições policiais e olhares de suspeita que me ensinavam, sem palavras, que havia territórios em que minha circulação exigia cautela. Aprendi cedo que minha presença nem sempre seria neutra. Esse aprendizado não veio de aulas formais, mas da observação, atenta às atitudes da minha mãe e à maneira como ela transformava cada situação vivida em ensinamento.

5.1 TORNAR-SE NEGRO COMO PROCESSO VIVIDO

O tornar-se negro para Tibano não aparece para ele como um acontecimento único, nem como uma revelação surpresa. Ele vai se dando aos poucos, nas frestas do cotidiano, nos deslocamentos silenciosos entre espaços que nem sempre o reconhecem como pertencente. Ainda criança, ser filho da diretora numa escola periférica já o colocava num lugar ambíguo. Não era ainda o racismo nomeado, mas o corpo já era marcado. As provocações, os testes, o bullying vinham como sinais antecipados de que havia algo em sua presença que incomodava. Aprendeu cedo a observar o ambiente, a perceber os limites invisíveis, a entender quando era preciso se proteger.

Esse processo se aprofunda à medida que ele circula por diferentes territórios. Dentro da escola, convivia com professores e alunos, mas também com expectativas que não eram as mesmas para todos. Havia um controle maior sobre seus gestos, uma vigilância constante. O corpo negro precisava se justificar o tempo todo. Essa experiência molda nele uma escuta atenta e uma leitura fina das hierarquias daquele espaço. Algo que mais tarde se tornaria parte central de sua prática como educador.

Na adolescência, o contato com colegas de outras classes sociais torna ainda mais evidente essa diferença. Entrar em casas onde pessoas negras ocupavam o lugar do serviço, reconhecer ali traços da própria família, perceber o tratamento desigual. Tudo isso produziu um

deslocamento interno. Ele começa a entender que o mundo não opera da mesma forma para todos e que a cor da pele organiza hierarquias que muitas vezes não são ditas, mas sentidas no corpo.

O hip-hop surge como um espaço onde esse corpo encontra linguagem. Não apenas como expressão artística, mas como possibilidade de leitura crítica da realidade. No grafite, na dança, na rua, ele passa a nomear aquilo que antes era apenas sensação. O corpo que antes precisava se conter agora podia ocupar. Ainda assim, mesmo dentro do movimento, percebe que as estruturas de poder se mantêm. Ele é o educador, o oficinairo, aquele que está no território, enquanto as decisões vêm de instâncias brancas, técnicas, distantes. O tornar-se negro passa também por reconhecer essas camadas de exclusão que persistem mesmo em espaços que se dizem alternativos.

Ao assumir o lugar de docente, esse processo se intensifica. Ele percebe que os alunos confiam nele não apenas pelo conteúdo que ensina, mas porque reconhecem nele um corpo que carrega marcas semelhantes às deles. A identificação não é abstrata. É corporal. É territorial. Ele entra e sai do bairro como igual. Sofre as mesmas opressões. Precisa traduzir violências institucionais para os jovens, amenizar falas duras vindas de coordenações que não compreendem o território. Nesse gesto de tradução, o tornar se negro se revela também como responsabilidade coletiva.

Ensinar um aluno que não sabe escrever o próprio nome o coloca diante de uma memória histórica mais ampla. Ele entende que aquela dificuldade não é individual, mas estrutural. O corpo negro que não teve acesso à alfabetização carrega uma história de exclusão. Ao ensinar letra por letra, ele não ensina apenas escrita. Ele rompe, ainda que momentaneamente, um ciclo. E nesse gesto, reconhece a si mesmo como parte dessa história.

Com o tempo, ele entende que sua docência é atravessada pelo fato de ser negro. Não como um detalhe, mas como eixo. A forma como fala, como escuta, como se posiciona diante do conflito, tudo carrega essa experiência. Ele sabe que ocupar espaços institucionais exige mais preparo, mais cuidado, mais resistência. Sabe também que seu corpo será sempre lido antes de sua fala. O tornar se negro, então, não é apenas reconhecimento identitário, mas um exercício constante de leitura do mundo, de sobrevivência e de criação de caminhos.

Assim, sua trajetória mostra que tornar se negro é também tornar-se educador a partir da própria experiência. É transformar dor em cuidado, exclusão em vínculo, vivência em conhecimento compartilhado. É reconhecer que a educação que ele constrói nasce do corpo, da memória e da consciência de que existir, para corpos negros, já é um ato profundamente pedagógico.

O processo de letramento racial descrito no trecho não pode ser compreendido de forma dissociada da maneira como a ideia de raça foi historicamente construída no Brasil. Ao evidenciar que tornar-se negro não ocorre de forma súbita, mas se dá na experiência cotidiana, o texto dialoga com a formação de um pensamento nacional que, desde o século XIX, estruturou a raça não como dado biológico, mas como um contrato social profundamente ambíguo. Conforme aponta De Souza (2024, p. 22), para os principais formadores do pensamento brasileiro, a noção de raça foi elaborada a partir de um modelo francês que articulava memória coletiva, experiências históricas e culto aos ancestrais, mas que, no contexto brasileiro, foi reconfigurada para sustentar um projeto eurocêntrico de embranquecimento. Nesse cenário, o corpo negro passa a ser constantemente vigiado, testado e provocado, não apenas por preconceitos individuais, mas por uma lógica social que exige a negação da própria origem como condição para pertencimento.

As experiências de bullying, os olhares diferenciados e as expectativas desiguais que atravessam a infância de Tibano podem ser lidas como efeitos diretos desse contrato racial implícito. Ainda que o racismo não esteja nomeado, o corpo negro já é interpelado por uma sociedade que projeta nele a necessidade de correção, adequação e silenciamento. Esse estágio inicial do letramento racial, marcado pela percepção de limites invisíveis e pela necessidade de cautela, revela como a ideologia do embranquecimento opera de forma sutil e cotidiana. Aprender a observar, interpretar gestos e antecipar riscos torna-se uma estratégia de sobrevivência num contexto em que a sociedade brasileira historicamente ensinou negros, indígenas e mestiços a renegar sua cor, sua cultura e sua forma de estar no mundo como requisito para aceitação social.

À medida que Tibano circula por diferentes territórios sociais e passa a reconhecer a posição subalternizada de pessoas negras em espaços distintos, o letramento racial se aprofunda e ganha densidade crítica, como explica (Fanon, 2008, p. 110) sobre o racismo:

O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e frequentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e

sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor.

Quando Fanon afirma que o preconceito de cor se constitui como raiva irracional e como desprezo dos povos considerados fortes sobre aqueles vistos como inferiores, ele explicita que a cor da pele passa a funcionar como marcador absoluto de valor social. Nesse sentido, Tibano percebe que, independentemente de suas aquisições educativas, artísticas ou profissionais, o corpo negro continua sendo lido a partir de estigmas que antecedem qualquer reconhecimento de competência ou saber. A cor, enquanto sinal exterior, transforma-se em critério de julgamento que antecede o sujeito, anulando suas trajetórias individuais e coletivas.

Esse reconhecimento produz deslocamentos internos ao compreender que a recusa e o desdém não são falhas pessoais, mas expressões de uma ordem racial que insiste em manter pessoas negras em posições subalternizadas, Tibano passa a recusar a condição modesta que historicamente lhe foi imposta. Trata-se de um movimento de inflexão, no qual a consciência racial se converte em atitude crítica frente às estruturas de poder em que ele estava implicado. A experiência vivida, portanto, deixa de ser apenas sofrimento silencioso e passa a ser elaborada como leitura política do mundo.

O deslocamento interno que ocorre ao perceber figuras familiares ocupando lugares de serviço evidencia a materialização desse projeto histórico de negação da ancestralidade. Nesse momento, a desigualdade deixa de ser interpretada como falha individual e passa a ser compreendida como resultado de uma estrutura racializada que organiza hierarquias sociais. Esse movimento de compreensão marca a ruptura com o ideal do embranquecimento, pois permite ao sujeito reconhecer que sua trajetória está ligada a uma história coletiva de exclusões sistemáticas, mas também de resistências e preservação de memória.

Nesse sentido, quando essa consciência racial se articula à prática docente, o letramento racial alcança um estágio de elaboração ética e política. Ao tornar-se educador, Tibano transforma uma experiência historicamente marcada pela tentativa de apagamento em ação pedagógica comprometida com a dignidade e a humanização. Ensinar um aluno que não sabe escrever o próprio nome deixa de ser apenas um gesto técnico e passa a confrontar diretamente os efeitos prolongados de um projeto nacional que negou acesso, apagou histórias e desvalorizou saberes. Assim, tornar-se negro, significa recusar o contrato do embranquecimento e afirmar a própria ancestralidade como fonte de conhecimento, cuidado e construção coletiva.

5.2 LETRAMENTO RACIAL, CORPO E TERRITÓRIO

André cresceu e aprendeu cedo que o mundo não se organiza de forma igual para todos. Ainda menino, percebeu que certas oportunidades pareciam sempre atravessadas por limites que não eram ditos em voz alta. A ausência do pai e a centralidade materna fizeram com que aprendesse que existir exigia atenção redobrada. A mãe, criando sozinha três filhos, ensinava que proteger era também ensinar a sobreviver. Quando surgiram os boatos de sequestros, foi ela quem decidiu que ele não sairia da cidade, mesmo diante das chances que o basquete oferecia. Naquele momento, André não nomeava aquilo como racismo ou desigualdade, mas o corpo já entendia que o risco não era distribuído de forma justa. Ser um menino negro significava permanecer, cuidar, esperar.

Dentro de casa, André cresceu cercado por corpos que dançavam sem pedir licença. A dança aparecia como linguagem cotidiana, mas também como território seguro. Assistia aos irmãos reproduzirem passos de clipes. Via a mãe falar do carnaval, observava tios e primos se moverem nas festas de família. Nada disso era chamado de arte, mas tudo era expressão. Foi ali que começou a se reconhecer, mesmo sem palavras, como parte de uma herança negra que se comunica pelo corpo. Mais tarde, ao entrar em espaços formais da dança, percebeu que muitos daqueles gestos já estavam nele. Seu corpo sabia antes. E, aos poucos, entendeu que esse saber não era individual, mas coletivo, passado entre gerações que encontraram no movimento uma forma de existir.

O tornar-se negro se intensificou quando André passou a circular por ambientes onde o corpo negro era visto, avaliado e comparado. Em competições, ensaios e eventos, percebeu que precisava ser melhor, mais disciplinado, mais preparado. Não bastava dançar bem, era preciso provar constantemente que merecia estar ali. A dança urbana, marcada por histórias negras e latino-americanas, tornou-se um espaço de reconhecimento, mas também de confronto. Ali, André compreendeu que seu corpo carregava histórias que antecederiam sua vontade. Cada passo era também resposta a um mundo que insiste em limitar corpos como o seu.

Quando começou a ensinar, essa consciência ganhou outra dimensão. Ao trabalhar com a terceira idade, depois com jovens de projetos sociais, reconheceu nos alunos gestos, silêncios e travamentos que já conhecia. Corpos que hesitavam antes de ocupar espaço. Corpos que pediam permissão para existir. André se via ali, refletido. Tornar-se negro, nesse momento, deixou de ser apenas experiência individual e passou a ser responsabilidade. Ele entendeu que ensinar dança não era só transmitir técnica, mas criar condições para que outros corpos negros

pudessem se reconhecer como potentes, legítimos e criadores.

Nos coletivos, nos ensaios improvisados, nas dificuldades de manter espaços e estruturas, André aprendeu que ser negro também é aprender a refazer caminhos quando eles se fecham. A pandemia, a precarização, a desvalorização do trabalho artístico atingiam com mais força quem vinha das margens. Ainda assim, ele insistiu. Criou estratégias, manteve o grupo, reafirmou o coletivo. Esse coletivo não era apenas um grupo artístico, mas uma afirmação de pertencimento. Era dizer que aqueles corpos importavam.

André já havia aprendido que ensinar dança não era apenas organizar passos, contar tempos ou montar coreografias. Desde cedo percebeu que o corpo negro em movimento carrega sentidos que extrapolam a técnica. Em uma de suas experiências como educador, essa compreensão se tornou ainda mais evidente. Após uma aula de funk, foi abordado por um pai que não concordava com o conteúdo trabalhado.

O responsável chegou incomodado, com a voz firme e o olhar desconfiado. Disse que aquele tipo de dança não era adequado, que o funk não era coisa para criança, que aquilo não ensinava nada. André escutou em silêncio, reconhecendo naquela fala algo que já conhecia. Não era apenas uma crítica à aula, mas ao corpo que dançava, à linguagem escolhida e ao território simbólico que o funk ocupa na sociedade. O incômodo não estava nos movimentos em si, mas no que eles representavam.

Naquele momento, André percebeu que o conflito não se dava no campo pedagógico, mas no campo racial e cultural. O funk, como expressão nascida nas periferias negras, carrega o estigma de marginalidade, sexualização precoce e desordem. André entendeu que, ao ensinar funk, estava também disputando sentidos sobre quais corpos podem dançar. Quais culturas podem ensinar e quais saberes podem circular dentro de um espaço formativo.

Ele explicou ao pai que a aula não se tratava de reprodução de gestos vazios, mas de leitura corporal, ritmo, coordenação e escuta. Falou que o funk, assim como outras danças urbanas, é linguagem, história e território. Mas, enquanto falava, sabia que aquela explicação talvez não fosse suficiente. Porque o desconforto não era técnico, era simbólico. Esse episódio fez André revisitar sua própria trajetória. Lembrou-se de como aprendeu a dançar dentro de casa, observando a mãe, os irmãos, os tios, sem que ninguém nomeasse aquilo como aprendizado. Lembrou-se de como certos movimentos sempre foram vistos com desconfiança quando realizados por corpos negros. Entendeu, então, que sua docência o colocava em uma posição delicada. A de mediar conflitos entre o saber institucional e os saberes que emergem da experiência negra periférica.

A partir daquele dia, André passou a planejar suas aulas com ainda mais consciência do

que estava em jogo. Não abandonou o funk. Ao contrário. Passou a contextualizá-lo, apresentando sua história, suas transformações, seus diálogos com outras danças da diáspora negra. Entendeu que ensinar funk também era ensinar leitura crítica do mundo, era mostrar aos alunos que suas referências não precisavam ser escondidas para serem validadas.

Hoje, André entende que seu processo de tornar-se negro foi sendo construído aos poucos, na convivência com a mãe, na experiência do cuidado, na dança herdada, nas portas que se fecharam e nas que precisaram ser empurradas. Não houve um momento único de descoberta, mas uma sequência de reconhecimentos. O corpo aprendeu antes da palavra. E a docência surge justamente desse lugar: ensinar como quem devolve ao mundo a possibilidade de existir com dignidade, movimento e memória.

Nesse contexto, a situação vivida por André, a partir do conflito com o pai que questiona a aula de funk, explicita um dos momentos centrais do tornar-se negro. É nesse episódio que André percebe que sua docência, seu corpo e suas escolhas pedagógicas não são lidas de forma neutra, mas atravessadas por significados racializados que produzem tensão, vigilância e contestação.

O incômodo do responsável não se dirige apenas ao conteúdo da aula, mas ao lugar social do funk enquanto expressão cultural negra e periférica. Ao rejeitar o funk como algo inadequado, o discurso aciona uma hierarquia de saberes que deslegitima práticas corporais associadas à negritude, ao mesmo tempo em que reafirma quais culturas são consideradas aceitáveis dentro de espaços educativos. Para André, esse confronto marca um deslocamento; ele compreende que seu trabalho não será avaliado apenas pela competência técnica, mas pela forma como seu corpo negro sustenta, legitima e expõe uma cultura historicamente marginalizada.

Nesse sentido, o episódio opera como um momento fanoniano de consciência racial. Assim como aponta Frantz Fanon (2008, p. 133):

O preto, diante da atitude subjetiva do branco, percebe a irre realidade de muitas proposições que tinha absorvido como suas. Ele começa então a verdadeira aprendizagem. E a realidade se revela extremamente resistente... Mas alguém poderá pretender que descrevo um fenômeno universal, - o critério da virilidade sendo justamente a adaptação ao social. Responderemos então que esta crítica é inadequada, pois mostramos justamente que, para o preto, há um mito a ser enfrentado. Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina.

Nesse sentido, o sujeito negro se reconhece enquanto negro quando é interpelado pelo olhar do outro, quando percebe que sua existência passa a ser traduzida por estereótipos, medos e projeções. André não se torna negro no momento em que dança ou ensina funk, mas no instante em que sua prática é questionada por carregar uma linguagem associada ao corpo negro. É o conflito que racializa a cena e o posiciona em um lugar de alteridade forçada.

Ao refletir sobre o episódio, André identifica que o desconforto do pai não é pedagógico, mas simbólico. Essa leitura marca um avanço em seu processo de tornar-se negro, pois ele deixa de internalizar a crítica como falha individual e passa a compreendê-la como manifestação de um racismo estrutural que regula quais expressões culturais podem circular no espaço educativo. Essa tomada de consciência o afasta da necessidade de justificar sua prática a partir de parâmetros brancos e universalizantes, aproximando-o de uma postura afirmativa.

Essa postura dialoga diretamente com a filosofia afroperspectivista, em aproximação às reflexões afrocentradas que apontam como tarefa fundamental das epistemologias negras:

Desafiar e criar formas excitantes de conhecimento fundamentado no restabelecimento do contexto social, dos locais de vivência e convivência, da origem de um texto, uma fala ou de um fenômeno são tarefas da afrocentricidade, que para Asante, passa pelo conceito de *centricidade*, ou seja, a capacidade de estar dentro do seu próprio contexto cultural e histórico. (Viana e Chingore, 2024, p. 43).

Ao mesmo tempo, essa abordagem afroperspectivista possibilita compreender o racismo como uma distorção da percepção da realidade, que afeta a maneira como determinados sujeitos e saberes são reconhecidos socialmente. Como aponta Noguera (2020, p. 5), o racismo atua como uma forma de adulteração da percepção do mundo, retirando a humanidade de algumas populações e beneficiando estruturas que privilegiam pessoas brancas. Nesse contexto, as práticas educativas fundamentadas na afroperspectividade e na afrocentricidade assumem um papel relevante ao contribuir para a reconfiguração dessas percepções, afirmando a humanidade, a agência e os saberes de sujeitos historicamente marginalizados.

Ao manter o funk em sua prática pedagógica, André reafirma um modo de conhecer que emerge da diáspora negra, da oralidade, do ritmo e da coletividade. O tornar-se negro, aqui, se manifesta como a escolha consciente de sustentar uma epistemologia que não se submete à lógica da negação ou do embranquecimento cultural.

Além disso, o conflito evidencia que a docência negra não se constrói pela ausência de tensão, mas pela capacidade de habitar o conflito sem abdicar da própria história. André aprende que ser educador negro implica lidar com o incômodo que sua presença provoca, não como obstáculo, mas como revelador das estruturas que tentam limitar o alcance das culturas negras.

Nesse processo, ele compreende que sua função não é apenas ensinar dança, mas também disputar sentidos sobre o que é conhecimento, arte e educação.

5.3 TORNAR-SE NEGRA PARA VISI

O tornar-se negra de Visi se constrói aos poucos, no corpo, nos encontros e nos deslocamentos. É um processo vivido, atravessado por afetos, estranhamentos e reconhecimentos na sua trajetória. Esse tornar-se começa ainda na infância, mediado pela palavra da mãe. É ela quem nomeia. Não suaviza e não disfarça, mesmo tendo a mãe branca. Ela diz: *“tu é preta”*. Essa nomeação não vem como marca de falta, mas como afirmação. Ao repetir isso ao longo dos anos, a mãe impede que a negritude de Visi se dilua ou seja confundida com um não pertencimento. É ali que Visi aprende que sua cor não é detalhe, nem acaso, mas parte de quem ela é.

O território de Pelotas aprofunda esse reconhecimento. Visi cresce em um espaço onde a presença negra é maioria. Onde os corpos e as práticas de convivência não são exceção, mas regra. A vida acontece do lado de fora das casas, no chão de terra, à beira do rio. Crianças negras circulam livres, adultos se reconhecem, os mais velhos observam e cuidam. Nesse ambiente, ser negra não exige explicação. É condição compartilhada. É cotidiano. Ali, o corpo de Visi não é interrogado, nem vigiado. Ele simplesmente existe.

A figura do padraсто ocupa lugar central nesse processo. Homem negro, retinto, analfabeto, mas respeitado na comunidade. Ele não domina a escrita, mas organiza a vida em sua comunidade. Cria espaços de encontro, articula pessoas, sustenta redes. Visi observa e aprende que a negritude não se mede pela escolarização. Aprende que saber e liderança também se constroem fora da letra, no cuidado e no afeto. Esse aprendizado marca seu olhar sobre o mundo e sobre si mesma.

O deslocamento para Santa Cruz do Sul rompe a sensação de normalidade racial. É ali que o tornar-se negra ganha outra camada. Os corpos ao redor mudam. A cidade se apresenta como sendo de maioria branca. E, nesse novo ambiente, o corpo de Visi passa a ser olhado. Interrogado. Tocável. O cabelo trançado desperta curiosidade. Crianças se aproximam, perguntam, puxam, observam de perto. Adultos também perguntam, ainda que sem grosseria: *“Como lava?” “Tira pra dormir?”* Não há agressão direta, mas há estranhamento. É nesse olhar do outro que Visi percebe que sua negritude, nesse momento, não passa despercebida. Esse momento marca uma virada. Visi entende que não é apenas diferente, é racializada. O corpo que antes existia sem questionamento passa a carregar sentidos externos. A trança deixa

de ser apenas estética e se torna marcador. A sala de aula vira espaço de exposição. O tornar-se negra se intensifica justamente quando ela percebe que precisa explicar o que antes era vivido sem palavras. Ao mesmo tempo, esse processo não se constrói apenas pela dor do estranhamento. Há também o reconhecimento. Algo muda quando Visi passa a dar aula para crianças negras de projetos sociais. Os olhares são outros. Há identificação. As crianças se veem nela. Querem saber seu caminho. Prestem atenção. Escutam e se reconhecem como referência. Não porque ensina dança, mas porque seu corpo negro ocupa um lugar visível. Nesse encontro, o tornar-se negra ganha dimensão coletiva. Ela entende que sua presença produz sentido para além de si.

Ao narrar a origem das danças urbanas a partir da rua, da marginalização e da cultura negra, Visi não apenas transmite um conteúdo histórico, mas realiza uma escolha política. Recusar o embranquecimento da prática é recusar também as formas hegemônicas de conhecimento que descolam o corpo negro de sua história e de seu território. Nesse sentido, sua negritude deixa de ser apenas uma marca corporal percebida externamente e passa a operar como fundamento ético daquilo que ela ensina.

Com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspirações do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização, pela maioria da população negra, de uma imagem desfavorável. (Gonzalez, 2022, p. 113).

Nesse sentido, ao inserir o contexto do racismo, essa articulação ganha ainda mais densidade, pois evidencia que o tornar-se negra de Visi não ocorre em um território neutro, mas em um campo permanentemente atravessado por hierarquias raciais e por disputas de narrativas. O reconhecimento de si como mulher negra se dá justamente porque a sociedade insiste em racializar corpos, práticas e saberes. Em Santa Cruz do Sul, território marcado pela hegemonia da narrativa germânica e pela branquitude como norma, a presença de Visi passa a ser constantemente questionada. O estranhamento diante de seu cabelo, de sua estética e de suas referências culturais não é aleatório, mas estrutural.

Ao revisitar sua história, Visi percebe que a negritude nunca esteve ausente de sua vida; o que se transforma é a maneira como ela se reconhece e se posiciona diante dela. A infância em Pelotas, marcada por um território negro, não exigia nomeação. A negritude era vivida como

normalidade. Já em Santa Cruz do Sul, o estranhamento racial impõe a consciência do olhar branco, exigindo elaboração e resposta. Nesse percurso, figuras centrais como a mãe que nomeia sua raça, o padrasto que se torna uma liderança negra não escolarizada, as crianças que a reconhecem como referência nas suas aulas de projeto social funcionam como marcos que reafirmam sua identidade racial em diferentes momentos e contextos.

Nesse cenário, o racismo opera como força inversa, ele impõe consciência. Assim como aponta Frantz Fanon (2008), o sujeito negro passa a se reconhecer enquanto negro quando é confrontado pelo olhar do outro, quando percebe que sua existência é atravessada por projeções, medos e estereótipos. Em Visi, esse processo não surge da negação de si, mas da necessidade de responder a esse olhar. Quando crianças e adultos demonstram curiosidade excessiva sobre seu corpo ou quando sua prática artística é lida como exótica, inadequada ou deslocada, o racismo produz a ruptura entre a vivência naturalizada da infância e a consciência racial da vida adulta. É nesse intervalo que o tornar-se negra se intensifica.

Quando Visi reconhece que nunca esteve fora da negritude, o racismo aparece como aquilo que a obriga a enxergar o racismo no cotidiano de suas aulas. A infância em Pelotas permitia uma experiência de negritude menos marcada pelo confronto direto com a branquitude hegemônica; já em Santa Cruz, o racismo é demonstrado de maneira mais direta. É nesse momento que o tornar-se negra se faz necessário como processo contínuo. Não se trata apenas de resistir ao racismo, mas de produzir sentidos a partir dele, transformando a experiência da exclusão em ferramenta de pertencimento.

Dessa forma, o racismo não aparece apenas como opressão externa, mas como elemento que estrutura a própria elaboração identitária de Visi. Ele atravessa sua trajetória, impõe rupturas, mas também provoca afirmações. O tornar-se negra emerge como um ato político e um movimento de não apagamento, de recusa ao embranquecimento e de afirmação de uma identidade que se constrói na relação entre memória, corpo e território.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, as narrativas analisadas evidenciaram que o tornar-se docente e o tornar-se negro(a) não se constituem de forma separada das violências históricas e sociais que atravessam a população negra. Entre esses atravessamentos, destaca-se de modo marcante a ausência paterna, experiência compartilhada tanto na trajetória do pesquisador quanto nas narrativas dos(as) docentes implicados(as) na pesquisa. Essa ausência, se revela como expressão de um processo histórico mais amplo, relacionado às dinâmicas de desestruturação familiar produzidas pelo colonialismo, pela escravidão e pelo racismo estrutural no Brasil. Nesse contexto, a figura materna, as redes comunitárias e os vínculos coletivos emergem como referências centrais na construção de pertencimento, cuidado e transmissão de saberes.

O racismo aparece nas narrativas de todos(as) os(as) docentes, manifestando-se tanto em experiências explícitas de discriminação quanto em práticas menos hostis de deslegitimação de seus saberes, de seus corpos e de suas trajetórias. O racismo vivenciado pelos (as) docentes não se limita ao campo das relações individuais de cada um, mas se mostra de maneira contundente no campo do conhecimento, por meio do racismo epistemológico que desqualifica saberes produzidos fora do modelo escolar formal e das epistemologias eurocentradas. As narrativas aqui trazidas evidenciam que, mesmo atuando como docentes, esses sujeitos têm seus ofícios constantemente questionados e invisibilizados.

Nesse cenário, a ancestralidade emerge como elemento estruturante das práticas educativas e das identidades docentes. Longe de uma noção essencializada, a ancestralidade manifesta-se como agente de suas práticas cotidianas, presente na oralidade, na corporalidade, na memória e nos modos de ensinar e aprender. Ela se constitui como fonte de sustentação subjetiva e política diante das violências raciais, permitindo que os(as) docentes ressignifiquem suas trajetórias e construam práticas que afirmam a vida, o pertencimento e a continuidade histórica de seus antepassados.

Nesse contexto, o afroperspectivismo, articulado à afrocentricidade, se apresenta como resposta direta ao racismo epistemológico vivenciado por todos(as) os(as) docentes implicados(as) na pesquisa. Ao priorizar a experiência e a agência das vivências afrodiáspóricas, o afroperspectivismo possibilita a construção de narrativas que rompem com a lógica universalizante do pensamento eurocêntrico. Trata-se de um deslocamento epistemológico que não busca negar outros saberes, mas questionar hierarquias históricas que colocaram o conhecimento negro em posições secundárias e marginais. A ginga, o drible, a

circularidade e o terreiro, enquanto categorias conceituais, expressam essa dinâmica criativa de resistência e reinvenção.

A análise do território de Santa Cruz do Sul reforçou que o racismo vivido pelos(as) docentes não é um fenômeno isolado, mas consequência de uma construção histórica marcada pelo mito da colonização germânica e pelo apagamento sistemático da presença negra na formação do município. Esse apagamento produz efeitos diretos na contemporaneidade, influenciando o reconhecimento social dos sujeitos negros e a legitimação de suas práticas educativas. Assim, compreender o território como marcador racial e simbólico foi fundamental para situar as narrativas analisadas e evidenciar como o racismo se atualiza nas relações sociais e educacionais.

As escrituras, enquanto eixo metodológico, permitiram articular memória individual e memória coletiva, evidenciando que as trajetórias narradas não dizem respeito apenas aos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas a um conjunto mais amplo de experiências compartilhadas pela população negra. A escrita se configura como prática de resistência, que afirma a autoria negra e tensiona os modos tradicionais de produção de conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, considera-se que esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre docência negra e educação não-formal, ao demarcar que esses espaços são territórios legítimos de produção de conhecimento, ainda que historicamente desvalorizados. Ao reconhecer a ancestralidade e o afroperspectivismo como respostas ao racismo epistemológico, o estudo aponta para a urgência de práticas acadêmicas e políticas públicas comprometidas com a justiça racial e com a pluralidade epistemológica.

Por fim, esta investigação não se encerra como ponto final, mas como continuidade. As narrativas aqui apresentadas reafirmam que ensinar, para o ser-docente negro, é também um ato de resistência, memória e reconstrução da própria história. Ao recentralizar essas vozes, esta pesquisa aposta na possibilidade de outros modos de existir, ensinar e produzir conhecimento, comprometidos com a dignidade, a ancestralidade e a afirmação da vida negra.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosóficos**, 2016.
- ASANTE, Molefi Kete. Locating a text: Implications of Afrocentric theory. **The afrocentric paradigm**, p. 235-244, 2003.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.
- BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 380-397, 12 dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323145336_Racismo_estrutural_e_o_direito_a_educacao. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BISPO, Fábio Santos. Escrivivência como metodologia de pesquisa em psicanálise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 26, p. e273037, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/8syVs7ZYRZjXKzpfhpGNXdM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.
- DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência**: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas Editora, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Malhas Territoriais**: malha municipal. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais.html>. Acesso em: 10 out. 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16155>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NADAL, Carla Marlise Silva. **A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3537>. Acesso em: 19 jan. 2026.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot: Revista de Filosofia**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 1-19, 14 dez. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6630037.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. L.], v. 3, n. 6, p. 147–150, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 1 fev. 2026.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. L.], v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 1 fev. 2026.

NOGUERA, Renato. Denúncias e pronúncias: Estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Childhood & philosophy**, [S.L.], v. 16, n. 36, p. 01-22, 25 ago. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872020000100303. Acesso em: 18 ago. 2025.

NORONHA, Andrius Estevam. A industrialização de uma comunidade de imigrantes alemães no Sul do Brasil: santa cruz do sul. 1849-1918. **Fronteiras**, [S.L.], v. 22, n. 40, p. 74-94, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/13264>. Acesso em: 15 jan. 2026.

OLIVEIRA, Juçara Soares de. **Branquitude e relações étnico-raciais na reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis de 2022**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254772/TCC%20Ju%c3%a7ara%20Soares%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 nov. 2025.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPEL, Juliano. A escrevivência de conceição evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. L.], v. 20, n. 2, p. 36–51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381>. Acesso em: 1 fev. 2026.

RIBEIRO, Katiúscia Pontes. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/07_KatiusciaRibeiroPontes.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

RODRIGUES, Luciana. Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 1-13, 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/nRQkM4Vs7WSVX4TF6tdxhBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2025.

SANTOS, Anderson Roberto dos. **A formação dos trabalhadores em suas histórias de vida: a experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul como possibilidade de emancipação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/565/1/AndersonSantos.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

SANTOS, Laís Norton Fonseca dos; CUTRIM, Valéria Matos; FEITOSA, Márcia Manir Miguel. Dialéticas de uma ginga contracolônia: linguagem, território e cosmologia na perspectiva de nêgo bispo. In: XX ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 20., 2024, Salvador. **Anais [...]** Salvador: [s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-699/152245.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Rio Grande do Sul: Edunisc, 2007.

SILVA, Natália Regina Brito da. **Os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência e seus discursos: outras possibilidades para o ensino das Artes Visuais**. 2020. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://blog.cp2.g12.br/wp-content/uploads/sites/6/2020/12/NAT%c3%81LIASILVA2019TCC.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, Suelen Barbosa da. **A escrevivência como uma proposta de metodologia de ensino antirracista na língua portuguesa e na literatura brasileira**. 2023. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://epsjv.phlnet.com.br/beb/textocompleto/mfn21931.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVEIRA, Helen da Silva. **A força viva da cor preta:** Associativismo negro como caminho no Vale do Rio Pardo/RS (1880-1940). 2021 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia de Ciências Humanas, Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/234748>. Acesso em 11 nov. 2025.

SKOLAUDE, Mateus Silva. **Identidades rasuradas:** o caso da comunidade afro-descendente de Santa Cruz do Sul (1970-2000). 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/736>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002. Acesso em: 31 jan. 2026.

SOBRINHO, Gilberto Alexandre. O afroperspectivismo de a trilogia da bicha preta, de Juan Rodrigues: construindo as estéticas das resistências. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/49311>. Acesso em: 31 jan. 2026.

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Malhas Territoriais:** malha municipal. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais.html>. Acesso em: 10 out. 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana:** ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16155>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NADAL, Carla Marlise Silva. **A resiliência ao longo da vida de afrodescendentes.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3537>. Acesso em: 19 jan. 2026.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot: Revista de Filosofia**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 1-19, 14 dez. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6630037.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. L.], v. 3, n. 6, p. 147–150, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 1 fev. 2026.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. L.], v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 1 fev. 2026.

NOGUERA, Renato. Denúncias e pronúncias: Estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Childhood & philosophy**, [S.L.], v. 16, n. 36, p. 01-22, 25 ago. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872020000100303. Acesso em: 18 ago. 2025.

NORONHA, Andrius Estevam. A industrialização de uma comunidade de imigrantes alemães no Sul do Brasil: santa cruz do sul. 1849-1918. **Fronteiras**, [S.L.], v. 22, n. 40, p. 74-94, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/13264>. Acesso em: 15 jan. 2026.

OLIVEIRA, Juçara Soares de. **Branquitude e relações étnico-raciais na reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis de 2022**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/254772/TCC%20Ju%c3%a7ara%20Soares%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 nov. 2025.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPEL, Juliano. A escrevivência de conceição evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. L.], v. 20, n. 2, p. 36–51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381>. Acesso em: 1 fev. 2026.

RIBEIRO, Katiúscia Pontes. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/07_KatiusciaRibeiroPontes.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

RODRIGUES, Luciana. Negra de pele clara: embranquecimento e afirmação da negritude no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 1-13, 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/nRQkM4Vs7WSVX4TF6tdxhBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2025.

SANTOS, Anderson Roberto dos. **A formação dos trabalhadores em suas histórias de vida: a experiência do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul como possibilidade de emancipação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/565/1/AndersonSantos.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

SANTOS, Laís Norton Fonseca dos; CUTRIM, Valéria Matos; FEITOSA, Márcia Manir Miguel. Dialéticas de uma ginga contracolonial: linguagem, território e cosmologia na perspectiva de nêgo bispo. In: XX ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 20., 2024, Salvador. **Anais [...]** Salvador: [s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-699/152245.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Rio Grande do Sul: Edunisc, 2007.

SILVA, Natália Regina Brito da. **Os fundamentos da afrocentricidade, afroperspectiva e afrorreferência e seus discursos**: outras possibilidades para o ensino das Artes Visuais. 2020. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://blog.cp2.g12.br/wp-content/uploads/sites/6/2020/12/NAT%c3%81LIASILVA2019TCC.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, Suelen Barbosa da. **A escrevivência como uma proposta de metodologia de ensino antirracista na língua portuguesa e na literatura brasileira**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://epsjv.phlnet.com.br/beb/textocompleto/mfn21931.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVEIRA, Helen da Silva. **A força viva da cor preta**: Associativismo negro como caminho no Vale do Rio Pardo/RS (1880-1940). 2021 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia de Ciências Humanas, Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/234748>. Acesso em 11 nov. 2025.

SKOLAUDE, Mateus Silva. **Identidades rasuradas**: o caso da comunidade afro-descendente de Santa Cruz do Sul (1970-2000). 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/736>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002. Acesso em: 31 jan. 2026.

SOBRINHO, Gilberto Alexandre. O afroperspectivismo de a trilogia da bicha preta, de Juan Rodrigues: construindo as estéticas das resistências. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/49311>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SOUZA, Jacqueline Silva de Almeida. **Tornar-se negro: uma perspectiva contracolonial em busca do pertencimento**. 2024. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/240_Jacqueline%20Silva%20de%20Almeida%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SPINDLER, Guilherme Würdig; RADÜNZ, Roberto; VOGT, Olgário Paulo. Escravos na povoação de Santa Cruz na segunda metade do século XIX. **Revista Jovens Pesquisadores**, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 83-98, 31 out. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309710672_Escravos_na_povoacao_de_Santa_Cruz_na_segunda_metade_do_seculo_XIX. Acesso em: 18 set. 2025.

THOMÉ, Carlete Maria. EVARISTO, Conceição. Insubmissas lágrimas de mulher. Belo Horizonte: Nandyala, 2011. **Revista Literatura em Debate**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. p. 190–193, 2013. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/653>. Acesso em: 31 jan. 2026.

VIANA, Paulo Jorge de Oliveira; CHINGORE, Tiago Tendai. Por uma educação antirracista brasileira: um olhar a partir do afroperspectivismo de asante e intersubjetivação de castiano. **Nova Revista Amazônica**, v. 12, n. 2, p. 35-50. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/17119>. Acesso em: 18 nov. 2025.

VOGT, Olgário Paulo. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul e o capital social**. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/713/1/OlgarioVogt.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.