



Aurum
EDITORA

VIDAS QUE SE CRUZAM:

INTERSECCIONALIDADE
E EDUCAÇÃO

ÍTALO ROSÁRIO DE FREITAS
TEREZINHA LUZ DO ROSÁRIO
ARI NUNES DE FREITAS



Aurum
EDITORA

VIDAS QUE SE CRUZAM:

**INTERSECCIONALIDADE
E EDUCAÇÃO**

ÍTALO ROSÁRIO DE FREITAS
TEREZINHA LUZ DO ROSÁRIO
ARI NUNES DE FREITAS

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORES

Ítalo Rosário de Freitas
Terezinha Luz do Rosário
Ari Nunes de Freitas

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora
Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Aline Grazielle Benitez

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

O organizador Ítalo Rosário de Freitas declara ser o único responsável pela inserção de quaisquer imagens, fotografias, depoimentos ou registros de terceiros incluídos nesta obra, afirmando ter obtido previamente todas as autorizações necessárias mediante termos individuais de consentimento e cessão de uso assinados pelos participantes. Declara também que a fotografia utilizada na capa foi autorizada formalmente, na qualidade de responsável legal, tendo entregue à Editora o respectivo termo assinado autorizando o uso da imagem. O autor compromete-se a apresentar tais documentos sempre que solicitado, não recaindo sobre a Aurum Editora qualquer responsabilidade presente ou futura relacionada à captação, uso, autorização ou veracidade desses conteúdos.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Santos Barbosa - Mestre em Historia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro



Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em História pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cutlra e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vidas que se cruzam [livro eletrônico] :
interseccionalidade e educação / [organizadores
Ítalo Rosário de Freitas, Terezinha Luz do
Rosário, Ari Nunes de Freitas]. -- 1. ed. --
Curitiba, PR : Aurum Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83849-34-2

1. Educação 2. Infância 3. Interseccionalidade
4. Prática pedagógica I. Freitas, Ítalo Rosário
de. II. Rosário, Terezinha Luz do. III. Freitas,
Ari Nunes de.

25-318982.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.63330/livroautoral232025-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



ORGANIZADORES

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, Brasil. É professor pedagogo, licenciado em Biologia, com trajetória acadêmica e profissional marcada pela interdisciplinaridade entre ciência, educação, meio ambiente e cultura. Atua também como fotógrafo e escritor, utilizando a linguagem artística como instrumento de reflexão crítica, educação e transformação social. Seus interesses de pesquisa e extensão concentram-se em sustentabilidade, educação ambiental, saúde coletiva, microbiologia aplicada e desenvolvimento territorial, orientando sua atuação acadêmica pelo compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e ambientalmente responsável.

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física e Bacharela em Artes pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e atualmente é estudante do curso Tecnólogo em Gestão do Turismo e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal da Bahia. Atua nas áreas de educação, cultura e práticas pedagógicas interdisciplinares, com interesse em ações extensionistas voltadas à valorização cultural, educação socioambiental e desenvolvimento comunitário.

E-mail: terezinhaluz2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-2197-8438

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em Matemática, com atuação na área educacional e experiência em processos formativos. É estudante do curso Tecnólogo em Gestão do Turismo e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal da Bahia, direcionando seu interesse acadêmico para temas relacionados à educação, planejamento territorial, sustentabilidade e participação comunitária em contextos turísticos.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X



PREFÁCIO

A presente obra nasce de um gesto coletivo que reúne educadores, pesquisadores, estudantes e comunidades que compreendem a educação não como um espaço neutro, mas como território vivo de disputa, transformação e reconstrução de sentidos. Este livro é, portanto, fruto de um compromisso ético e político com práticas pedagógicas que reconheçam que todas as etapas educativas são atravessadas por raça, gênero, classe, território, corporalidade, deficiência, religiosidade e cultura.

Organizado em capítulos e artigos articulados entre si, o livro apresenta a interseccionalidade como eixo estruturante capaz de iluminar experiências que historicamente permaneceram invisíveis no cotidiano escolar. A profundidade desta obra está no fato de que não se limita a repetir conceitos já consolidados. Pelo contrário, ela os interpreta a partir das vivências concretas da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, da formação docente e do trabalho pedagógico nas áreas de linguagem, matemática, educação física e artes.

O primeiro capítulo revela a importância de ler a infância como campo político. Mostra que crianças não chegam à escola como páginas em branco, mas como sujeitos que carregam identidades, histórias e afetos marcados por desigualdades estruturais. Discutir interseccionalidade na educação infantil é, portanto, reconhecer que a escola pode tanto reproduzir violências quanto construir novas possibilidades de existência. A presença das produções das crianças torna visível a força das práticas pedagógicas que valorizam autoestima, pertencimento e pluralidade.

O segundo capítulo aprofunda a interseccionalidade na EJA, enfatizando que trajetórias interrompidas não são fracassos individuais, mas efeito direto de estruturas sociais que negaram direitos a jovens, adultos e idosos. Os relatos sensíveis incluídos na obra revelam que aprender é também processo de cura, reconhecimento, reconstrução identitária e fortalecimento comunitário. A EJA aparece como espaço que restitui dignidade e reorganiza esperanças.

O terceiro capítulo amplia esse debate para a formação de professores, articulando epistemologias africanas, afro diaspóricas e decoloniais. Ao incorporar autores como Oyěwùmí, Mbembe, Wynter, Gonzalez, Carneiro e Gomes, este livro indica que formar professores é tarefa política e epistemológica que exige ruptura com modelos eurocentrados e abertura para pedagogias baseadas em ancestralidade, comunidade, cuidado e justiça social.

Os quatro artigos finais aprofundam a interseccionalidade em áreas específicas do conhecimento, mostrando que práticas pedagógicas sensíveis às diferenças são possíveis e necessárias em todas as disciplinas. Da Língua Portuguesa às Artes, passando pela Matemática e Educação Física, cada área revela como o ensino pode reproduzir desigualdades ou contribuir para superá-las. As análises dialogam com pesquisas nacionais e internacionais e oferecem caminhos concretos para práticas transformadoras.

Por fim, os anexos compostos por relatos, produções textuais, poesias, desenhos e reflexões construídas pelos estudantes da Educação Infantil e da EJA conferem ao livro sua dimensão mais viva. Longe de serem meras ilustrações, essas produções mostram que a interseccionalidade não é apenas teoria, mas experiência cotidiana que se inscreve nos corpos, nas palavras e nos silêncios das pessoas que compõem a escola.

Este livro, portanto, é mais do que uma reunião de capítulos. Ele é uma travessia coletiva. Convoca leitores e leitoras a enxergar a educação com outros olhos, a ampliar horizontes, a revisitar práticas e a assumir uma postura radicalmente comprometida com a dignidade humana. Convida também a reconhecer que transformar a escola exige diálogo, coragem e sensibilidade para ouvir o que muitas vezes não foi dito, mas sempre esteve presente.

Que esta obra inspire políticas, pesquisas e práticas que não apenas reconheçam a diversidade, mas que atuem para que todas as formas de vida possam florescer com liberdade, respeito e potência.

AGRADECIMENTOS

Este livro é fruto de um caminho que jamais poderia ser percorrido sozinho. Ele nasce das relações que sustentam o trabalho educativo, das pessoas que constroem práticas pedagógicas com coragem e sensibilidade e das comunidades que nos ensinam diariamente sobre resistência, afeto e esperança.

Agradeço, antes de tudo, às crianças, jovens, adultos e idosos que participaram, direta ou indiretamente, das experiências formativas que inspiraram esta obra. Suas histórias de vida, suas expressões, seus desenhos, seus gestos e suas palavras deram sentido a cada página aqui escrita. Às crianças da Educação Infantil, pela espontaneidade e imaginação que lembram à escola a importância de olhar o mundo com encantamento. Aos estudantes da EJA, pela força e pela determinação de retomar os estudos mesmo diante das adversidades que a vida impôs. Cada relato, cada texto e cada produção apresentada neste livro é um testemunho de coragem.

Agradeço aos professores e professoras que dialogaram, acolheram, estimularam e construíram práticas pedagógicas comprometidas com uma educação democrática, crítica e interseccional. Sua dedicação diária revela que transformar o cotidiano escolar exige sensibilidade, estudo, persistência e compromisso ético. Foram essas práticas que inspiraram análises, reflexões e caminhos para a escrita deste trabalho.

Aos gestores escolares e às equipes pedagógicas, agradeço pelo apoio, pela abertura ao diálogo e pela confiança na construção coletiva. A escola só floresce quando a gestão reconhece que o trabalho educativo é partilhado e quando oferece condições para que pensamento, afeto e prática se encontrem.

Às famílias e às comunidades, agradeço pela parceria e por acreditarem na escola como espaço de cuidado e formação integral. A cultura, a memória, o território e a ancestralidade que vocês carregam estão presentes em cada capítulo desta obra. Sem vocês, a educação perderia sua base humana e comunitária.

Agradeço também aos pesquisadores e autores que fundamentam este livro. Suas reflexões, teorias e contribuições ampliaram horizontes, desafiaram certezas e ofereceram caminhos críticos para pensar a interseccionalidade na educação. As epistemologias negras, indígenas, afro-diaspóricas e decoloniais que atravessam este trabalho são heranças intelectuais e políticas que transformam o modo como vemos a escola e o mundo.

Aos colegas que acompanharam o processo de escrita, agradeço pela troca, pelas leituras, pelas críticas construtivas e pela confiança no projeto. Produzir conhecimento é sempre gesto coletivo e este livro só existe porque houve diálogo, escuta e parceria.

Não poderia deixar de agradecer infinitamente em especial a Francisco Silvestre do Rosário (In memoria), que com sua simplicidade e sabedoria criou, educou e formou a figura feminina que é referência de caráter e exemplo a ser seguido, Terezinha Luz. A Isabeli que tem me ensinado a cada dia uma nova forma de ver o mundo. A Maria Cecília que acabou de chegar, mas, já tem seu lugar reservado. Sou grato também à minha própria trajetória, às dores e conquistas que moldaram meu compromisso com a educação. Este livro é também uma forma de honrar todas as pessoas que acreditaram na potência do estudo, da palavra e da transformação social.

Agradecemos o financiamento do Ministério da Cultura, Secretaria de Cultura do Município de Cairu-Ba, através da Lei Aldir Blanc.

Agradecemos também o apoio do Grupo Cultural Zimbo Vivo.

Por fim, não poderia deixar de agradecer em especial a Dra Cintia Rosemberg (médica), pessoa humana e sensível que ao longo dessa jornada compartilhou afeto, empatia, sororidade e esperança nesta árdua caminhada.

Que estas páginas sirvam como agradecimento vivo a todos que, de algum modo, contribuíram para que esta obra se tornasse possível.

AUTORES



Ari Nunes de Freitas
Ítalo Rosário de Freitas
Liliana de Jesus Sousa Cerqueira
Taine Ferreira Benitez
Terezinha Luz do Rosário
Thaise Gomes de Jesus
Welder Franca do Sacramento

SUMÁRIO

Capítulo 1

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Terezinha Luz do Rosário e Liliana de Jesus Sousa Cerqueira.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-001>

17-28

Capítulo 2

INTERSECCIONALIDADE E EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Ítalo Rosário de Freitas, Ari Nunes de Freitas, Thaise Gomes de Jesus, Taine Ferreira Benitez e Welder Franca do Sacramento.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-002>

29-53

Capítulo 3

INTERSECCIONALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS AFROCÊNTRICAS, AFRO-DIASPÓRICAS E DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ítalo Rosário de Freitas, Ari Nunes de Freitas e Terezinha Luz do Rosário.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-003>

54-72

Capítulo 4

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ítalo Rosário de Freitas, Terezinha Luz do Rosário e Ari Nunes de Freitas.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-004>

73-84

Capítulo 5

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Terezinha Luz do Rosário, Ítalo Rosário de Freitas e Ari Nunes de Freitas.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-005>

85-96

Capítulo 6

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE ARTES

Terezinha Luz do Rosário, Ítalo Rosário de Freitas e Ari Nunes de Freitas.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-006>

97-109

Capítulo 7

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Ari Nunes de Freitas, Terezinha Luz do Rosário e Ítalo Rosário de Freitas.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-007>

110-120

Capítulo 8

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: TERRITORIALIDADES, SABERES LOCAIS E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

Ítalo Rosário de Freitas, Ari Nunes de Freitas e Terezinha Luz do Rosário.



  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-008>

.....121-125

Capítulo 9

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LINGUAGEM, CRITICIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Ítalo Rosário de Freitas, Ari Nunes de Freitas e Terezinha Luz do Rosário.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-009>

.....126-132

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do encontro entre teoria, prática educativa e histórias de vida que atravessam a escola brasileira em suas múltiplas formas. Sua construção foi orientada pela compreensão de que a educação não ocorre em um vazio social, mas em territórios vivos marcados por afetos, desigualdades, pertencimentos, memórias e resistências. Aqui, a interseccionalidade não é apenas um conceito, mas uma lente que permite enxergar como raça, gênero, classe, território, idade, corporeidade, deficiência e cultura influenciam o modo como crianças, jovens e adultos vivem, aprendem e produzem conhecimento.

A obra se organiza em capítulos que se complementam e dialogam, formando um conjunto que revela a escola como espaço de humanidade e potência. O primeiro capítulo dedica-se à Educação Infantil, destacando como as narrativas, as expressões simbólicas e as experiências culturais da criança constituem referências fundamentais para compreender o mundo. Ao reconhecer que infância não é homogênea, mas plural, o capítulo mostra que trabalhar com interseccionalidade na primeira etapa da educação básica significa acolher diferentes experiências, trajetórias familiares, identidades raciais e formas de existir.

O segundo capítulo amplia essa reflexão para a Educação de Jovens e Adultos. As histórias de vida apresentadas mostram que voltar para a escola é gesto de força e persistência diante de trajetórias interrompidas por desigualdades estruturais. A EJA aparece como território de reconstrução, no qual cada palavra escrita e cada história narrada revelam processos de cura, autoestima e pertencimento. A interseccionalidade oferece fundamento analítico para entender por que tantas vidas foram marcadas por negação de direitos e, ao mesmo tempo, para visualizar possibilidades concretas de transformação.

O terceiro capítulo discute a formação de professores a partir de epistemologias negras, indígenas e decoloniais. Ele evidencia que nenhuma prática pedagógica é neutra. Ensinar requer posicionamento ético e político, e exige que educadores reconheçam as marcas históricas que moldam o currículo e o cotidiano escolar. O capítulo propõe caminhos para uma formação que valorize ancestralidades, que compreenda a potência dos saberes comunitários e que produza práticas comprometidas com justiça social.

A segunda parte do livro apresenta quatro artigos que tratam da interseccionalidade nas áreas específicas do currículo. O artigo sobre Língua Portuguesa discute a linguagem como espaço de poder e visibilidade, mostrando como escolhas textuais, discursivas e literárias podem ampliar ou restringir a participação dos estudantes. O texto sobre Matemática aborda como preconceitos raciais, de gênero e de classe influenciam quem se reconhece como sujeito capaz de aprender matemática, propondo práticas mais humanizadas e contextualizadas.

O artigo dedicado à Educação Física reflete sobre o corpo como território político, ressaltando como experiências corporais são atravessadas por marcadores sociais e como a área pode atuar para romper padrões excludentes. Já o texto sobre Artes explora as múltiplas linguagens artísticas como caminhos de expressão, cura, reconhecimento identitário e resistência cultural, trazendo repertórios afro-brasileiros, indígenas e populares como elementos essenciais para uma pedagogia plural.


Os anexos do livro oferecem uma dimensão ainda mais profunda da obra. Eles reúnem produções de crianças, jovens e adultos, fotografias, relatos, poesias, textos e desenhos que dão vida ao que é analisado teoricamente nos capítulos. Estas páginas mostram que a escola é feita de pessoas reais, com histórias reais, cujas trajetórias não cabem em estatísticas isoladas. São vozes que, ao serem registradas, desafiam silenciamentos e reafirmam que educar é também acolher, escutar e construir sentidos coletivos.

Apresentar este livro é convidar cada leitor e leitora a caminhar pelas múltiplas camadas que compõem o cotidiano escolar. É também um convite para olhar a educação com sensibilidade e responsabilidade,

reconhecendo que a interseccionalidade não se restringe a debates acadêmicos, mas se expressa diariamente na sala de aula, no recreio, no caderno, na ausência, na presença, no silêncio e na palavra.

Que esta obra inspire reflexões, provoque deslocamentos e fortaleça práticas pedagógicas que coloquem a vida no centro da educação.

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

 <https://doi.org/10.63330/livroautor232025-001>
Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)
Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física
E-mail: terezinhaluz2@gmail.com
ORCID: 0009-0003-2197-8438

Liliana de Jesus Sousa Cerqueira

Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento
Professora Pedagoga
E-mail: lilianaejoao1@hotmail.com

1 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA INTERSECCIONALIDADE

A interseccionalidade emerge, inicialmente, dos questionamentos feitos por mulheres negras que denunciavam a incapacidade de teorias feministas hegemônicas e movimentos antirracistas tradicionais de compreendê-las em sua totalidade. Kimberlé Crenshaw (1989), ao analisar casos jurídicos envolvendo mulheres negras, demonstra como o racismo e o sexismo não operam de forma separada, mas se entrelaçam, estruturalmente, resultado em exclusões específicas. A partir dessa crítica, o conceito possibilita o olhar por uma lente que identifica os padrões das opressões como parte constitutiva da experiência social.

Patricia Hill Collins (2019) amplia essa definição ao afirmar que os sistemas de poder, raça, classe, gênero, sexualidade, idade e etnia, são e sempre foram mutuamente constitutivos e organizam, simultaneamente, as instituições e as subjetividades de maneira muito singularizada. Para Collins, compreender a interseccionalidade implica reconhecer que nenhuma experiência pode ser interpretada isoladamente, pois a própria vida social é tecida por múltiplas hierarquias que se reforçam e são indissociáveis.

No Brasil, Carla Akotirene (2019) contribui decisivamente ao inscrever a interseccionalidade como uma epistemologia comprometida com o feminismo negro, rejeitando apropriações superficiais e despolitizadas do conceito.

Nesse contexto, para a autora, a interseccionalidade é uma sensibilidade analítica que permite compreender como racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado atuam articuladamente, reorganizando experiências e produzindo e para muito além disso perpetuando desigualdades.

A autora reitera que não se trata de somar categorias, mas de investigar “quais condições estruturais atravessam corpos” e como essas estruturas definem posições sociais, acessos, vulnerabilidades e possibilidades de existência.

Essa linha argumentativa torna-se especialmente relevante quando pensamos a educação infantil, um espaço em que a pluralidade das crianças é, muitas vezes, reduzida a uma ideia universalizante de infância, muito equivocada diga-se de passagem.

2 INFÂNCIAS DIVERSAS: POR QUE A INTERSECCIONALIDADE IMPORTA DESDE CEDO

A educação infantil é marcada, historicamente, por um discurso de neutralidade: a escola como lugar onde as crianças “aprenderiam a conviver” sem que diferenças sociais, raciais, de gênero ou classe fossem consideradas relevantes. Essa visão, porém, desconsidera o fato de que as crianças chegam à escola já atravessadas por condições sociais que moldam suas experiências de mundo, reforçando a pluralidade das diferentes vivências de infância.

A literatura contemporânea de Gomes, Cavalleiro, Santiago e Hooks, demonstra que as crianças percebem diferenças desde muito cedo, e que convivem com valores, etiquetas, representações e desigualdades. Crianças negras, por exemplo, já na primeira infância experimentam a desvalorização estética, o silenciamento de suas identidades, o policiamento de seus corpos e a redução de suas potencialidades de maneira muito bem convencionado dentro das normativas sociais que estão postas. A escola, quando não atenta a essas dimensões, acaba reforçando estereótipos, naturalizando desigualdades e legitimando violências simbólicas, e não estamos dizendo aqui que seja intencionalmente, contudo cabe-nos a partir da emancipação do conhecimento crítico a desconstrução desse processos violentadores.

Do mesmo modo, gênero não se apresenta como uma variável neutra. Meninos e meninas vivenciam expectativas distintas, que se tornam ainda mais complexas quando combinadas a raça, classe e território. Uma menina negra periférica, por exemplo, enfrenta barreiras e estigmas muito diferentes das vivenciadas por uma menina branca de classe média. A interseccionalidade nos obriga a olhar para essas camadas simultâneas de diferenciação que operam dentro e fora da escola.

Além disso, crianças de famílias pobres ou que vivem em territórios marcados por violência institucional lidam com expectativas sociais reduzidas, estigmatização territorial e, muitas vezes, suprir necessidades básicas antes mesmo de pensar em processos de aprendizagem formal. Essas camadas se somam às desigualdades raciais e de gênero, produzindo experiências escolares extremamente desiguais, afinal como comparar uma criança oriunda de uma comunidade tradicional que por vezes vai chegar a escola sem se alimentar e não vai conseguir estudar dado a uma das piores dores que podem interpor a experiência humana, a dor da fome. Enquanto, temos crianças que a única preocupação vai ser qual merenda a sua babá colocou para o lanche. Convido você para repensar quantas crianças estão cotidianamente nessa situação em sua sala de aula?

E não para por aí, por conseguinte a deficiência, quando analisada pela lente interseccional, também revela desigualdades profundas: nem todas as crianças com deficiência enfrentam os mesmos desafios,

porque classe, raça e gênero reorganizam o modo como o capacitismo é vivido. Uma criança negra com deficiência, por exemplo, acumula estigmas racializados que impactam suas possibilidades de participação, representação e cuidado, obviamente por tudo que já foi discutido até aqui. Mas, será que você já pensou nisso alguma vez?

Assim, falar de interseccionalidade na educação infantil não é introduzir temas “adultos” para crianças pequenas, mas reconhecer que a infância já é política, porque é atravessada pelas estruturas sociais que moldam a vida em sociedade. E esse olhar é muito importante para que não continuemos a perpetuar esteriotipos.

3 DIAGNÓSTICO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA INTERSECCIONALIDADE

Ao observar a educação infantil pela lente interseccional, percebe-se que a escola não é um ambiente homogêneo ou neutro, mas um espaço no qual desigualdades se manifestam de forma concreta e cotidiana. Crianças negras, por exemplo, são frequentemente menos estimuladas, recebem menos elogios sobre sua aparência e são mais alvo de chacotas sobre seu cabelo ou traços. Neste cenário é fundamental evidenciar que esse fenômeno não decorre da má intenção dos educadores, mas da reprodução de padrões estéticos e raciais historicamente construídos, que privilegiam corpos brancos e desvalorizam corporalidades negras.

Quando a questão de gênero entra em cena, o cenário se complexifica ainda mais. Meninos tendem a ser vistos como mais ativos e turbulentos; meninas, como mais delicadas e organizadas. Contudo, meninas negras costumam ser percebidas como “fortes”, “mandonas” ou sexualizadas prematuramente, o que demonstra um cruzamento entre racismo e sexismo. A interseccionalidade permite compreender que a mesma categoria “menina”, por exemplo não significa a mesma coisa em todos os corpos.

A classe social opera como eixo central nas interações infantis. Crianças pobres enfrentam, dentro da escola, barreiras simbólicas e materiais que impactam diretamente o aprendizado e a vivência escolar. Materiais escolares escassos, alimentação precária, baixa mobilidade urbana e excesso de responsabilidades domésticas são condições que influenciam profundamente suas trajetórias. Embora todas estejam “na mesma sala”, suas realidades sociais são profundamente desiguais.

A deficiência, quando lida isoladamente, pode levar à implementação de políticas de inclusão superficial. Mas, quando analisada junto aos demais marcadores sociais, revela-se um campo ainda mais complexo de exclusão e vulnerabilização. Uma criança branca e de classe média com deficiência tende a ter mais recursos institucionais e familiares do que uma criança indígena, ribeirinha ou negra com a mesma deficiência. A interseccionalidade revela o que a escola frequentemente ignora: a deficiência não é vivida da mesma forma por todos os corpos.

Este diagnóstico crítico evidencia que a educação infantil brasileira ainda opera sob paradigmas universalistas, invisibilizando diferenças reais que estruturam a vida das crianças. Assim, torna-se urgente adotar práticas pedagógicas que reconheçam, enfrentem e transformem essas desigualdades.

4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERSECCIONAL

Pensar práticas pedagógicas a partir da interseccionalidade significa ultrapassar celebrações superficiais da diversidade e assumir uma postura crítica. O currículo, nesse sentido, precisa representar múltiplas infâncias, abandonando a centralidade branca, ocidental e eurocêntrica como referência universal de humanidade e saber.

A formação docente é outro pilar fundamental. Paulo Freire sempre enfatizou que ensinar exige reconhecer-se como sujeito histórico e político. Sem formação antirracista, decolonial e interseccional, o educador acaba reproduzindo estruturas que pretendia combater. Akotirene critica assertivamente abordagens que reduzem a interseccionalidade a uma “teoria da diversidade”, pois isso esvazia sua força política e sua dimensão de enfrentamento.

Além disso, materiais pedagógicos livros, bonecos, cartazes, jogos precisam representar a diversidade real do Brasil. A ausência de personagens negros, indígenas, com deficiência ou identidades plurais não é neutra: é uma forma de exclusão simbólica. A presença, por outro lado, precisa ser crítica, e não estereotipada pois pode fortalecer paradigmas.

A prática cotidiana é, por vez, o espaço mais potente para agir. As interações entre as crianças, a mediação dos conflitos, o modo como o professor responde a comentários sobre corpo, cor da pele ou gênero, e o cuidado com a linguagem são práticas interseccionais fundamentais. Uma educação infantil interseccional não “fala sobre diferenças” apenas em datas comemorativas: ela reconhece que as diferenças constituem o dia a dia escolar.

5 TENSÃO CENTRAL: A DESPOLITIZAÇÃO DA INTERSECCIONALIDADE

A maior tensão na incorporação da interseccionalidade na educação infantil não está em sua complexidade teórica, mas no risco de despolitização. Sem compromisso com o feminismo negro, o conceito pode ser reduzido a uma ideia genérica de diversidade ou tolerância, esvaziando sua potência crítica.

Akotirene alerta para esse risco ao afirmar que a interseccionalidade, quando usada fora de seu marco político original, torna-se um instrumento funcional ao neoliberalismo, reforçando individualismos e apagando as estruturas que produzem desigualdades e isso não é o que desejamos.

Na educação infantil, isso se manifesta em práticas pontuais, comemorativas, que não enfrentam o racismo, o sexismo, o capacitismo e a desigualdade de classe que estruturam a escola e as relações sociais.

É necessário transcender essas práticas de maneira também estrutural, mirando na política nacional estadual e municipal de educação, o currículo e os projetos políticos pedagógicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interseccionalidade aplicada à educação infantil permite compreender que não existe uma infância universal. Existem infâncias múltiplas, marcadas por experiências sociais distintas. Incorporar essa perspectiva significa construir práticas pedagógicas que acolham as diferenças não como exceções, mas como constitutivas das crianças.

Uma educação infantil interseccional não é uma opção metodológica: é um compromisso ético e político com a humanização, a dignidade e a justiça social desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.
- COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 2000.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press, 2016.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, p. 139–167, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- Hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais e educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 164, p. 130–149, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Cláudia. “Racismo, infância e educação infantil no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 415–446, 2010.
- SANTOS, Gislene. “Interseccionalidade e práticas pedagógicas na educação infantil”. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 33, p. 215–240, 2020.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GLOSSÁRIO INTERSECCIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este glossário tem como objetivo oferecer definições claras, fundamentadas e aplicáveis de termos essenciais para a compreensão da interseccionalidade no contexto da educação infantil.

1. Interseccionalidade

Lente teórico-metodológica que analisa como sistemas de opressão como racismo, sexismo, classismo, capacitismo e LGBTQIA+fobia atuam simultaneamente, produzindo experiências específicas de desigualdade.

Na educação infantil, significa compreender que crianças não vivem opressões de forma isolada; suas vivências são atravessadas por múltiplos marcadores sociais que impactam acesso, pertencimento e reconhecimento no ambiente escolar.

2. Racismo Estrutural

Forma de organização da sociedade em que práticas, normas, discursos e instituições reproduzem desigualdades raciais de maneira naturalizada.

Na educação infantil, se manifesta de forma sutil: ausência de personagens negros nos materiais, comentários sobre cabelo, punições desiguais, expectativas menores sobre crianças negras.

3. Sexismo

Sistema que hierarquiza e diferencia pessoas com base no gênero, privilegiando o masculino.

Nas infâncias, aparece em frases como “menino não chora”, “isso é coisa de menina”, na distribuição desigual de brinquedos, e na forma como sentimentos e comportamentos são validados de forma diferente entre meninas e meninos.

4. Capacitismo

Discriminação baseada na ideia de que pessoas com deficiência são inferiores, incapazes ou menos capazes.

Na educação infantil, pode ocorrer quando educadores infantilizam excessivamente a criança com deficiência, restringem sua autonomia ou supõem que ela “não consegue” excluindo-as de atividades com maior complexidade ou atribuindo-as atividades supérfluas.

5. Epistemicídio

Termo que descreve o apagamento, invisibilização ou deslegitimação de saberes produzidos por populações negras, indígenas, pobres ou não europeizadas.

O epistemicídio ocorre quando a escola privilegia exclusivamente contos europeus, histórias brancas e referências eurocêntricas, ignorando saberes afro-brasileiros e indígenas.

6. Desigualdade Estrutural

Diferenciações sociais persistentes que não resultam de ações individuais, mas da forma como a sociedade está organizada.

Aparece na diferença de acesso a materiais, na alimentação, no transporte, no tempo disponível para estudo, no tipo de linguagem que a criança já ouviu em casa.

7. Infâncias Plurais

Reconhecimento de que não existe uma única forma de viver a infância.

Crianças de diferentes raças, gêneros, classes, territórios, religiões e corpos vivem infâncias distintas e a escola precisa compreender e respeitar essa diversidade e consequentemente suas potencialidades.

8. Identidade

Conjunto de elementos que compõem quem a criança é: gênero, raça, corpo, nome, história, família, cultura e território.

Identidades não são fixas; se constroem ao longo do tempo, em diálogo com o outro e com o mundo.

9. Representatividade

Presença visível e positiva de diferentes grupos sociais nos materiais, currículos, histórias, brinquedos e práticas pedagógicas.

Quando crianças negras, indígenas, com deficiência ou de territórios periféricos não se veem representadas, internalizam a ideia de que “não pertencem”, como vemos no caso das escolhas da rainha o milho por exemplo nos festejos juninos no nordeste do país.

10. Estigma

Marca social negativa atribuída a determinadas características cor da pele, cabelo, sotaque, roupa, corpo, deficiência.

Na educação infantil, estigmas aparecem em apelidos, piadas, rejeições e comentários sobre aparência.

11. Branquitude

Posição social historicamente construída que confere privilégios simbólicos e materiais às pessoas brancas, mesmo sem intenção consciente.

Na educação infantil, a branquitude se expressa quando personagens brancos são tomados como “universais”, enquanto crianças negras são vistas como exceção.

12. Violência Simbólica

Conceito de Pierre Bourdieu que descreve formas sutis de violência naturalizadas, realizadas por meio de palavras, gestos, silêncios e expectativas.

Na educação infantil, isso aparece quando o professor elogia mais a beleza de meninas brancas, quando corrige com mais dureza crianças negras ou quando supõe que crianças pobres “sabem menos”.

13. Corpo Político

Ideia de que o corpo da criança carrega significados sociais e históricos.

Corpos negros, indígenas, gordos, com deficiência e corpos dissidentes são lidos socialmente de forma desigual, mesmo na infância.

A educação infantil precisa reconhecer que “todo corpo diz algo” e que esse “algo” tem implicações pedagógicas que não podem ser desconsideradas.

14. Letramento Racial

Capacidade de reconhecer, nomear e enfrentar o racismo no cotidiano. Obviamente que essa definição precisa ser aprofundada e debatida e que está sendo trazida de maneira extremamente objetiva.

Para crianças pequenas, significa desenvolver:

- autoestima racial;
- orgulho de sua identidade;
- capacidade de reconhecer injustiças;
- compreensão de que diferenças são positivas.

15. Microagressões

Ações, comentários ou atitudes sutis que reforçam preconceitos.

Na educação infantil, incluem frases como:

- “Seu cabelo é feio/armado/bagunçado.”
- “Você é forte para uma menina.”

- “Seu nome é difícil.”
- “Você parece sujo por ser mais escurinho.”

16. Territorialidade

Condição social e simbólica ligada ao lugar onde a criança vive.

Territórios periféricos ou ribeirinhos, quilombolas e comunidades rurais produzem infâncias únicas.

A interseccionalidade analisa como o território atravessa identidades e oportunidades.

17. Famílias Plurais

Reconhecimento de que existem múltiplas formações familiares:

- avós cuidadores,
- famílias monoparentais,
- casais homoafetivos,
- famílias extensas,
- famílias reconstituídas.

A escola infantil precisa acolher todas as formas de existência familiar. Significa dizer que é urgente repensar datas como dia dos pais e dia das mães, pois são modelos cruéis e excludentes de significância dos grupos familiares.

TABELA DE COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERSECCIONAL

Visando contribuir para aperfeiçoamento de competências docentes segue a tabela 1.1. que apresenta um conjunto de competências docentes essenciais para orientar práticas interseccionais na Educação Infantil. Cada um dos itens está articulado a uma fundamentação teórica e ação pedagógica concreta, permitindo que o professor compreenda, reflita e aplique a interseccionalidade em sua prática cotidiana.

Tabela de Competências Docentes 1.1

1. Competência Docente	2. Fundamentação Teórica / Explicação	3. Ação Pedagógica Aplicável
1. Reconhecer marcadores sociais da diferença	O professor precisa compreender como raça, gênero, classe, corpo, deficiência e território moldam experiências na infância. Base teórica em Crenshaw, Collins e Akotirene.	Observar interações das crianças, identificar padrões de exclusão racial, perceber hierarquias de gênero e analisar diferenças de participação.
2. Analisar desigualdades como fenômenos estruturais, não individuais	A interseccionalidade denuncia que desigualdades não são “problemas pessoais”, mas efeitos de estruturas sociais.	Evitar culpar a criança por dificuldades; realizar leitura crítica da desigualdade; planejar práticas que combatam injustiças ao invés de reforçá-las.
3. Mediar conflitos a partir da perspectiva crítica	Conflitos infantis podem revelar racismo, sexismo, capacitismo ou estigmas. A mediação exige leitura sensível e politizada.	Nomear injustiças, explicar por que certas falas são violentas, promover rodas de diálogo, registrar incidentes e acompanhar crianças envolvidas.
4. Valorizar saberes das crianças e suas famílias	Teoria freireana: todos têm saberes; teoria decolonial: saberes negros, indígenas e periféricos são frequentemente deslegitimados.	Incorporar histórias familiares nas atividades, convidar famílias a compartilhar culturas, validar experiências de território e identidade.
5. Escolher materiais pedagógicos representativos e críticos	Representatividade importa: crianças negras, indígenas e com deficiência precisam se ver nos materiais.	Selecionar livros com protagonistas negros, indígenas e diversos; escolher bonecas negras e diversas; eliminar materiais com estereótipos.
6. Construir práticas antirracistas, antixistas e anticapacitistas	A interseccionalidade exige posicionamento ativo, não neutralidade.	Abordar temas de forma direta, denunciar injustiças, evitar discursos de “somos todos iguais”, promover diversidade nas atividades.
7. Desenvolver linguagem inclusiva e sensível	A linguagem constrói realidades. Termos pejorativos ou estereotipados reforçam exclusões.	Evitar comentários sobre “cabelo feio”, “nome difícil”, “menino forte”, “menina delicada”; incentivar vocabulário respeitoso entre as crianças.
8. Promover autoestima identitária e racial	A construção da identidade racial e de gênero começa na infância. Autores como Hooks e Gomes reforçam a importância desse cuidado.	Valorizar cabelos crespos, tons de pele; promover rodas de conversa sobre beleza diversa; fazer murais que celebrem pluralidade.
9. Compreender a infância como espaço político	A infância não é neutra: reproduz desigualdades sociais. A interseccionalidade lê a criança como sujeito social.	Reconhecer que práticas diárias têm impacto político; evitar visão romantizada da criança; trabalhar cidadania desde cedo.
10. Refletir criticamente sobre a própria prática	O professor também está atravessado por marcadores sociais. A prática interseccional envolve autoavaliação contínua.	Manter diário reflexivo, participar de formações, revisar falas e atitudes, buscar apoio da equipe pedagógica, trabalhar vieses inconscientes.
11. Implementar currículo plural e decolonial	O currículo é construção social e pode reproduzir eurocentrismo e monoculturalidade.	Incluir histórias afro-brasileiras, indígenas, periféricas; valorizar produções culturais diversas; trabalhar identidades na rotina escolar.

12. Criar ambientes físicos que acolham diferenças	Espaços comunicam valores; ambientes que só mostram crianças brancas naturalizam privilégios.	Organizar cantos temáticos com diversidade; expor produções das crianças; colocar cartazes plurais; garantir acessibilidade física e sensorial.
13. Desenvolver sensibilidade para identificar microagressões	Microagressões são violências sutis que afetam autoestima e pertencimento.	Observar apelidos, comentários sobre corpos, exclusões intencionais; intervir imediatamente; orientar crianças; conversar com famílias.
14. Planejar atividades que representem múltiplas infâncias	Unidade pedagógica não pode pressupor a mesma vivência para todas as crianças.	Adaptar atividades para realidades diversas; contemplar diferentes culturas; criar projetos que dialoguem com o território da escola.
15. Formular estratégias de acolhimento emocional interseccional	Crianças negras, pobres ou com deficiência têm cargas emocionais diferentes devido à exclusão social.	Desenvolver rodas de afetividade, validar emoções, trabalhar autorregulação, criar espaços de escuta e confiança.

Elaborada pelo autor, 2025.

A tessitura deste capítulo significa reconhecer que a interseccionalidade, aplicada à Educação Infantil, não é uma escolha metodológica periférica, mas um eixo estruturante para a construção de práticas pedagógicas que acolham a complexidade das infâncias. A análise desenvolvida ao longo deste capítulo demonstrou que as crianças não chegam à escola como sujeitos neutros ou homogêneos; elas chegam atravessadas por marcadores sociais que moldam suas experiências de pertencimento, de reconhecimento e de participação.


Compreender a infância pela lente da interseccionalidade implica deslocar o olhar da ideia universal de criança para a noção de *infâncias plurais*, produzidas por condições históricas, raciais, de gênero, de classe, de território e de corporalidade. É assumir que a escola pode e sim, deve ser um espaço de ruptura com práticas naturalizadas de exclusão, e de promoção de vivências que afirmem identidades, respeitem diferenças e enfrentem desigualdades desde os primeiros anos de vida.

A perspectiva interseccional exige do educador e da instituição uma postura ética e política de enfrentamento às estruturas que reproduzem racismo, sexismo, capacitismo e desigualdades sociais. Exige, igualmente, abertura para aprender com as próprias crianças, com suas famílias e com as culturas comunitárias que atravessam o cotidiano escolar. Assim, a educação infantil torna-se um território privilegiado para a construção de vínculos afetivos e simbólicos que fortalecem autoestima, narrativas positivas e pertencimento social.

Convidamos, portanto, o leitor e a leitora a apreciar as produções das crianças que integram este capítulo como expressões vivas da potência que emerge quando a interseccionalidade se materializa na prática educativa. Cada produto revela mais do que criatividade: revela identidades que se reconhecem, mundos que se ampliam e subjetividades que se afirmam em um ambiente que legitima suas existências.

Que este encerramento sirva não como ponto final, mas como abertura para reflexões ainda mais aprofundadas.

INTERSECCIONALIDADE E EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-002>

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando

Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X

Thaise Gomes de Jesus

Pedagoga - Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias.

Pós-Graduação em Ciências, Educação Infantil, Gestão Escolar. Faculdade UNIVITÓRIA.

Professora.

E-mail: thaise2msp@gmail.com

Taine Ferreira Benitez

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS

Pedagogia

Pós-graduação em educação especial 600h

Pós-graduação em Autismo 1000h

Professora Pedagoga Especialista em Educação Especial

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9590983320901718>

ORCID: 0009-0007-1534-7946

Welder Franca do Sacramento

Professor Licenciado em Letras, língua Inglesa e literaturas- UNEB campus V.

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua inglesa

Especialista em coordenação e administração escolar.

Coordenador Pedagógico da EJA - Prefeitura Municipal de Cairu.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1697156869848684>

ORCID: 0009-0007-7555-7013

1 CONTEXTUALIZAÇÃO**1.1 INTERSECCIONALIDADE: ORIGEM E NATUREZA ANALÍTICA**

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado por Kimberlé Crenshaw em 1989 para denunciar a insuficiência de abordagens que tratavam racismo e sexismo como dimensões separáveis. Crenshaw demonstrou, a partir de casos jurídicos, que mulheres negras experimentam formas de opressão que não podem ser compreendidas ao se isolar apenas a raça ou apenas o gênero a experiência é qualitativamente distinta quando ambos os eixos se cruzam (Crenshaw, 1989).

Patricia Hill Collins aprofundou e institucionalizou esse campo ao propor que as estruturas de poder, raça, classe, gênero, sexualidade, idade, entre outras que são mutuamente constitutivas, isto é, não se somam mecanicamente, mas articulam-se para produzir efeitos sociais e subjetivos particulares. A interseccionalidade, nessa perspectiva, é tanto lente teórica quanto método analítico para identificar como políticas, instituições e representações culturais atravessam corpos e territórios.

No contexto brasileiro contemporâneo, Carla Akotirene ressignifica a interseccionalidade ao reiterar em sua dimensão política originária o feminismo negro e em sua função antirracista, alertando contra usos superficiais ou “celebratórios” que despolitizam o conceito. Akotirene coloca ênfase na inseparabilidade entre racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado e propõe uma leitura que considera o Atlântico negro como lugar de produção de identidades e opressões interrelacionadas.

1.2 INTERSECCIONALIDADE COMO CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO

Entender a interseccionalidade como método pedagógico implica três movimentos teóricos: (a) reconhecer que as desigualdades são estruturais e historicamente situadas; (b) deslocar o foco do “déficit individual” para as condições sociais que produzem desigualdades; (c) articular práticas que valorizem saberes e subjetividades marcadas por experiências de marginalização.

Paulo Freire fornece um aporte epistemológico para este deslocamento: para Freire, a prática educativa deve partir da realidade dos sujeitos, promovendo uma leitura crítica do mundo que articule experiência, linguagem e ação transformadora. Quando combinamos a postura freireana com a lente interseccional, obtemos critérios para que a EJA não apenas recupere aprendizagens formais, mas também reconheça e valorize as trajetórias e saberes dos estudantes como conhecimentos socialmente produzidos e politicamente significativos.

Vygotsky contribui complementarmente ao mostrar que o desenvolvimento humano é inseparável das mediações sociais e culturais, isto é, apreender competências e significados depende de interações históricas e instrumentais no seio do grupo social. A combinação de Vygotsky (mediação social do desenvolvimento) com a interseccionalidade permite ver que as experiências de exclusão (por raça, gênero, classe) afetam as possibilidades de mediação e aprendizagem ao longo da vida.

1.3 POR QUE A EJA EXIGE UMA LENTE INTERSECCIONAL DISTINTA?

A EJA reúne sujeitos cujas trajetórias foram interrompidas por uma conjunção de fatores estruturais: trabalho precoce e precarizado, violência de gênero, racismo institucional, falta de políticas públicas de cuidado (creches, horários compatíveis), encarceramento, e estigmas territoriais. Para muito além disso esses fatores não apenas coexistem, mas se reforçam reciprocamente, produzindo trajetórias educacionais

distintas das observadas na escolarização regular. A interseccionalidade permite analisar essas configurações complexas sem reduzir o fenômeno a uma única causa (por exemplo: “falta de vontade” ou “problemas pessoais”), reconhecendo que a evasão é efeito de uma trama histórica e institucional.

Além disso, a EJA exige práticas que valorizem saberes vividos, conhecimentos práticos, narrativas laborais, memórias de sobrevivência, e que corrijam o epistemicídio que historicamente deslegitimou saberes populares e negros. Trazer a interseccionalidade à EJA é, portanto, também promover justiça epistemológica: reconhecer que o estudante traz conhecimentos formados em contextos sociais que a escola formal nem sempre aprendeu a escutar e a legitimizar.

1.4 CONSEQUÊNCIAS TEÓRICAS PARA PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE

Do ponto de vista da pesquisa em educação, adotar a interseccionalidade implica desenhar procedimentos que permitam captar o efeito combinado de múltiplos marcadores sociais: instrumentos de investigação que cruzem raça, gênero, classe, idade, território e deficiência; análises qualitativas que valorizem narrativas de vida; e indicadores que não reduzam o fenômeno a variáveis isoladas.

Na formação docente, exige-se um currículo formativo que vá além de “sensibilizações” sobre diversidade e ofereça ferramentas conceituais (Crenshaw, Collins, Akotirene), metodológicas (leitura de mundo freireana, análise de práticas) e técnicas (observação interseccional, planejamento inclusivo, mediação de conflitos a partir de categorias interseccionais). A formação deve também contemplar autocuidado e processos reflexivos para que professoras e professores identifiquem seus próprios posicionamentos e privilégios.

2 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS (RAÇA, GÊNERO, CLASSE, TERRITÓRIO)

2.1 RAÇA E EXCLUSÃO EDUCACIONAL HISTÓRICA

As trajetórias interrompidas de estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se devem apenas a fatores individuais, mas a processos históricos de exclusão racial. Estudos apontam que a participação de pessoas negras na EJA é expressiva justamente porque sofreram barreiras no ensino regular. De fato, a investigação de Corrêa mostra que “os efeitos das desigualdades raciais que incidem sobre a população negra” são identificáveis a partir de matrículas e permanência na EJA. (Corrêa, 2025)

Além disso, Lima revela que “a presença de homens e mulheres negros é bastante significativa” na EJA, evidenciando que raça e classe se articulam nas trajetórias de escolarização interrompida. (Lima, 2017).

Essa leitura interseccional permite entender que a trajetória interrompida de escolarização de um jovem ou adulto negro deve ser lida em função de um mosaico que inclui raça, classe e outros marcadores sociais.

2.2 GÊNERO, CUIDADO E ESCOLARIZAÇÃO INTERROMPIDA

Quando se observa a participação de mulheres na EJA, sobretudo mulheres negras, percebe-se que a combinação de racismo, sexismo e responsabilidades de cuidado atua de modo cumulativo. Nascimento (2022) aponta que “classe informa o gênero. Raça é a maneira como a classe é vivida” — e que “precisamos refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero”.

Essas intersecções produzem obstáculos concretos: maternidade precoce ou forçada, acumulação de trabalho doméstico, jornadas laborais irregulares e falta de suporte institucional para que mulheres retornem ou permaneçam nos estudos.

2.3 CLASSE SOCIAL E TRABALHO PRECARIZADO

A condição de classe também configura fortemente as rupturas escolares. A precarização do trabalho, o ingresso precoce no mercado informal, jornadas longas e instabilidade financeira aparecem como variáveis estruturais que limitam a continuidade dos estudos. Pesquisa com estudantes da EJA indica que muitos abandonaram a escola regular para trabalhar e sustentar suas famílias, o que evidencia que a “interrupção escolar” não é falha individual, mas consequência de condições socioeconômicas adversas (Santana, 2022).

A interseccionalidade permite visualizar que classe se entrelaça com raça e gênero: mulheres negras pobres, por exemplo, enfrentam desafios mais intensos para manter-se na escola.

2.4 TERRITÓRIO E DESIGUALDADE

Por fim, o território, ou seja, o local de residência, suas circunstâncias socioespaciais, mobilidade, infraestrutura e estigmas exerce papel essencial nas trajetórias de escolares da EJA. Estudar em periferias urbanas, em zonas rurais ou comunidades quilombolas significa lidar com transporte precário, acesso limitado a serviços, segurança reduzida e estigmas territoriais. Ainda que menos visibilizado, esse marcador territorial, quando cruzado com raça, classe e gênero, gera trajetórias diz-se “interrompidas” em maior proporção. A modalidade EJA, portanto, frequentemente funciona como aposta de “segunda chance” para quem a escola regular não conseguiu alcançar.

3 SABERES, EXPERIÊNCIAS E EPISTEMOLOGIAS NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é atravessada por processos formativos que não se restringem ao âmbito escolar. Os estudantes chegam à modalidade trazendo consigo repertórios intensos de vida, marcados por trabalho, cuidados familiares, religiosidade, mobilidade, sobrevivência, violência, racismo e resistência.

A interseccionalidade permite compreender que tais saberes não são complementos ao ensino formal, mas saberes legítimos e politicamente relevantes, fundamentais para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

3.1 SABERES DE VIDA COMO CAPITAL EPISTEMOLÓGICO

Os estudantes da EJA trazem consigo uma experiência social acumulada que se constitui como capital epistemológico, forma de conhecimento construída fora da escola, mas essencial para o entendimento crítico da sociedade.

Essa compreensão dialoga com Paulo Freire (2017), que afirma que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, o conhecimento não nasce na escola, mas se organiza historicamente nas relações que o sujeito estabelece com sua realidade. Para Freire, negar o valor desses saberes é cometer uma forma de violência simbólica.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2021) demonstra que estudantes da EJA mobilizam conhecimentos comunitários, laborais e familiares como base para a aprendizagem formal, o que reforça que a modalidade precisa reconhecer tais repertórios como núcleos de saber, e não como lacunas. O autor destaca que a aprendizagem só se torna efetiva quando conecta os conteúdos escolares com as experiências concretas que moldaram a trajetória dos estudantes.

Assim, a interseccionalidade opera como lente que identifica os múltiplos atravessamentos que produziram esses saberes: raça, gênero, classe, deficiência, território e sexualidade.

3.2 EPISTEMOLOGIAS NEGRAS, INDÍGENAS E POPULARES NA EJA

A EJA também se apresenta como oportunidade ímpar de enfrentar o epistemicídio, entendido como o apagamento histórico dos saberes produzidos por populações negras, indígenas, pobres e periféricas. Como afirma Akotirene (2019), o epistemicídio é parte do processo de marginalização que estrutura o racismo e se manifesta nas formas de seleção de conhecimento, nas referências bibliográficas e na cultura escolar.

A pesquisa de Lima (2017) já demonstrava que o perfil racial da EJA mostra a urgência de práticas pedagógicas que valorizem identidades negras e saberes comunitários invisibilizados. Nesse sentido,

Collins (2019) defende que epistemologias negras produzem maneiras próprias de interpretar o mundo, fundadas em experiências históricas de resistência, cuidado, ancestralidade e sobrevivência.

Incorporar epistemologias negras, indígenas e populares na EJA significa:

- reconhecer histórias e memórias silenciadas;
- valorizar saberes tradicionais;
- legitimar narrativas comunitárias;
- questionar o eurocentrismo curricular;
- romper com a noção de que apenas conhecimentos acadêmicos são válidos.

Como conclui Souza & Carvalho (2020), ignorar essas epistemologias é reproduzir o ciclo de exclusão escolar que marcou as trajetórias de muitos estudantes da EJA.

3.3 NARRATIVAS DE VIDA COMO METODOLOGIA DE RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

O uso das narrativas autobiográficas é uma das práticas mais potentes para a EJA. Trabalhar com histórias de vida permite que estudantes reconheçam sua própria trajetória como espaço legítimo de produção de conhecimento e reconstrução de identidades afetadas por experiências de violência estrutural.

Brito (2021) destaca que estudantes da EJA, incluindo pessoas com deficiência, elaboram suas identidades a partir de narrativas de resistência, enfrentamento e reconstrução, tornando a sala de aula espaço de reelaboração subjetiva (Brito, 2021).

Da mesma forma, Coelho (2025) evidencia que a EJA se constitui como espaço de encontro entre memórias, dores e potências de sujeitos cuja escolarização sofreu rupturas provocadas por desigualdades (Coelho, 2025).

Assim, trabalhar narrativas de vida significa:

- validar histórias que foram silenciadas;
- reconhecer o impacto das opressões estruturais nas trajetórias;
- promover autoestima e pertencimento;
- permitir que estudantes identifiquem as estruturas que moldaram suas vidas;
- reconstruir subjetividades marcadas por estigma.

A interseccionalidade ajuda a revelar que essas trajetórias não podem ser lidas apenas sob a ótica individual: são trajetórias produzidas por cruzamentos de racismo, machismo, pobreza e desigualdade territorial.

3.4 TERRITORIALIDADE, RELIGIOSIDADE E CULTURA COMO DIMENSÕES DO SABER

A EJA mobiliza dimensões complexas que ultrapassam os limites da educação formal. Entre elas:

Território

O lugar onde o estudante vive produz conhecimentos sobre deslocamento, violência urbana, comunidade, pertencimento e organização social. A escola, contudo, historicamente ignorou saberes territoriais, privilegiando conteúdos distantes da realidade dos estudantes.

Religiosidade

A vivência religiosa de matriz africana, indígena, cristã, afro-brasileira, ou de organiza valores, narrativas, rituais e formas de ver o mundo. A escola ignorou essas vivências por muito tempo.

Cultura popular

Saberes populares, músicas, culinárias, festas, artes, tradições e histórias têm espaço privilegiado na EJA, pois são parte constitutiva das identidades dos estudantes.

A EJA crítica, alinhada à interseccionalidade, incorpora essas dimensões no currículo de forma legítima.

4 APLICAÇÃO À EJA

Serão delineadas as implicações práticas, metodológicas e curriculares que se fazem necessárias para que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitua como modalidade educativa efetivamente interseccional, atendendo às múltiplas identidades, trajetórias e saberes de seus estudantes.

4.1 CURRÍCULO INTERSECCIONAL NA EJA

Desenhar um currículo interseccional para a EJA implica que este não seja apenas uma adaptação do ensino regular, mas uma reformulação que considere: (1) os saberes de vida dos estudantes; (2) as trajetórias interrompidas por opressões interligadas; (3) diferentes identidades que cruzam raça, gênero, classe, território e deficiência. Conforme apontam pesquisas recentes, o currículo da EJA muitas vezes reproduz padrões da escolarização convencional, o que limita seu potencial emancipador (BRITO, 2021).

Ademais, a necessidade de revisão curricular é reforçada por análise que mostra como os livros didáticos de EJA simplesmente não consideram adequadamente as interseções de gênero, raça e classe (SILVA, 2019).

Um currículo interseccional deve articular temáticas que façam sentido no contexto de adultos e jovens, como trabalho, família, saúde, mobilidade, identidade e não apenas insistir em conteúdos “infantis” ou desconectados da experiência de vida desses estudantes.

4.2 METODOLOGIAS DIALÓGICAS E CONTEXTUALIZADAS

As metodologias para a EJA interseccional exigem uma abordagem dialógica e contextualizada, inspirada no pensamento de Paulo Freire, mas também orientadas pela interseccionalidade. Estudar para

quem trabalhou e experimentou desigualdades significa partir de “temas geradores” que emergem da vida dos estudantes, como deslocamento, trabalho informal, cuidado doméstico, racismo, gênero e envelhecimento.

Os estudos apontam que a formação docente da EJA necessita incorporar a reflexão sobre gênero, sexualidade e interseccionalidades. Em outra pesquisa, a modalidade EJA a distância revela como gênero, raça e classe se entrelaçam nos ambientes virtuais, exigindo metodologias que considerem os obstáculos interseccionais desses estudantes (SILVA; ARAÚJO, 2025). Portanto, a metodologia interseccional exige: escuta ativa, valorização dos saberes de vida, adaptação de tempo e ritmos, uso de tecnologias acessíveis, e espaços em que as identidades possam ser reconhecidas e valorizadas.

4.3 PRÁTICAS QUE ACOLHEM IDENTIDADES MÚLTIPLAS

Para que a EJA seja inclusiva e interseccional, é preciso implementar práticas concretas que visem ao reconhecimento das identidades múltiplas dos estudantes. Exemplos:

- Programas de acolhimento que considerem adultos que retomam os estudos após trabalho precoce ou encarceramento, reconhecendo trajetórias de estigma e exclusão;
- Oficinas de narrativas de vida, que permitam aos estudantes expressar suas trajetórias e refletir sobre como raça, gênero, classe e território moldaram suas escolarizações;
- Flexibilização de horários, modalidades híbridas e ou respeitado a realidade de cada local e a sazonalidade (local turístico + verão: desistência em função de trabalhar na alta temporada), pensar um currículo e calendário que considere a particularidade de cada comunidade, horários que respeitem as rotinas de quem trabalha o dia inteiro e precisa ainda estudar. Transporte e apoio, sobretudo para quem sobra após trabalho e responsabilidades de cuidado.
- Materiais didáticos que representem adultos negros, mulheres trabalhadoras, pessoas com deficiência, pessoas de territórios rurais ou periféricos, e que discutam desigualdades estruturais, não apenas como tema abstrato.
- Formação continuada de professores que inclua interseccionalidade como eixo central, e não como “tema adicional” ou “complementar”.

4.4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO INTERSECCIONAL

Avaliar a EJA sob a lente interseccional requer indicadores que vão além de taxas de aprovação. São necessários indicadores como: permanência escolar, autoestima identitária, participação ativa, valorização de saberes prévios, mudança de práticas docentes, materiais representativos, redução de abandono por motivos estruturais.

Esses indicadores interseccionais permitem monitorar se a EJA está de fato transformando condições de desigualdade ou apenas reproduzindo uma escolarização de “segunda chance” que desconsidera as especificidades das trajetórias.

As implicações pedagógicas e curriculares para a EJA interseccional exigem uma mudança paradigmática: do “acabar com a alfabetização básica” para “transformar vidas, elaborar identidades e combater desigualdades”. O currículo precisa assumir a complexidade das identidades; as metodologias devem dialogar com experiências de vida e estruturas sociais; as práticas devem acolher identidades variadas; e a avaliação deve medir mais que desempenho: medir justiça, participação, permanência e valorização. Ao aplicar essas transformações, a EJA torna-se uma modalidade de educação que não corrige trajetórias apenas formalmente, mas politicamente, ética e socialmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar o Capítulo 2 significa reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos, quando analisada sob a perspectiva interseccional, deixa de ser compreendida apenas como modalidade compensatória e passa a ser vista como instrumento profundo de justiça social, reparação histórica e reconstrução identitária. Ao longo da discussão, ficou evidente que os estudantes da EJA não carregam lacunas individuais, mas marcas de um processo estrutural de desigualdades que atravessa suas vidas e organiza suas oportunidades, desigualdades produzidas pelo encontro entre racismo, sexismo, pobreza, territorialidade e ausência de políticas públicas efetivamente equitativas.

A interseccionalidade mostrou-se ferramenta indispensável para interpretar essas trajetórias e, sobretudo, para orientar práticas pedagógicas que valorizem saberes de vida, legitimem epistemologias negras, indígenas e populares, confrontem o epistemicídio e promovam a reconstrução de subjetividades profundamente afetadas pela exclusão escolar. A EJA, nesse sentido, constitui um território onde os estudantes podem reencontrar sua própria história com dignidade, compreender a complexidade das estruturas que atravessam suas experiências e fortalecer-se como sujeitos de direitos.

Também se demonstrou que políticas públicas universalistas não dão conta das necessidades reais da modalidade: é necessário que o Estado incorpore explicitamente a interseccionalidade na formulação, execução e monitoramento de programas educacionais, garantindo condições de permanência, apoio institucional, flexibilização e reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o público da EJA.

Assim, concluir este capítulo é afirmar que a interseccionalidade, aplicada à EJA, não apenas amplia a compreensão sobre quem são esses estudantes, mas também redefine o compromisso ético e político da educação. A modalidade torna-se espaço de resistência, autoestima, pertencimento e emancipação em uma educação que não apenas instrui, mas transforma, cura e reescreve histórias antes marcadas pelo silêncio e pela negação.

Convidamos agora o leitor e a leitora a voltarem seu olhar para as produções dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que acompanham este capítulo. Cada texto, poema, relato, desenho ou registro que integra este conjunto não representa apenas uma atividade pedagógica: constitui uma expressão potente de identidade, memória, resistência e reinvenção.

As produções dos discentes revelam o modo como a interseccionalidade atravessa suas vidas, suas histórias e seus modos de existir no mundo. São narrativas que explicitam o impacto do racismo estrutural, da desigualdade de gênero, da pobreza, da força comunitária, da espiritualidade, do trabalho, da maternidade, da luta cotidiana e das múltiplas formas de superação que moldaram suas trajetórias. Ao mesmo tempo, traduzem em linguagem viva aquilo que discutimos teoricamente ao longo do capítulo: que a EJA é espaço de reconstrução e emergência de vozes que historicamente foram invisibilizadas.

Apreciar essas produções é reconhecer que o conhecimento não nasce apenas nos livros, mas no chão da vida, nas experiências acumuladas, nos corpos que resistem, nas comunidades que sustentam, nas memórias que insistem em sobreviver. Convidamos, portanto, a ler cada criação com sensibilidade, respeito e atenção, entendendo que ali se encontra o testemunho de mundos que aprenderam a se refazer, mesmo diante das adversidades.

Que esta apreciação seja, além de contemplativa, um gesto de acolhimento e compromisso: acolhimento das narrativas que se apresentam, e compromisso com uma educação que reconheça, valorize e celebre a pluralidade humana que compõe a EJA. Cada produção aqui exposta é mais do que escrita ou imagem é afirmação de existência, é reivindicação de direito, é anúncio de futuro.

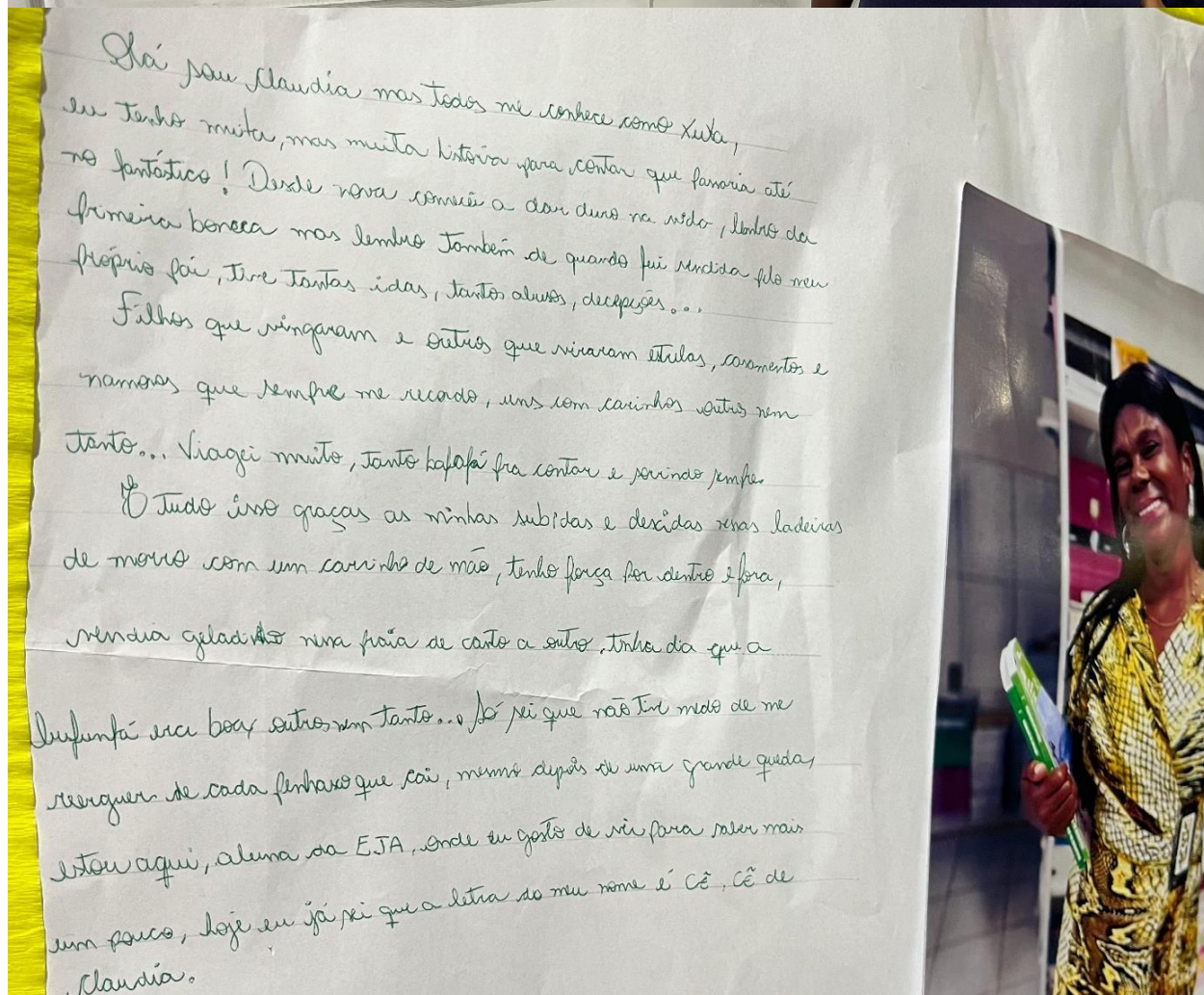
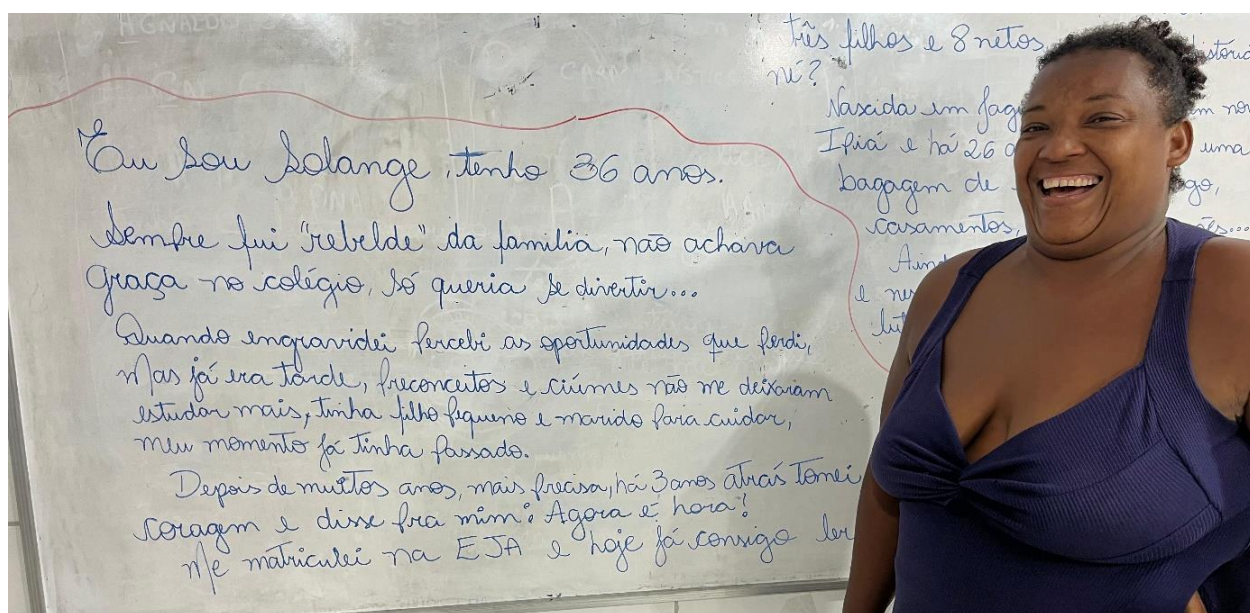
REFERÊNCIAS

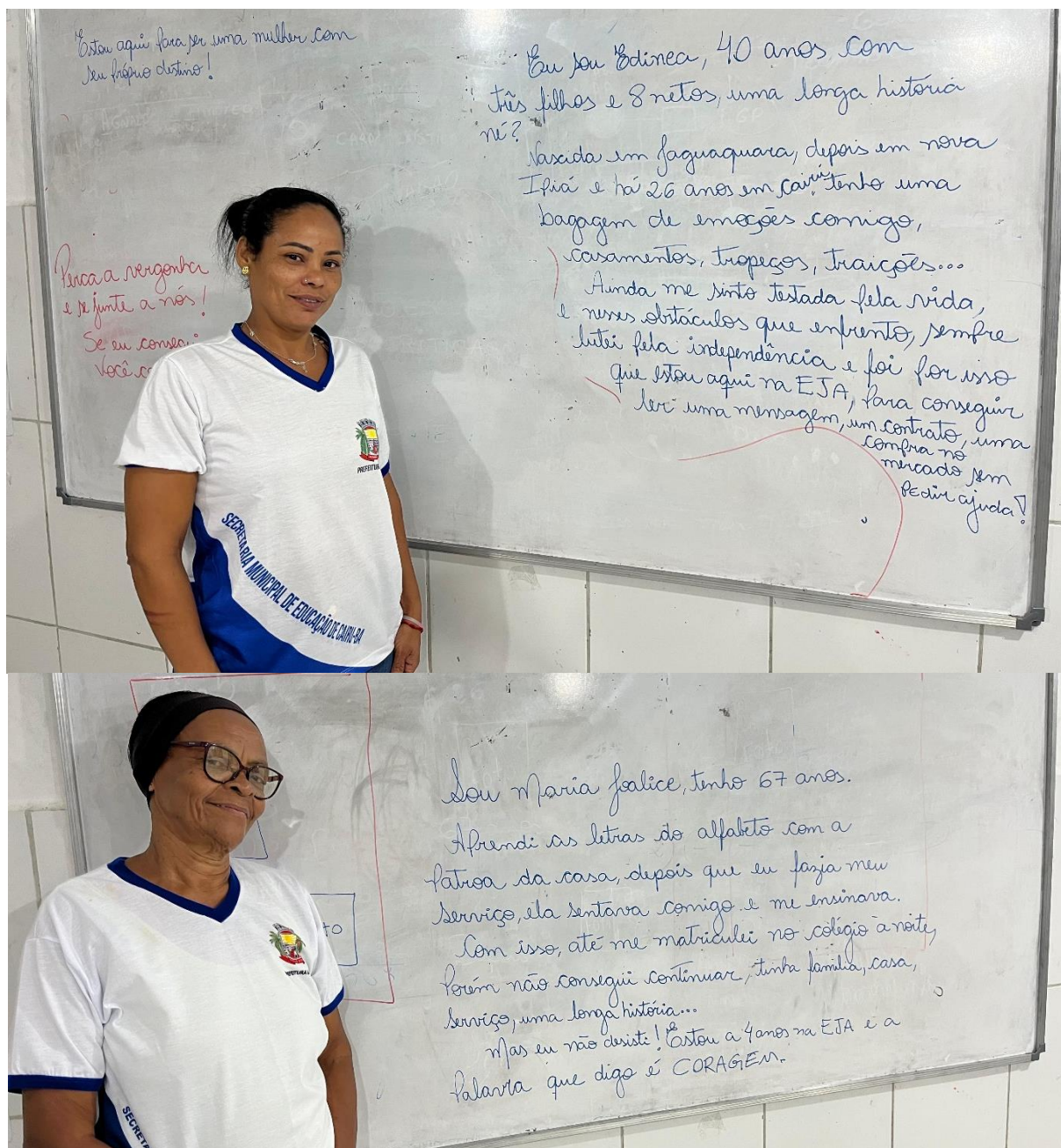
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BASTOS, Fábila Maria de Andrade. Interseccionalidade e políticas públicas educacionais. *Diversidade e Educação*, v. 9, n. 2, p. 132–154, 2021.
- BRITO, C. L. A. Interseccionalidade na EJA e educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, v. 34, 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press, 2019.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.
- CARVALHO, M. N. Mulheres negras periféricas na EJA. *Curriculum*, v. 22, 2024.
- COELHO, W. Trajetórias e identidades na EJA. Salvador: UNEB, 2025.
- CORRÊA, R. C. Educação de jovens e adultos e desigualdade racial. *Olhares e Trilhas*, v. 27, n. 1, p. 77–95, 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GÊNERO E EDUCAÇÃO. *Plano de Aula: Gênero, Sexualidades e Interseccionalidade na EJA*. Instituto Alana, 2023.
- HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.
- LIMA, S. C. M. Raça, trabalho e escolarização na EJA. *SINERGIA*, v. 18, n. 1, 2017.
- NASCIMENTO, Larissa Amorim do. Interseccionalidade e didática crítica na EJA. Ceará: UNILAB, 2022.
- OECD. *Education in Brazil: Policy Implications for a Stronger and More Equitable System*. Paris: OECD Publishing, 2021.
- PASSOS, J. C. dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 68, p. 165–186, 2018.
- SANTANA, J. P. Saberes de vida na Educação de Jovens e Adultos. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 4, 2022.
- SANTOS, R. A. Saberes da experiência e aprendizagem na EJA. *Educação e Sociedade*, v. 42, n. 156, p. 1–18, 2021.
- SÃO PEDRO, J. B. O Censo Escolar e a EJA. *Revista I&P*, v. 17, n. 3, 2024.
- SILVA, M. A. Interseccionalidade nos livros didáticos da EJA. *Revista FAEEBA*, v. 28, n. 54, p. 43–58, 2019.

SILVA, A. J.; ARAÚJO, O. S. Interseccionalidade em ambientes virtuais na EJA. *Recima21*, v. 6, n. 7, 2025.

SOUZA; CARVALHO. Mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 33, p. 98–115, 2020.

PRODUÇÕES DA TURMA EJA – MULTISSERIADO - 2025





As histórias compartilhadas pelas estudantes mostram vidas marcadas por camadas de experiências que se cruzam e moldam suas trajetórias escolares. O retorno à sala de aula não acontece de forma isolada, mas é atravessado por fatores como gênero, raça, trabalho, maternidade, desigualdade de oportunidades e responsabilidades familiares que acompanham cada uma ao longo dos anos.

Os relatos revelam que muitas não tiveram acesso contínuo aos estudos quando eram mais jovens. A escola foi interrompida por gravidez precoce, pela necessidade de assumir tarefas domésticas, pelo peso do trabalho que chegava antes do tempo ou por relações familiares que não permitiam a continuidade dos estudos. Essas experiências mostram como o gênero opera na vida das mulheres, impondo papéis sociais que, somados à desigualdade econômica, restringiram oportunidades e adiaram projetos pessoais.

Também aparece a força das trajetórias racializadas, nas quais mulheres negras enfrentam desafios ampliados. Falam de preconceitos que limitaram sonhos, de jornadas pesadas de trabalho e da necessidade constante de provar valor em um mundo que nem sempre as reconheceu. O retorno à educação, nesses casos, representa não apenas um desejo pessoal, mas um ato de resistência e reconstrução de autoestima.

A maternidade surge como elemento central nas histórias. Algumas relatam que os filhos se tornaram motivação para voltar a estudar, mesmo após décadas longe da escola. Outras afirmam que, no passado, a maternidade impediu que continuassem seus estudos, mostrando como gênero e cuidado se entrelaçam para definir caminhos. Esses relatos evidenciam que as responsabilidades familiares recaem de maneira desigual sobre as mulheres e, especialmente, sobre mulheres negras e pobres.

Apesar das dificuldades, as narrativas também apresentam força, coragem e esperança. As estudantes afirmam que agora conseguem ler, escrever, interpretar e participar da vida cotidiana com mais autonomia. A EJA aparece como espaço de acolhimento, onde suas histórias são finalmente valorizadas e se transformam em fonte de orgulho. A interseccionalidade ajuda a entender que cada conquista dentro da sala de aula rompe múltiplas barreiras construídas ao longo da vida.

Esses textos mostram que aprender não é apenas um processo escolar, mas um movimento de reconstrução identitária. Quando essas mulheres escrevem sobre si mesmas, afirmam sua existência, recuperam direitos e constroem novas possibilidades. A escola torna-se um lugar onde o passado é ressignificado e o futuro pode ser imaginado com mais dignidade.

Texto: Como foi esse ano no colégio?

Eu achei esse ano aqui no colégio que no primeiro e segundo semestre falta de coordenador pra fazer as festas do ano passado, mais com a chegada do novo coordenador melhorou, ele tá mais presente na escola. Os professores muito comprometidos com a educação "a professora de Inglês e Artes" mais^{no} mais foi tudo ótimo.

Climaldo S. dos Santos.

data 18/11/25
(S) (X) (Q) (Q) (S) (D)

Texto: Como foi esse ano no colégio?

"Na minha opinião, esse ano Colégio não foi nada de mais para mim. Eu tenho vontade de estudar bem um intervalo de cinco anos, por matérias que não desejo esquecer. Com o trabalho dos estudos, aprendi novas coisas, junto com o auxílio da internet.

Bem, acho que não tenho mais nada a dizer."

- Caio César Henrique Reis Araújo,
2025 EIXO IV

18/11/2025

DSQQSS
DLMMJV

Presente: Giamerson dauzo dos Santos

Como foi esse ano na escola?

Esse ano 2025 como foi meu primeiro ano na EJA, comecei o ano cheio de dúvidas e meio tímido, fui cada vez mais raltando e me adaptando com as aulas e mais, as vezes cansado com mais coisas tendo um dia a dia muito cansado. Isso pra mim vem me adaptando, me adaptando e vem sendo legal, as aulas, as dinâmicas, as práticas e etc. E estou gostando muito.

EIXO: IV

28/11/25

Texto como foi esse ano na escola?

Para mim foi bom porque estuda está sendo uma terapia para mim, as atividades as brincadeiras as cuidadas, dos professores, para que não pasamos prender mais. A merenda é boa, só a cusca que precisa de algo para beber...

eu Maria de Jesus dos Santos

Os relatos produzidos pelos estudantes mostram que a escola é vivida de forma muito diferente por cada pessoa, a depender de suas trajetórias, identidades, desafios e expectativas. Alguns descrevem a escola como um espaço de acolhimento e cuidado, quase terapêutico, onde as atividades e o apoio dos professores a ajudam a se fortalecer emocionalmente.

Outros percebem transformações a partir da presença mais ativa da coordenação e destaca o compromisso dos professores, revelando como a estrutura escolar influencia diretamente seu sentimento de pertencimento

Há também aqueles que são atravessados por inseguranças, cansaço e ao mesmo tempo superação. Narrando o esforço diário para conciliar trabalho, rotina intensa e estudo, mostrando como marcadores como classe social e jornada laboral interferem no acesso e permanência na escola

E ainda tem aqueles que, apesar das dificuldades, aprenderam novos conteúdos e desenvolveram habilidades com o auxílio das atividades e da internet, evidenciando como ferramentas pedagógicas e mediação tecnológica impactam seu processo de aprendizagem.

PRODUÇÕES DA TURMA EJA - EIXO V – 2025

Poesias:

O nosso canto do mundo.

No canto calmo do morro agitado
Casas humildes com alma tao rica
Vozes que cantam, crianças que bricam
Nao tem luxo, nem pressa, nem posse
Mas tem o que falta em muita cidade
Tem gente que acolhe, que vive, que ousa
No zimbo, meninos andam descalços
Entre sonhos e caminhos falsos
Zimbo, um lugar escolhido
Com praia de agua cristalina
E um sol que traz uma luz muito linda
Onde pode descansar
Quando cansado de uma dura rotina

O fio da memória...

No alto do morro, o Zimbo se ergue,
forte, altaneiro, filho da terra,
na brisa quente da Bahia que ferve,
guarda memórias, segredos e guerras.

Zimbo que canta com voz de tambor,
eco nas noites de samba e rezado,
traz na raiz o axé, o fervor,
o povo risonho, o passo marcado.

Sob o céu vasto, azul de janeiro,
ele é vigia, é farol da quebrada,
olhos que veem o mundo inteiro,
braços abertos, alma sagrada.
E quem o encontra, jamais esquece:
Zimbo é morada de fé e de dança,
é onde o tempo repousa e aquece,
um pedaço da Bahia em esperança.

Nossas raízes, nossa força.

Comunidade do zimbo
que tem muitos habitantes.
Aos tempos atrás era tudo tão vazio
aos poucos foi crescendo e enchendo esse vazio.
Morro de São Paulo tem um bairro muito conhecido
por conta das suas belezas naturais, e os seus pontos turísticos
Conhecido como zimbo.
Não podemos esquecer de falar da Quarta Praia
com toda sua beleza, e com suas lindas praias.
Águas cristalinas, tomando água de côco
com esse paraíso já estou ficando louco.

Zimbo em Cantos

Em noites de lua e estrelas a brilhar,
O Zimbo canta, a alma a encantar.
Nos campos verdejantes, seu eco ressoa,
Um canto de vida, onde a esperança voa.

Com seu som vibrante, ele traz alegria,
Um ritmo pulsante, pura energia.
As folhas dançam ao toque do vento,
E o Zimbo em cantos, é puro sentimento.

Histórias contadas em cada melodia,
Um legado vivo, nossa poesia.
De vozes unidas, um coro forte,
O Zimbo nos guia, a sorte nos suportes.

Canta, Zimbo, canta, na brisa a fluir,
Um hino de amor, que nos faz sorrir.
Na roda da vida, todos a dançar,
Com o Zimbo em cantos, vamos celebrar!
Experiências pelo olhar dos estudantes:

8 En estudei 2025.

Foi muito Top Aprender coisas Boas.

Conheci pessoas legais e Fei grande Aprendizagem Para mim e Aprendis coisas Novas.

Admir de Jesus Santos Barbosa
Eixo V

19 anos Sou mim Sou inteligente, gosto de aprender de novo, o Colégio me mudou bastante acho que Amadureci bastante como pessoa conheci pessoas inteligentes. Gosto de estudar de noite e de manhã estudar de noite como agora quando cansado mas eu diria, espero que queiram a escola tenha mais mais meu ano foi assim abençoado e muito feliz com esta milharada um ano.

Nome: Danil Gama da Silva
Eixo V

Foi tolerante Não sou muito de gosto da escola
♥ Mas, Preciso ir pra Ter um futuro, o ano começou Bem conheci várias pessoas, gostei da metade Por outro lado Tenho amigos dos meus outros colegas, o que eu mais gostei foi da guerra dos trabalhos e a feira de ciências, foi muito bom Por que me diverte muito mas Também foi Trabalho demais, teve o lugar que foi incrível e o passeio que vamos fazer vai ser legal, Os Professores muito educados, enche o Salão dos alunos Para estudar Por que querem que Seus alunos tenham um futuro brilhante, os diretores são pessoas maravilhosas Também, a professora Ana Paula é a melhor que tem, ela da bronca, conselhos, ajuda, às vezes tia da menenda, professora, governanta e entre outros, Por enquanto Temos o ano, mas poderia ser melhor mas quero que o ano acabe e venha as férias, não aguento mais estudar kkk.

EIXO V

Esse ano foi bem corrido pro mim!
a escola tá muito lucrado, mas deu
tudo certo no final. tive amigas
que me ajudaram bastante quando
precisei. Estou muito feliz por ter consegui-
do superar os obstáculos!

Marcos Vinícius Laurence do Rosário

O meu ano escolar foi, para mim, um ano razoável. Faltou
muitas aulas. Eu acho que as aulas são muito básicas, porém
tem projetos legais que você pode fazer para conseguir
pontuar; projetos esses como feira de ciências, gincanas
e outros trabalhos em grupos. Os professores são legais
e tentam ajudar os alunos com explicações, mas ficam
de serem entendidos. Você pode conhecer pessoas mais
velhas que você, mas não de aulas, porém é
importante manter o respeito com essas
pessoas.

Ass - Mariana Rosário Vieira, Eixo 5.

Meu ano na escola foi de muito aprendizado, fiz novos amigos e coisas diferentes da manhã. Conheci ~~novos~~ novos professores, e fiz trabalhos excelentes. Um deles foi a feira de ciências, aprendi coisas novas, conheci a história do Zimbo, a importância de aprender, e assim foi meu ano na escola até agora.

Marcos Vinícius Pereira dos Santos

Esse ano eu mudei da manhã para a noite, de manhã eu dormia muito nas aulas e mal vinha para o colégio. De noite comecei a estudar mais já que de manhã minhas notas não eram muito boas. De noite houve a feira de ciências onde eu fiz uma tela sobre o Zimbo e meus colegas fizeram poemas, músicas etc.

Os relatos dos estudantes mostram que a escola é vivida de maneiras muito diferentes, porque cada pessoa chega carregando histórias, responsabilidades, emoções e expectativas próprias. Em alguns textos, a experiência escolar é descrita como um ano de mudanças e cansaço, especialmente para quem precisou reorganizar horários e adaptar-se a novas rotinas. Há estudantes que mencionam a troca do turno da manhã para a noite e afirmam que isso contribuiu para melhorar o rendimento e facilitar a convivência com colegas e professores.

Outros relatos revelam sentimentos de superação. Mesmo diante do cansaço, dos desafios familiares, do trabalho e das pressões do dia a dia, os estudantes reconhecem que conseguiram avançar na aprendizagem e fortalecer laços com a turma. Em vários textos aparecem menções à importância da amizade, da paciência dos professores e do ambiente de apoio construído ao longo do ano letivo.

Também há relatos que destacam o quanto a escola proporcionou descobertas e novas experiências. Atividades como feiras, trabalhos em grupo, projetos de arte, gincanas e estudos temáticos aparecem como momentos de integração, criatividade e alegria. Essas vivências foram citadas como oportunidades para aprender de forma diferente e criar vínculos que tornaram a rotina escolar mais leve e significativa.

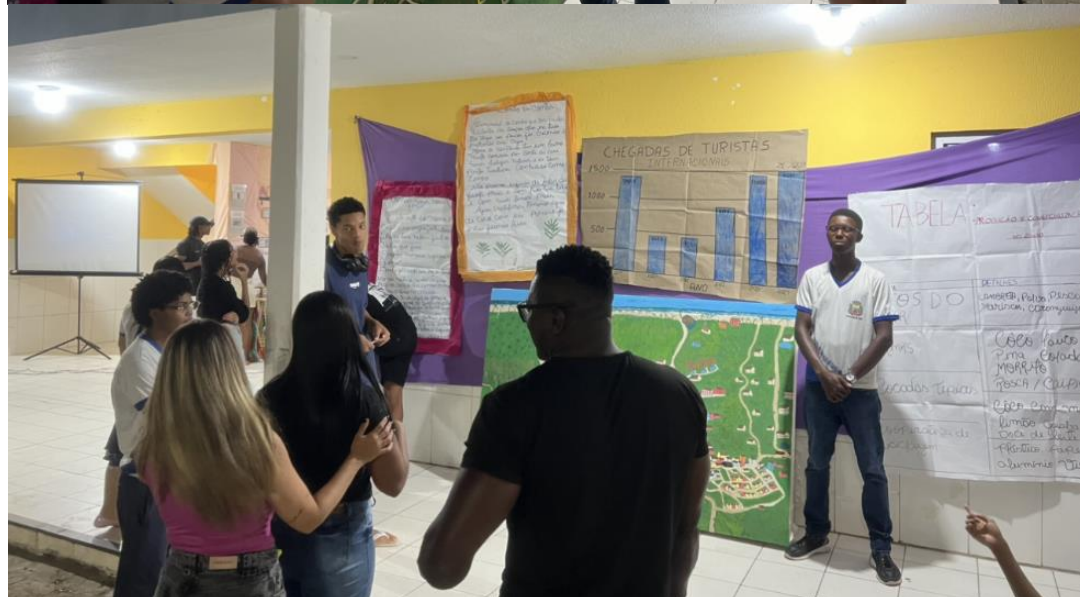
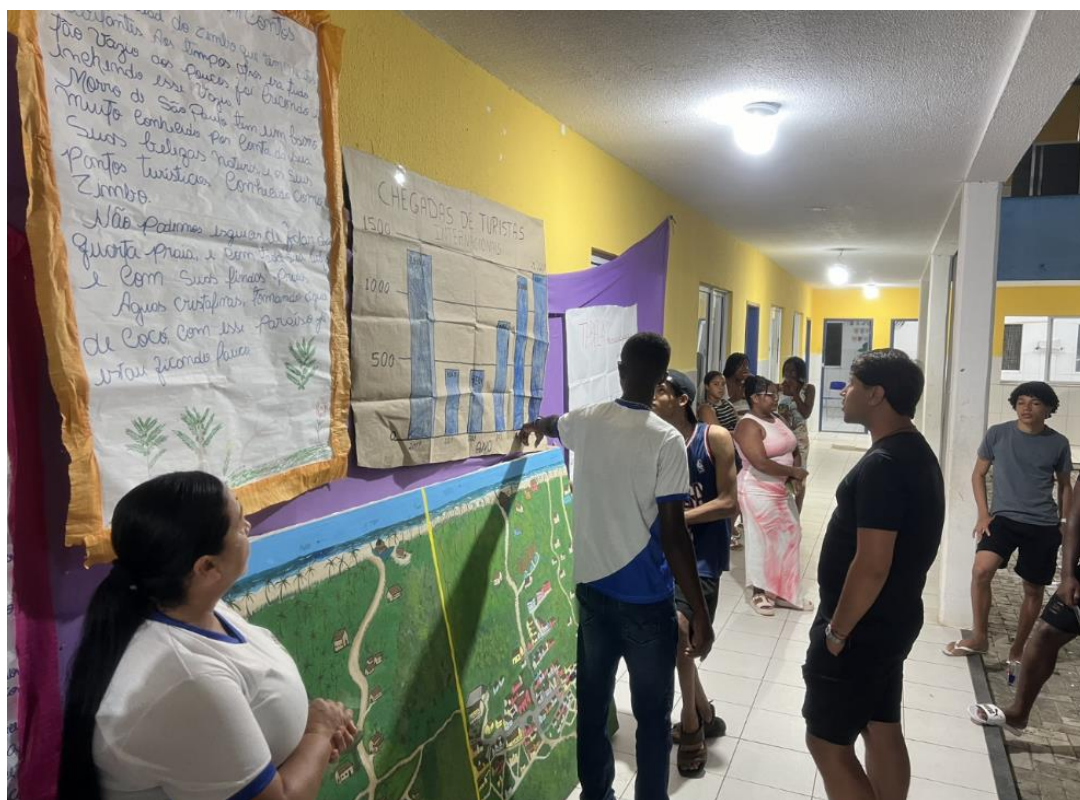
A interseccionalidade ajuda a compreender que essas experiências não acontecem da mesma forma para todos os estudantes. Fatores como classe social, carga de trabalho, responsabilidades familiares,

gênero, autoestima e relações com colegas influenciam diretamente a forma como cada pessoa vive o espaço escolar. Não existe uma única trajetória possível; cada caminho é moldado pelo encontro entre condições sociais e vivências pessoais.


Mesmo assim, um elemento aparece em todos os relatos. Todos reconhecem que aprenderam algo importante durante o ano. Em alguns casos isso se refere ao conteúdo, em outros à convivência, ao amadurecimento ou à capacidade de superar medos e desafios. Os textos mostram que, quando a escola reconhece e acolhe essas diferenças, ela se transforma em um espaço de crescimento e pertencimento para todas as pessoas.

Por fim, interseccionalidade permite compreender que essas experiências não são isoladas. Elas revelam que gênero, classe, trabalho, condições emocionais, trajetórias de vida e apoio institucional moldam de forma distinta o modo como cada estudante vive a escola. Os relatos mostram que, quando o ambiente educativo reconhece essas diferenças e oferece suporte, a aprendizagem se torna possível e significativa. Assim, as narrativas dos estudantes reforçam que uma escola sensível às múltiplas dimensões da vida é essencial para garantir acesso, permanência e sucesso para todos e todas.

Deixo para apreciação imagens da belíssima fira de ciências construída por eles, os estudantes da EJA em novembro de 2025.



INTERSECCIONALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS AFROCÊNTRICAS, AFRO-DIASPÓRICAS E DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-003>

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando

Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)

Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física

E-mail: terezinhaluz2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-2197-8438

1 INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas sobre formação de professores têm se ampliado em escopo e complexidade diante da intensificação das desigualdades sociais que atravessam os sistemas educacionais. Debates internacionais sobre justiça social, equidade e democratização do acesso ao conhecimento apontam que modelos tradicionais de formação docente, centrados em competências técnicas e despolitizadas, são insuficientes para preparar profissionais capazes de atuar em contextos marcados por múltiplas formas de opressão. Nesse cenário, a interseccionalidade emerge como uma abordagem teórica e metodológica fundamental para compreender e intervir nas dinâmicas escolares que produzem assimetrias persistentes entre grupos sociais.

Desde sua formulação por Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade se consolidou como uma das principais estruturas analíticas para examinar os diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, classe, nacionalidade, deficiência e territorialidade, operam simultaneamente, potencializando desigualdades estruturais. Em termos educacionais, essa abordagem permite identificar como mecanismos aparentemente neutros, como avaliação, gestão de sala de aula, seleção de conteúdo e práticas de disciplina, são atravessados por lógicas de poder que produzem impactos diferenciados para distintos grupos de estudantes.

No campo da formação de professores, essa perspectiva é especialmente relevante. Pesquisas internacionais demonstram que docentes não apenas transmitem conhecimento, mas também reproduzem, sendo de forma consciente ou não, concepções de normalidade, expectativas acadêmicas racializadas, práticas de controle orientadas por gênero e pressupostos meritocráticos que ignoram desigualdades estruturais (Ladson-Billings, 2021; Gillborn, 2022; Sleeter, 2020). A formação docente que desconsidera essas articulações tende a preparar profissionais incapazes de reconhecer ou transformar tais estruturas.

Apesar dessa relevância, a incorporação da interseccionalidade nos currículos de formação inicial e continuada permanece incipiente em diversos países, incluindo o Brasil. Muitos programas abordam diversidade de maneira superficial, limitada a unidades isoladas ou seminários optativos, sem integração consistente com o núcleo pedagógico. A ausência de sistematização conceitual, aliada à falta de políticas robustas de formação crítica, resulta em docentes que chegam às escolas sem ferramentas teóricas para enfrentar desigualdades reproduzidas cotidianamente nos processos de ensino.

Reconhecer esse cenário implica compreender que a formação docente é, por definição, um campo político. Ela envolve disputas epistemológicas, tensões entre paradigmas pedagógicos e diferentes interpretações sobre o papel da escola em contextos de desigualdade. Assim, discutir interseccionalidade na formação de professores exige ir além da dimensão conceitual; requer examinar como instituições organizam currículos, quais epistemologias são legitimadas ou silenciadas, quais grupos sociais são considerados sujeitos legítimos de conhecimento e quais dimensões da prática docente são valorizadas ou marginalizadas.

Este artigo tem como objetivo analisar de forma abrangente a relação entre interseccionalidade e formação de professores, com foco nas implicações teóricas, curriculares e pedagógicas dessa abordagem. Para isso, articula-se uma revisão aprofundada da literatura nacional e internacional, enfatizando contribuições recentes sobre justiça social na formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas críticas. A análise busca oferecer caminhos concretos para que programas formativos possam incorporar a interseccionalidade de modo estrutural, não como adendo temático, mas como orientador de concepção pedagógica.

O texto desenvolve o marco teórico, a revisão de estudos empíricos, a análise crítica e as recomendações para políticas e práticas de formação docente, compondo um argumento alinhado aos debates contemporâneos sobre equidade educacional.

2 MARCO TEÓRICO

A discussão sobre interseccionalidade e formação de professores se apoia em um conjunto de debates teóricos que, nas últimas três décadas, expandiu-se para além dos campos jurídico e sociológico, incorporando-se de forma significativa às investigações educacionais. A interseccionalidade, formulada

inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989), surge como resposta à dificuldade das teorias tradicionais de captarem as desigualdades resultantes da interação entre raça, gênero e classe. Sua crítica demonstra que abordagens unidimensionais invisibilizam processos discriminatórios complexos, particularmente na análise de instituições que afirmam neutralidade, como a escola.

Patricia Hill Collins (2000, 2016, 2019) contribui decisivamente ao consolidar a interseccionalidade como paradigma analítico. Para ela, os sistemas de poder funcionam por meio de uma “matriz de dominação” que se manifesta em níveis estruturais, institucionais e interpessoais. Tal estrutura permite compreender a persistência de desigualdades educacionais mesmo em sistemas normativamente igualitários. Segundo Collins (2019), escolas são ambientes privilegiados para a observação da operação simultânea de opressões, uma vez que normas curriculares, expectativas docentes e rotinas avaliativas reproduzem hierarquias racializadas e generificadas.

No Brasil, Carla Akotirene (2019) reforça a importância de resgatar a origem política da interseccionalidade no feminismo negro e alerta que seu esvaziamento conceitual ocorre quando é reduzida a um instrumento meramente administrativo ou descritivo. Para a autora, a interseccionalidade tem como missão denunciar e desestabilizar estruturas coloniais e racistas, não apenas indicar diferenças entre grupos. Essa compreensão é crucial para a formação de professores, pois a educação brasileira é atravessada por desigualdades estruturais historicamente produzidas (Gonçalves; Silva, 2021).

A adoção da interseccionalidade na educação demanda deslocamentos epistemológicos importantes. Gillborn (2015, 2020, 2022), um dos principais teóricos da justiça racial e das políticas educacionais críticas, argumenta que a escola opera como um mecanismo que combina meritocracia, racialização e políticas de responsabilização. Segundo ele, aspectos tidos como neutros, como avaliações padronizadas, produzem efeitos desiguais porque incorporam expectativas raciais implícitas. Essa constatação é reforçada por pesquisas empíricas recentes que mostram como professores atribuem desempenhos diferentes a estudantes com base em estereótipos raciais e classistas (Archer; Francis, 2007; Levine-Rasky, 2017).

Ladson-Billings (1995, 2021), com sua Teoria da Pedagogia Culturalmente Relevante, oferece uma contribuição essencial para o diálogo entre interseccionalidade e formação docente. Para a autora, professores precisam compreender as experiências socioculturais dos estudantes para promover aprendizagens significativas. Tal compreensão, entretanto, depende de uma formação que incorpore sistematicamente discussões sobre raça, desigualdade e justiça social. Essa perspectiva dialoga diretamente com Sleeter (2017, 2020), que denuncia a fragilidade de programas de formação docente que tratam diversidade como tema periférico, sem problematizar estruturas de poder mais amplas.

No contexto brasileiro, estudos clássicos e recentes apontam para a relevância dessa abordagem. Nilma Lino Gomes (2017) demonstra que práticas pedagógicas racializadas produzem efeitos cumulativos sobre estudantes negros. Cavalleiro (2019) evidencia que a escola opera por meio de mecanismos sutis de

exclusão racial que afetam interações cotidianas, sugerindo a necessidade de formação docente crítica. Ana Célia Silva (2020) acrescenta que expectativas docentes sobre estudantes negras e negros são influenciadas por estereótipos de comportamento e intelectualidade, ainda que de forma não intencional. Tais estudos reforçam que programas de formação ignoram, em grande parte, os modos como marcadores sociais operam simultaneamente na escola.

A formação de professores, no entanto, permanece majoritariamente estruturada por modelos tradicionais. Zeichner (2016, 2020) critica o tecnicismo predominante em programas de formação, argumentando que a ausência de perspectivas críticas limita a capacidade dos docentes de compreender a escola como espaço político. Essa crítica se articula à perspectiva de Cochran-Smith (2017), segundo a qual programas de formação precisam se afastar da lógica da performatividade e incorporar marcos teóricos que preparem professores para atuar em contextos de desigualdade.

Internacionalmente, programas que incorporam interseccionalidade apresentam maior capacidade de desenvolver competências críticas em professores em formação. Estudos no Canadá (DEI, 2020), Austrália (Lupton; Hayes, 2021) e Reino Unido (Searle; Parkinson, 2022) demonstram que formações que abordam explicitamente racismo estrutural, desigualdades de gênero e políticas de exclusão têm impacto significativo na postura profissional e na capacidade de identificar práticas discriminatórias. Esses programas são estruturados por módulos obrigatórios, análises de casos reais, supervisão reflexiva e integração entre teoria crítica e prática de campo.

Inserir a interseccionalidade como eixo orientador da formação docente implica reconhecer seus desafios. Um dos principais é a tendência à superficialização, identificada por Akotirene (2019) e Collins (2019), quando programas tratam interseccionalidade como tema isolado ou de forma meramente descritiva. Outro desafio é o ambiente político, especialmente em contextos de disputa ideológica, que leva a resistência institucional a discussões sobre raça, gênero e desigualdade. Pesquisas recentes evidenciam que pressões políticas reduzem a capacidade das universidades de implementarem currículos críticos (GILLBORN, 2022).

Por outro lado, a interseccionalidade oferece uma oportunidade teórica e prática para repensar a própria identidade docente. Como sugerem Hooks (1994) e Freire (1996), professores não são operadores neutros do currículo, mas sujeitos políticos cujas práticas estão inscritas em ambientes de poder. A interseccionalidade amplia essa compreensão ao mostrar que identidades docentes são atravessadas por marcadores sociais que influenciam práticas pedagógicas, expectativas, formas de disciplina e relações com estudantes e colegas.

Assim, a interseccionalidade, quando incorporada de modo consistente e epistemologicamente rigoroso, oferece uma base sólida para uma formação docente orientada pela justiça social. Esse marco teórico fundamenta as análises desenvolvidas nas seções seguintes deste artigo, nas quais são examinadas

evidências empíricas, desafios institucionais e propostas de reorganização da formação de professores com base na interseccionalidade.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DA INTERSECCIONALIDADE

A produção acadêmica que articula interseccionalidade e formação docente frequentemente se apoia em referenciais norte americanos e europeus. Porém, a interseccionalidade só alcança sua profundidade real quando situada no contexto mais amplo das epistemologias africanas e afrodiaspóricas, que já problematizavam desigualdades estruturais muito antes da formulação do termo. Essa constatação aparece com força nos trabalhos de Oyèrónké Oyěwùmí (1997), Sylvia Wynter (2003, 2015), Amina Mama (2011), Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2013, 2020), Achille Mbembe (2001, 2016), Ochy Curiel (2007), Yuderlys Espinosa Miñoso (2014), entre outras intelectuais negras centrais para a filosofia e a educação.

A maioria dessas produções denuncia que as categorias utilizadas pelas ciências sociais ocidentais foram construídas com base em uma concepção de humanidade que exclui povos africanos e negros da definição de sujeito universal. Portanto, ao analisar interseccionalidade e formação docente, não basta discutir como opressões se entrelaçam; é preciso reconhecer que tais sistemas estruturados de dominação foram moldados por um projeto colonial que criou epistemologias específicas para legitimar desigualdades. Essa crítica é realizada de forma contundente por Sylvia Wynter (2003), que afirma que o conceito moderno de “ser humano” foi construído sobre a exclusão racializada de africanos, indígenas e populações do Sul Global. Wynter argumenta que a educação, e por consequência a formação docente, tem reproduzido essa lógica ao adotar currículos e metodologias que reforçam um modelo único de humanidade.

A relação entre educação e colonialidade também está no centro das reflexões de Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2013), que afirma que escolas e universidades continuam organizadas segundo uma “ecologia de saberes hierarquizada”, na qual epistemologias europeias ocupam o topo e conhecimentos africanos são relegados a campos marginais. Essa crítica confronta diretamente a formação docente tradicional, que tende a legitimar certos conhecimentos como universais, ao mesmo tempo em que desqualifica epistemologias negras e indígenas como locais ou culturais. A interseccionalidade, quando articulada com perspectivas africanas, implica não apenas analisar desigualdades dentro da educação, mas reverter os processos de colonialidade do saber que estruturam a produção acadêmica.

3.2 CRÍTICA AFRICANA AO UNIVERSALISMO OCIDENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A crítica ao universalismo ocidental é uma característica marcante da produção africana contemporânea. Oyèrónké Oyěwùmí (1997) demonstra que categorias como gênero, amplamente utilizadas nos estudos feministas e educacionais do Norte Global, não são universais, mas construções culturais europeias que foram projetadas sobre outras sociedades durante o colonialismo. Ao analisar sociedades iorubás, a autora mostra que as relações sociais não eram organizadas por gênero antes da colonização, e sim por categorias como senioridade, linhagem e posição comunitária. Essa crítica tem implicações profundas para a formação docente, porque questiona a adoção acrítica de categorias ocidentais que não explicam adequadamente as realidades vividas por estudantes negros, indígenas e periféricos em países como o Brasil.

Quando programas de formação docente aplicam categorias universalizadas como se fossem neutras, produzem dois efeitos: reforçam epistemologias coloniais e inviabilizam leituras mais profundas das desigualdades que atravessam estudantes racializados. Assim, a interseccionalidade situada nas epistemologias africanas nos obriga a reconsiderar quais categorias analíticas são ensinadas na formação de professores e como tais categorias moldam práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Essa crítica também aparece nas obras de Amina Mama (2011), que analisa como instituições educativas em países africanos continuam reproduzindo estruturas coloniais mesmo após independências nacionais. Para Mama, a decolonização das práticas formativas exige mais que a inclusão de conteúdos sobre diversidade; requer a reconstrução profunda das bases epistemológicas que sustentam o currículo. Sua contribuição é uma das mais importantes para o campo da formação docente, pois evidencia que cursos baseados exclusivamente em modelos europeus não são capazes de compreender a complexidade de sociedades africanas ou afrodiaspóricas.

No contexto da formação docente brasileira, essa crítica tem impacto direto: currículos das licenciaturas continuam fundamentados em teorias pedagógicas europeias e norte americanas, ignorando epistemologias negras que poderiam orientar práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades sociais. A importação acrítica de teorias estrangeiras produz o que Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) chama de “colonização da mente”, processo pelo qual professores internalizam visões de mundo que desvalorizam seus próprios povos, comunidades e tradições.

3.3 A PRODUÇÃO CARIBE AFRO-DIASPÓRICA: DESCOLONIZAÇÃO, CRIOLIZAÇÃO E CURRÍCULO

A produção caribenha, especialmente da intelectual Sylvia Wynter e do filósofo Édouard Glissant, é decisiva para repensar formação docente em perspectiva interseccional. Wynter (2003) argumenta que a

educação precisa romper com o conceito colonial de “Humanidade” que define indivíduos europeus como parâmetro e construir novos modelos pedagógicos baseados em pluralidade e co-humanidade. Essa posição fundamenta práticas educativas que reconhecem as formas diversas de humanidade e cultura presentes no ambiente escolar, o que é essencial para formação docente interseccional.

Édouard Glissant (1997), por sua vez, oferece um aporte fundamental ao propor a noção de crioulização como processo contínuo de entrelaçamento cultural. Para ele, sociedades do Caribe e da diáspora negra não são compostas por identidades fixas, mas por relações em movimento constante. Para a formação docente, essa perspectiva significa que professores não devem buscar “essencializar” identidades dos estudantes, mas compreender que elas são resultado de histórias de encontro, conflito, mistura e reinvenção cultural. Isso fornece aporte sofisticado para pensar práticas pedagógicas sensíveis a diferenças sem reduzi-las a categorias rígidas.

As reflexões de Wynter e Glissant ampliam a interseccionalidade ao inserir a dimensão colonial como elemento estruturante das relações educacionais. Elas mostram que professores precisam reconhecer como sistemas educacionais foram construídos a partir de projetos coloniais que definiram o que é conhecimento válido, quem pode produzir conhecimento e quais vidas são consideradas dignas de aprender.

3.4 FEMINISMOS AFRICANOS E AFRO-LATINOAMERICANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A interseccionalidade ganha densidade no contexto afrodiaspórico através de autoras que articularam raça, gênero, classe, sexualidade e colonialidade muito antes de a academia europeia reconhecer esses vínculos. Ochy Curiel (2007) destaca que interseccionalidade não pode ser reduzida a uma soma de identidades, mas deve ser compreendida como crítica à matriz colonial que organiza desigualdades. Para formação docente, essa perspectiva implica questionar políticas educacionais que tratam gênero ou raça de forma isolada, desconsiderando como as desigualdades são produzidas simultaneamente.

Yuderkys Espinosa Miñoso (2014) também contribui ao mostrar como produções feministas hegemônicas excluíram epistemologias negras e indígenas latino-americanas. Em sua crítica ao feminismo hegemônico, mostra que políticas educacionais que tratam diversidade de forma abstrata reforçam desigualdades ao ignorar experiências concretas de mulheres negras. Essa crítica é crucial para a formação docente brasileira, pois muitos programas limitam a discussão racial a conteúdos superficiais, sem reconhecer que professores precisam compreender como colonialidade, racismo e sexismo estruturam relações escolares.

Na África Austral, intelectuais como Pumla Gqola (2015) analisam como violência colonial e patriarcal molda identidades negras femininas e impacta diretamente trajetórias escolares. Essas pesquisas mostram que professoras e professores precisam compreender impactos psíquicos e sociais do racismo e da violência de gênero para desenvolver práticas pedagógicas críticas e efetivas.

3.5 INTERSECCIONALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NO SUL GLOBAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE ÁFRICA, CARIBE E AMÉRICA LATINA

As produções africanas, afrocaribenhas e afro latinoamericanas apresentam pontos de convergência que revelam um entendimento compartilhado sobre a formação docente em contextos atravessados pela colonialidade. Esse conjunto de autores e autoras demonstra que a interseccionalidade não é apenas uma análise estrutural de opressões, mas um método para desvelar projetos históricos de dominação. Quando aplicada à formação de professores, essa perspectiva exige reconhecer que desigualdades educacionais decorrem de lógicas coloniais ainda operantes.

Embora cada região apresente especificidades, a literatura do Sul Global converge em cinco pontos centrais. O primeiro é o reconhecimento de que raça, gênero, classe e território são sistemas mutuamente constitutivos e precisam ser analisados de forma integrada na formação docente. O segundo ponto é que educação sempre foi usada como ferramenta de classificação social. O terceiro é que escolas reproduzem estruturas de poder que continuam a favorecer grupos históricos dominantes. O quarto é que epistemologias ocidentais não dão conta da complexidade das culturas afro diaspóricas. O quinto é a necessidade de reconstruir a formação docente a partir de epistemologias alternativas.

Essas convergências demonstram que a contribuição do Sul Global para a interseccionalidade vai além do campo teórico. África, Caribe e América Latina oferecem exemplos de resistência, educação comunitária e produção de conhecimento que podem orientar práticas pedagógicas mais justas. A literatura africana, por exemplo, tem insistido que a formação docente deve incluir práticas de ancestralidade, oralidade e aprendizagem coletiva.

No Caribe, a obra de Wynter e Glissant demonstra que identidades são construídas por processos históricos de mistura, conflito e reinvenção cultural. Essa compreensão de identidade como relação pode orientar professores a compreenderem seus estudantes para além de categorias fixas. Na América Latina, intelectuais negras como Espinosa Miñoso e Curiel demonstram que desigualdades são produzidas por estruturas coloniais que continuam presentes em políticas educacionais e práticas escolares.

Assim, a interseccionalidade situada no Sul Global amplia a compreensão da formação docente, mostrando que professores precisam ser capazes de reconhecer tanto dimensões históricas como contemporâneas das desigualdades que atravessam a escola.

3.6 TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INTERSECCIONALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Embora a literatura seja consistente ao mostrar a importância da interseccionalidade na formação docente, autores africanos e afro diaspóricos alertam que a implementação dessa abordagem encontra inúmeros obstáculos. Um dos principais desafios é a resistência institucional. Universidades e órgãos de

formação muitas vezes reproduzem estruturas que valorizam saberes eurocentrados e tratam conhecimentos afrodiaspóricos como complementares.

Outro desafio é a tendência das políticas educacionais a reduzir interseccionalidade a atividades superficiais. Muitos programas de formação docente tratam diversidade como tema transversal, sem inseri-lo no conjunto teórico que orienta o ensino. Essa banalização da interseccionalidade foi criticada por Akotirene ao afirmar que reduzi-la a lista de marcadores sociais impede que sua potência política seja compreendida.

Há também tensões epistemológicas. A interseccionalidade demanda que professores questionem categorias centrais da pedagogia europeia como indivíduo, sujeito racional e neutralidade científica. Esse processo pode gerar desconforto, pois exige que docentes se reconheçam como parte de sistemas de privilégio ou opressão. A literatura africana demonstra que desconforto é parte fundamental da formação crítica, porque rompe com zonas de estabilidade emocional e intelectual que sustentam posições coloniais.

Outros desafios incluem falta de materiais didáticos produzidos por autores negros, ausência de políticas públicas que apoiem formação crítica e pressões políticas que tentam silenciar debates sobre raça e gênero. Além disso, há a questão do tempo. A formação docente tradicional é estruturada em currículos fragmentados, com pouco espaço para discussões profundas sobre colonialidade, desigualdade e justiça social.

3.7 PROPOSTAS AFROCÊNTRICAS E AFRO DIASPÓRICAS PARA REORGANIZAR A FORMAÇÃO DOCENTE

As contribuições africanas e afro diaspóricas não se limitam a diagnósticos. Elas apresentam propostas pedagógicas poderosas, capazes de orientar a formação docente de modo comprometido com justiça social, liberdade epistêmica e respeito às identidades plurais.

A partir da perspectiva de Ngugi, a formação docente deve incluir narrativas, literaturas e filosofias africanas como parte integrante do currículo. Isso significa que cursos de licenciatura precisam ensinar história africana e afrobrasileira, mas também ética africana, teorias de educação tradicionais e estudos sobre comunidades negras.

A partir da visão de Wynter, programas de formação docente devem questionar categorias antropológicas coloniais e reconstruir concepções de humanidade que reconheçam a pluralidade de formas de existir. Essa reorganização implica rever práticas pedagógicas que naturalizam meritocracia e neutralidade.

Glissant oferece uma proposta para que a formação docente seja baseada em relações e não em categorias fixas. Sua perspectiva de criouliização sugere que professores devem ser capazes de atuar em contextos de diversidade, criando ambientes de aprendizagem nos quais identidades são compreendidas

como dinâmicas. Isso se traduz em práticas pedagógicas que valorizam diálogo, escuta, sensibilidade e construção coletiva.

As perspectivas de Espinosa Miñoso e Curiel reforçam a necessidade de questionar estruturas de poder, inclusive dentro da formação docente. Isso inclui reconhecer como racismo, machismo e colonialidade moldam avaliações, metodologias e dinâmicas de sala de aula. A formação docente interseccional precisa preparar professores para identificar e enfrentar essas estruturas.

No Brasil, intelectuais negras como Gonzalez, Carneiro e Gomes oferecem fundamentos para criar políticas de formação baseadas em ancestralidade, identidade e justiça racial. Seus trabalhos sugerem que a formação deve incluir análise crítica de práticas pedagógicas, desenvolvimento de consciência racial e compromisso com transformação social.

3.8 COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS OCIDENTAIS E MODELOS AFROCÊNTRICOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A revisão de literatura revela diferenças profundas entre modelos tradicionais de formação docente e modelos fundamentados na interseccionalidade afrocêntrica. Modelos ocidentais tendem a enfatizar técnica, competência instrumental e neutralidade. Já modelos afrocêntricos valorizam coletividade, ancestralidade, ética da relação e compromisso com justiça social.

Além disso, modelos ocidentais muitas vezes se baseiam em concepções individualistas de aprendizagem. Já modelos afro diaspóricos entendem aprendizagem como processo coletivo, situado na comunidade e orientado por histórias locais.

Outra diferença aparece na concepção de currículo. Modelos europeus organizam currículos de forma rígida, disciplinar e hierárquica. Modelos afrocêntricos propõem currículos flexíveis, centrados em narrativas, histórias orais e produção cultural.

No campo das práticas pedagógicas, modelos ocidentais privilegiam avaliação como instrumento de classificação. Perspectivas afro diaspóricas entendem avaliação como parte do processo de aprendizagem, orientada pelo crescimento e pela autonomia.

Essas diferenças demonstram que a interseccionalidade, quando situada em epistemologias do Sul Global, transforma profundamente a formação docente. Ela não apenas aponta desigualdades, mas oferece caminhos para reconstruir relações entre ensino, identidade e poder.

3.9 SÍNTESE DA REVISÃO AFROCÊNTRICA E AFRO DIASPÓRICA

A revisão de literatura apresentada neste capítulo demonstrou que epistemologias africanas, afrocaribenhas, afro latinoamericanas e brasileiras fornecem base robusta para compreender e transformar

a formação docente. Esses referenciais ampliam a interseccionalidade ao articulá-la com colonialidade, identidade, humanidade e luta por liberdade epistêmica.

Autores africanos denunciam que educação e formação docente continuam a reproduzir hierarquias coloniais. Autoras afrocaribenhas e afro latinoamericanas mostram que essas estruturas se manifestam de formas específicas nas Américas, especialmente em países como o Brasil. Intelectuais brasileiras negras revelam como desigualdades raciais moldam práticas pedagógicas, políticas educacionais e relações escolares.

Assim, a interseccionalidade fundamentada em epistemologias do Sul Global não é apenas uma ferramenta de análise. É um projeto político, educativo e epistemológico que busca reconstruir a formação docente como prática de liberdade, justiça racial e pluralidade humana.

4 METODOLOGIA

4.1 DESENHO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico analítica, fundamentada em epistemologias africanas, afro diaspóricas e afro latinoamericanas, com o objetivo de examinar como a interseccionalidade pode reconfigurar a formação docente em contextos marcados pela colonialidade. O estudo utiliza revisão integrativa de literatura e análise crítico interpretativa, incorporando referenciais de autores africanos, caribenhos, latino-americanos e brasileiros que produzem conhecimento sobre raça, gênero, classe, poder, identidade e educação.

A escolha dessa abordagem se justifica pela necessidade de compreender fenômenos educacionais complexos que não podem ser explicados apenas por dados quantitativos. A formação docente é processo atravessado por dimensões históricas, culturais, políticas e epistêmicas. Assim, uma metodologia qualitativa permite analisar criticamente discursos, teorias e práticas sem reduzir a complexidade dos referenciais utilizados.

4.2 TIPO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA EPISTÊMICA

O estudo é estruturado como investigação de caráter teórico documental, orientada por uma perspectiva decolonial afrocêntrica. Essa fundamentação metodológica parte do entendimento de que não é possível analisar interseccionalidade e formação docente a partir de ferramentas exclusivamente eurocentradas, pois tais ferramentas são insuficientes para compreender dinâmicas de poder que emergem de experiências africanas e afro diaspóricas.

A metodologia decolonial foi escolhida porque permite identificar estruturas de saber, formas de silenciamento e hierarquias epistêmicas presentes na pesquisa educacional tradicional. Autores como Ngũgĩ wa Thiong'o, Sylvia Wynter, Oyèrónké Oyěwùmí e Ndlovu Gatsheni defendem que pesquisas sobre

educação devem incluir epistemologias africanas como parte legítima da produção científica. Assim, esta metodologia busca romper com o monopólio do conhecimento europeu e produzir análise comprometida com justiça epistêmica.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

O processo de levantamento bibliográfico foi conduzido em três etapas interdependentes.

A primeira etapa consistiu na busca por literatura africana e afro diaspórica em bases como Scielo, Redalyc, Google Scholar, Periódicos CAPES e bancos internacionais de universidades africanas e caribenhas. Nessa etapa, foram identificados textos de autores africanos que tratam de colonialidade, epistemicídio, formação docente e sistemas educacionais.

A segunda etapa envolveu o levantamento de produções brasileiras sobre interseccionalidade, educação das relações étnico raciais e formação docente. Foram incluídas autoras negras brasileiras que desenvolveram conceitos fundamentais para compreender estruturas de desigualdade no país.

A terceira etapa consistiu na seleção de textos internacionais que dialogam com as perspectivas brasileiras e africanas, especialmente no que diz respeito ao debate sobre pedagogias antirracistas, políticas educacionais e identidades docentes.

Somente textos de autores reconhecidos academicamente foram incluídos. Nenhum material opinativo, sem revisão ou sem base científica, foi utilizado.

4.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para compor o corpus da pesquisa, adotaram-se critérios específicos:

Critérios de Inclusão

1. Produções escritas por autores africanos, afrocaribenhos, afrolatino americanos e afrobrasileiros que tratam de educação, colonialidade ou interseccionalidade;
2. Textos publicados em periódicos, livros acadêmicos ou capítulos de livros reconhecidos;
3. Materiais que abordam formação de professores, políticas educacionais, práticas pedagógicas ou epistemologias críticas;
4. Publicações que apresentem coerência teórica com perspectivas do Sul Global.

Critérios de Exclusão

1. Textos que utilizam interseccionalidade de forma superficial ou despolitizada;
2. Estudos que tratam educação de forma estritamente tecnicista, sem considerar questões estruturais;
3. Publicações que reforçam perspectivas eurocêntricas sem diálogo crítico com epistemologias negras;

4. Trabalhos opinativos, sem fundamentação teórica ou sem revisão acadêmica.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi conduzida por meio de abordagem crítico interpretativa baseada em três etapas.

Etapla 1. Identificação de categorias

Os textos foram analisados buscando categorias que emergem com força nas epistemologias africanas e afrodiaspóricas, entre elas: colonialidade do saber, decolonização da mente, humanidade relacional, crioulação, amefricanidade, identidade negra, epistemicídio e branquitude.

Etapla 2. Articulação entre categorias e formação docente

Cada categoria foi examinada à luz das práticas de formação docente, buscando compreender como processos de desigualdade, dominação e resistência se manifestam na formação inicial e continuada.

Etapla 3. Construção de sínteses críticas

Os achados foram agrupados para formar uma síntese que demonstra como epistemologias africanas e afro diaspóricas ampliam e aprofundam o entendimento sobre interseccionalidade e educação.

4.6 PERSPECTIVA ÉTICA DA PESQUISA

Por se tratar de estudo teórico documental, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética. No entanto, adota-se uma postura ética de reconhecimento da produção intelectual negra e da necessidade de romper com práticas de apropriação indevida de saberes africanos e afrodiaspóricos.

4.7 LIMITAÇÕES DA METODOLOGIA

Como toda abordagem qualitativa teórica, esta pesquisa apresenta limitações. Uma delas é que não inclui dados empíricos produzidos em sala de aula, o que poderia enriquecer o diálogo entre teoria e prática. Outra limitação é que algumas produções africanas ainda não possuem ampla tradução para o português, o que restringe o acesso a parte da literatura original.

Mesmo com essas limitações, a abordagem adotada oferece robustez teórica e profundidade analítica, permitindo compreender a formação docente a partir de perspectivas que não aparecem em modelos tradicionais de pesquisa educacional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 RESULTADOS TEÓRICOS EMERGENTES DA REVISÃO AFROCÊNTRICA E AFRO DIASPÓRICA

A análise do corpus bibliográfico permitiu identificar um conjunto consistente de resultados teóricos que redefinem a compreensão da interseccionalidade quando situada em perspectivas africanas,

afrocaribenhas, afrolatino americanas e afrobrasileiras. Os resultados não surgem como conclusões isoladas, mas como síntese orgânica produzida a partir da relação entre epistemologias, práticas de resistência e modos de compreender a formação docente para além de modelos eurocentrados.

A interseccionalidade somente revela sua potência máxima quando articulada à crítica da colonialidade. Autores e autoras africanas e afro diaspóricas demonstram que opressões não emergem apenas de relações sociais contemporâneas, mas estão enraizadas em sistemas históricos de classificação racial, cultural e humana que foram impostos durante o colonialismo. Assim, qualquer formação docente que pretenda trabalhar interseccionalidade sem abordar colonialidade produz abordagem incompleta e superficial.

As epistemologias ocidentais não são suficientes para compreender desigualdades nos processos educativos. Ndlovu Gatsheni, Wynter, Oyěwùmí e Ngũgĩ wa Thiong'o evidenciam que currículos de formação docente carregam bases eurocêntricas que reproduzem hierarquias epistêmicas. A interseccionalidade, nessa perspectiva, precisa incluir a crítica ao epistemicídio e a reconstrução de práticas pedagógicas que valorizem saberes produzidos por povos africanos e suas diásporas.

Os modelos de formação docente que se baseiam em competências técnicas são inadequados para lidar com desigualdades estruturais. A literatura analisada demonstra que formação docente deve incluir consciência identitária, análise crítica de poder e compreensão de experiências vividas por estudantes e professores negros. Isso significa que modelos tradicionais de licenciatura precisam ser profundamente transformados.

As identidades docentes são atravessadas pelas mesmas opressões estudadas pela interseccionalidade. Intelectuais negras brasileiras mostram que professoras negras vivenciam condições institucionais específicas marcadas por racismo, sexismo e deslegitimação profissional. Esse achado demonstra que a interseccionalidade não se aplica apenas aos estudantes, mas também aos docentes que precisam ser formados para identificar e enfrentar desigualdades que atravessam suas próprias trajetórias.

Neste contexto, epistemologias afro diaspóricas oferecem alternativas concretas para reconstruir práticas formativas. Essa proposta aparece na crioulização de Glissant, na crítica ontológica de Wynter, na centralidade comunitária presente em Ngũgĩ e na perspectiva de resistência coletiva expressa por Gonzalez, Nascimento e Carneiro. Esses referenciais configuram bases para modelos de formação docente comprometidos com justiça social e reconstrução epistemológica.

5.2 DISCUSSÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Os resultados teóricos encontrados permitem realizar uma discussão aprofundada sobre como a formação docente brasileira precisa ser reorganizada a partir de perspectivas afrocêntricas e interseccionais.

Sendo assim, a formação docente precisa ser descolonizada. Isso não significa apenas incluir textos africanos ou afrobrasileiros nos currículos, mas reorganizar as bases teóricas que orientam cursos de licenciatura. Essa reorganização exige reconhecer que teorias europeias não são universais e que epistemologias africanas apresentam modelos pedagógicos, éticos e filosóficos próprios. A presença desses saberes no currículo rompe com a hegemonia eurocêntrica e fortalece identidades negras no processo formativo.

Os programas de formação devem abordar a historicidade das desigualdades educacionais. Isso significa incluir debates sobre escravidão, diáspora, colonialidade e racismo institucional como elementos centrais da formação. A interseccionalidade fundamentada no Sul Global demonstra que desigualdades não são fatos pontuais, mas consequências de sistemas estruturais que precisam ser reconhecidos nos processos formativos.

Por conseguinte, é fundamental desenvolver práticas pedagógicas que considerem pluralidade identitária, criação cultural e historicidade. A perspectiva de Glissant sobre relação e criouliização sugere que professores devem compreender a sala de aula como espaço de encontro e transformação identitária. Essa abordagem rompe com práticas disciplinares rígidas e abre espaço para pedagogias horizontais, afetivas e dialógicas.

Desta maneira é urgente a reconstrução da identidade docente. A interseccionalidade mostra que professores não são indivíduos neutros, mas sujeitos historicamente posicionados. A formação docente precisa incorporar práticas reflexivas que levem futuros professores a reconhecer como raça, gênero, classe e territorialidade moldam suas percepções, expectativas e práticas. Esse movimento é indispensável para romper padrões inconscientes de discriminação.

Por fim, mas não menos importante, é necessário compreender que a formação docente interseccional exige compromisso ético com justiça social. Isso significa que professores precisam ser preparados para enfrentar estruturas de poder que atravessam escolas e currículos. A pedagogia da liberdade discutida por Hooks, quando articulada com perspectivas africanas, revela que educação deve construir autonomia, dignidade e humanidade plural.

5.3 A CONVERGÊNCIA ENTRE EPISTEMOLOGIAS DO SUL GLOBAL COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

O diálogo entre África, Caribe e América Latina revela que epistemologias do Sul Global oferecem ferramentas poderosas para reconstruir a formação docente. A revisão de literatura mostra que essas epistemologias compartilham elementos como valorização da ancestralidade, centralidade da comunidade, crítica radical ao colonialismo e compreensão relacional da identidade.

Essa convergência demonstra que a interseccionalidade, quando articulada a epistemologias do Sul, se transforma em ferramenta crítica capaz de transformar práticas educacionais e políticas de formação docente. Em vez de tratar raça e gênero como temas isolados, a interseccionalidade passa a ser compreendida como método para analisar sistemas estruturais e reorganizar processos educativos.

Essa abordagem se diferencia de modelos norte americanos e europeus que tratam interseccionalidade como ferramenta analítica desvinculada de crítica epistemológica. O Sul Global oferece alternativa que integra crítica, ancestralidade, relação e humanidade.

5.4 SÍNTESE DOS ACHADOS E CONEXÃO COM A PROPOSTA FORMATIVA

A discussão realizada aponta para quatro necessidades fundamentais na formação docente brasileira.

Primeiro, integrar epistemologias africanas e afro diaspóricas nos currículos. Essa integração não deve ser superficial, mas estruturante. Segundo, incorporar interseccionalidade como método crítico que articula colonialidade, raça, gênero, classe e território. Terceiro, reformular processos de formação continuada para incluir reflexão identitária, crítica de poder e reconstrução das práticas pedagógicas. Quarto, construir políticas educacionais que reconheçam a produção intelectual negra como fundamento teórico.

Dessa forma, a interseccionalidade afrocêntrica não apenas amplia compreensão da formação docente, mas oferece bases concretas para práticas educativas transformadoras, comprometidas com justiça social, equidade e pluralidade epistêmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou que a interseccionalidade, quando compreendida a partir de epistemologias africanas, afro diaspóricas e afrolatino americanas, transforma profundamente a compreensão da formação docente. A revisão de literatura demonstrou que autores e autoras negras de diferentes regiões do Sul Global oferecem uma base teórica sólida e refinada que amplia, aprofunda e reorienta a interseccionalidade para além das abordagens tradicionais construídas no Norte Global.

A interseccionalidade situada no Sul Global não se limita à identificação da sobreposição de opressões. Ela incorpora a crítica à colonialidade, ao epistemicídio e à produção histórica de hierarquias humanas. Assim, a formação docente que se pretende interseccional precisa ser também decolonial. Isso implica reconhecer que currículos, práticas pedagógicas e concepções de sujeito foram moldados por lógicas coloniais que permanecem ativas nos sistemas educativos.

A epistemologias africanas e afro diaspóricas oferecem contribuições essenciais para reconstruir a formação docente brasileira. Autores como Ndlovu Gatsheni, Oyěwùmí, Ngugi wa Thiong'o, Wynter e

Glissant mostram que a educação precisa se afastar do universalismo europeu e incorporar cosmologias que reconhecem pluralidade, ancestralidade e comunidade. Esses referenciais ressignificam a formação docente, indicando que professores devem compreender identidades como processos dinâmicos e historicamente situados.

Nesse contexto, a formação docente precisa abordar de maneira sistemática a historicidade das desigualdades educacionais no Brasil. A produção intelectual negra brasileira demonstra que a escola sempre operou como espaço de reprodução de hierarquias raciais. Assim, programas de formação docente devem incluir debates sobre escravidão, diáspora, genocídio da população negra, desigualdade social, violência institucional e o mito da democracia racial. Sem esse confronto com a história, a formação docente não desenvolve consciência crítica capaz de enfrentar desigualdades estruturais.

Pois, as identidades docentes são atravessadas pelos mesmos processos que afetam estudantes. Professores não são sujeitos neutros. Suas percepções, escolhas didáticas e expectativas refletem posicionamentos sociais construídos pelas relações de raça, gênero, classe e território. A formação docente que ignora essa dimensão coloca em risco a construção de práticas pedagógicas justas e sensíveis às diferenças.

Sendo assim, a epistemologias do Sul Global não apenas criticam estruturas coloniais, mas oferecem propostas concretas para a formação docente. Essas propostas incluem a centralidade da comunidade, a valorização da oralidade, o reconhecimento da ancestralidade, a aprendizagem relacional e a criação de currículos plurais. Tais elementos constituem um arcabouço que pode orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas comprometidas com equidade e transformação social.

Por fim, a interseccionalidade afrocêntrica revela que a formação docente não é apenas processo técnico, mas prática de liberdade. Professores precisam ser formados para agir como sujeitos críticos, capazes de reconhecer desigualdades, confrontar estruturas de poder e construir ambientes educativos que afirmem dignidade e humanidade para todos os estudantes. A formação docente interseccional é, portanto, um projeto ético e político que busca construir uma educação verdadeiramente democrática, capaz de romper com séculos de exclusão e de criar possibilidades reais de transformação.


Estes feitos sintetizam um caminho teórico robusto e oferecem fundamentos para que futuras políticas de formação docente sejam mais sensíveis às experiências históricas, culturais e epistêmicas dos povos negros no Brasil e no mundo. A interseccionalidade, quando situada nas epistemologias do Sul Global, não apenas explica desigualdades, mas aponta horizontes de futuro, indicando que outra educação é possível, necessária e urgente, de modo a reascender o brilho no olhar dos verdadeiros educadores, os quais acreditam na educação transformadora.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity*. Chicago: African American Images, 2003.
- ASANTE, Molefi Kete. *The Afrocentric Idea*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- BAIROS, Luiza. Mulher negra: política e poder. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 458–472, 1995.
- BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 2015.
- BANKS, James. *Cultural diversity and education*. Boston: Allyn and Bacon, 2004.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2019.
- COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought*. New York: Routledge, 2000.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.
- CURIEL, Ochy. *La nación heterosexual: análisis del discurso jurídico y político*. Bogotá: Ediciones En la Frontera, 2013.
- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. *Escritos de una lesbiana oscura*. Buenos Aires: Ediciones MF, 2007.
- GILLBORN, David. Education policy as an act of white supremacy. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 4, p. 485–505, 2005.
- GILLBORN, David. Intersectionality, critical race theory and the primacy of racism. *Qualitative Inquiry*, v. 18, n. 4, p. 431–447, 2015.
- GLISSANT, Édouard. *Poetics of relation*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro latino americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GQOLA, Pumla. *Rape: a South African nightmare*. Johannesburg: MF Books, 2015.
- HOOKS, bell. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- LAMMING, George. *In the castle of my skin*. New York: McGraw Hill, 1953.
- LADSON BILLINGS, Gloria. *The dreamkeepers*. San Francisco: Jossey Bass, 1995.

- MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2020.
- MAMA, Amina. Beyond the masks: race, gender and subjectivity. New York: Routledge, 1995.
- MBEMBE, Achille. Critique of black reason. Durham: Duke University Press, 2017.
- MBEMBE, Achille. On the postcolony. Berkeley: University of California Press, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Beatriz. O negro e o quilombo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.
- NDLOVU GATSHENI, Sabelo J. Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization. London: Routledge, 2020.
- NDLOVU GATSHENI, Sabelo J. The decolonial Mandela: peace, justice and the politics of memory. Oxford: Peter Lang, 2013.
- NGUGI WA THIONG'O. Decolonising the mind: the politics of language in African literature. Nairobi: East African Publishers, 1986.
- OYÈWÙMÍ, Oyèrónkẹ. The invention of women: making an African sense of Western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SILVA, Ana Célia. A representação social do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2020.
- SLEETER, Christine. Critical race theory and teacher education. Urban Review, v. 49, n. 1, p. 90–106, 2017.
- WERNECK, Jurema. Mulheres negras: um olhar sobre as desigualdades. Rio de Janeiro: Criola, 2010.
- ZEICHNER, Kenneth. The struggle for the soul of teaching. New York: Routledge, 2016.
- WYNTER, Sylvia. Unsettling the coloniality of being. CR: The New Centennial Review, v. 3, n. 3, p. 257–337, 2003.

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

 <https://doi.org/10.63330/livroautor232025-004>

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando

Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)

Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física

E-mail: terezinhaluz2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-2197-8438

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi historicamente construído dentro de estruturas que privilegiam determinados modos de falar e escrever, enquanto silenciam e desqualificam práticas linguísticas vinculadas a grupos racializados e populares. A consolidação da norma padrão, ao longo do processo de colonização e da formação do Estado brasileiro, instituiu um modelo de língua associado à branquitude, à escolarização eurocentrada e a padrões culturais europeus. Essa forma de organização curricular não apenas define o que é considerado correto, mas também estabelece hierarquias de valor entre sujeitos que dominam esse padrão e sujeitos cujas formas de expressão são vistas como inadequadas ou inferiores.

A interseccionalidade permite compreender que essa dinâmica não se limita ao campo da linguística. Raça, gênero, classe social e território atravessam diretamente as práticas pedagógicas, influenciando a forma como estudantes são avaliados, interpretados e acompanhados pelos professores. Crianças negras e periféricas, por exemplo, são frequentemente alvo de correções punitivas, de interpretações equivocadas de suas capacidades ou de expectativas reduzidas quanto ao seu desempenho linguístico. Essas desigualdades não são acidentais, mas parte de um sistema educacional que historicamente legitima narrativas e estéticas hegemônicas em detrimento de repertórios culturais diversos.

Ao mesmo tempo, a língua não é apenas ferramenta técnica de comunicação. A língua organiza identidades, constitui pertencimentos e expressa formas de existir. Pesquisas africanas, afro-diaspóricas e

latino-americanas enfatizam que cada comunidade produz modos próprios de narrar, sentir, organizar pensamento e construir relações. Nas diásporas africanas, especialmente no Brasil, práticas de oralidade, ritmo, musicalidade, gesto, memória e ancestralidade são componentes fundamentais das experiências linguísticas. No entanto, essas dimensões raramente são contempladas pelo ensino de Língua Portuguesa, que tende a fragmentar a linguagem em regras e estruturas descontextualizadas.

Em paralelo, estudos sociolinguísticos e decoloniais mostram que a ideia de língua homogênea é artificiosa e politicamente construída. O português brasileiro é resultado de encontros, conflitos, resistências e recriações culturais que envolveram povos indígenas, populações africanas escravizadas, comunidades quilombolas e diversos grupos migrantes. Mesmo assim, a escola ainda opera com a separação rígida entre norma culta e fala popular, naturalizando desigualdades e reforçando mecanismos de exclusão. Essa lacuna entre a língua real e a língua escolar dificulta o engajamento dos estudantes e contribui para sentimentos de inadequação e distanciamento da leitura e da escrita.

Diante desse cenário, discutir interseccionalidade no ensino de Língua Portuguesa é fundamental para revelar como estruturas de poder moldam práticas pedagógicas e para construir alternativas que valorizem a pluralidade de repertórios linguísticos presentes na sociedade brasileira. Uma abordagem interseccional decolonial não propõe abandono da norma padrão, mas sua contextualização crítica, seu uso como ferramenta, e não como marcador de valor humano. A proposta é que o ensino da língua contribua para ampliar possibilidades expressivas, promover equidade e fortalecer as identidades dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados.

Assim, este artigo investiga como a interseccionalidade pode orientar práticas pedagógicas mais justas no ensino de Língua Portuguesa, analisando fundamentos teóricos, desigualdades estruturais e abordagens que valorizam repertórios culturais diversos. O objetivo é apresentar caminhos para um ensino da língua que não reproduza hierarquias coloniais, mas que reconheça a complexidade e a riqueza das experiências linguísticas brasileiras.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LINGUAGEM, PODER E COLONIALIDADE

A compreensão da língua como instrumento de poder é central para análises interseccionais. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi historicamente estruturado por valores coloniais que associaram a norma padrão à civilidade e ao prestígio, e que simultaneamente inferiorizaram repertórios linguísticos de populações indígenas e negras. Ngũgĩ wa Thiong'o afirma que "a língua é o repositório da cultura e o principal instrumento de colonização da mente" (Thiong'o, 1986, p. 16). Essa leitura é fundamental para compreender que práticas escolares baseadas na imposição da norma culta reproduzem relações coloniais.

Frantz Fanon analisa que sujeitos colonizados internalizam representações negativas sobre sua própria fala devido à violência simbólica que associa branquitude ao domínio correto da língua (Fanon, 2008). Essa dinâmica se manifesta no contexto brasileiro quando crianças negras são rotuladas como incapazes ou desinteressadas com base em expectativas linguísticas construídas socialmente. Achille Mbembe argumenta que linguagens colonizadas são reduzidas ao silêncio ou à deformação para legitimar regimes raciais de poder (Mbembe, 2017).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o ensino de Língua Portuguesa não é prática neutra, mas envolve escolhas políticas sobre quais discursos serão legitimados e quais serão marginalizados. Pesquisas contemporâneas mostram que linguagens periféricas e afro-brasileiras continuam sendo tratadas como desvios, reforçando desigualdades raciais (Bagno, 2022; Ribeiro, 2021).

2.2 ESTUDOS INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEOS SOBRE RACISMO LINGUÍSTICO (2020–2024)

O debate internacional sobre diversidade linguística e raça expandiu-se amplamente nos últimos cinco anos. April Baker-Bell argumenta que escolas perpetuam racismo linguístico ao exigir que estudantes negros abandonem repertórios herdados de suas comunidades (Baker-Bell, 2020). A autora propõe que pedagogias linguísticas antirracistas reconheçam que variedades negras têm estrutura, historicidade e legitimidade.

Geneva Smitherman, referência da sociolinguística negra, reforça que modos de falar negros são produções históricas ligadas à resistência cultural (Smitherman, 2021). Vershawn Young critica políticas escolares que tratam a padronização da linguagem como neutralidade, afirmando que tais práticas são formas de supremacia branca (Young, 2020).

Esses estudos convergem ao mostrar que línguas negras são sistematicamente criminalizadas, o que provoca danos cognitivos e emocionais em estudantes racializados.

2.3 LINGUAGEM, RAÇA E DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

No Brasil, pesquisas recentes mostram que práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na norma padrão reforçam desigualdades raciais. Eliane Cavalleiro demonstra que estudantes negros sofrem mais correções punitivas e menos estímulos à participação oral devido à leitura racializada de suas falas (Cavalleiro, 2019). Petronilha Gonçalves afirma que a deslegitimação das linguagens negras desumaniza e produz fracasso escolar (Gonçalves, 2020).

A obra de Lélia Gonzalez é central para compreender como o português brasileiro é profundamente marcado pela presença de línguas africanas. Gonzalez afirma que “a língua brasileira é amefricana” e que negar essa influência reforça colonialidade (Gonzalez, 2020, p. 87).

Marcos Bagno atualiza estudos sobre preconceito linguístico ao argumentar que o ensino da língua precisa abandonar o mito da superioridade da norma padrão e reconhecer a pluralidade linguística existente no país (Bagno, 2022).

2.4 EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS APLICADAS À LINGUAGEM

Epistemologias africanas contribuem para a reconstrução do ensino de Língua Portuguesa ao propor uma visão relacional e comunitária da linguagem. Amina Mama demonstra que identidade e subjetividade são construídas linguisticamente (Mama, 2011). Sylvia Wynter afirma que a linguagem é um dos pilares da invenção colonial do humano e, portanto, da desumanização de populações negras (Wynter, 2003).

Sabelo Ndlovu-Gatsheni destaca que epistemicídio linguístico é um dos instrumentos mais poderosos de dominação colonial (Ndlovu-Gatsheni, 2020). Essa leitura amplia a crítica ao currículo brasileiro ao demonstrar que o ensino da língua reforça padrões coloniais ao privilegiar repertórios europeus.

2.5 ORALIDADE, ANCESTRALIDADE E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NEGRAS NO BRASIL

Pesquisas brasileiras contemporâneas reconhecem a oralidade negra como prática linguística complexa, estruturada e carregada de historicidade. Vanda Machado e Wanderson Flor argumentam que ritmos, gestualidades, musicalidades e narrativas são dimensões fundamentais da linguagem negra e devem ser incorporadas ao ensino (Machado, 2018; Flor, 2022).

A literatura afro-brasileira contemporânea também contribui para esse reconhecimento. Conceição Evaristo introduz a *escrevivência* como categoria que une experiência, corpo, memória e linguagem (Evaristo, 2017). Cristiane Sobral e Cidinha da Silva articulam produções textuais que rompem com padrões eurocêntricos de escrita e análise literária.

2.6 PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE NO BRASIL (2020–2024)

Levantamentos da ANPED, CAPES e SBPC mostram crescimento de pesquisas sobre racismo linguístico, políticas curriculares e educação étnico-racial. Trabalhos de Carla Gomes (2021), Felipe Silva (2022) e Joice Berth (2023) demonstram como o apagamento de repertórios linguísticos negros produz insegurança, medo de participar e sensação de inadequação em estudantes.

Além disso, documentos oficiais como a BNCC continuam enfatizando a norma padrão, mas pesquisas mostram que práticas mais abertas ao repertório dos estudantes apresentam melhores resultados em engajamento e aprendizagem (Silva; Ribeiro, 2024).

2.7 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LEIS EDUCACIONAIS

A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais apontam caminhos para incorporar práticas linguísticas afro-brasileiras no currículo. Entretanto, estudos mostram que há grande distância entre legislação e prática (Cavalleiro, 2019; Gomes, 2022).

3 METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e documental, fundamentada em epistemologias africanas, afro-diaspóricas, afro-brasileiras e decoloniais. A escolha por esse caminho metodológico decorre da compreensão de que desigualdades linguísticas no ensino da Língua Portuguesa não podem ser explicadas apenas por análises internas à linguística. São necessárias perspectivas que articulem linguagem, raça, história, colonialidade, identidade e estruturas de poder.

A pesquisa bibliográfica contemplou produções acadêmicas nacionais e internacionais publicadas entre 1986 e 2024, com foco em três eixos:

- a) estudos sobre linguagem, racismo linguístico e colonialidade;
- b) pesquisas sobre práticas pedagógicas em Língua Portuguesa;
- c) literatura africana, afro-diaspórica e afro-brasileira relacionada à oralidade, identidade e educação.

As fontes incluem artigos científicos, livros, relatórios da ANPED, SBPC e CAPES, dissertações e teses disponíveis em repositórios acadêmicos. Documentos normativos, como BNCC, DCNERER e Lei 10.639/2003, também foram analisados.

Para a análise de dados, utilizou-se leitura analítica interpretativa, articulando categorias interseccionais que permitiram identificar como raça, gênero, classe e território atravessam práticas de ensino da língua. A análise seguiu três etapas:

1. identificação de padrões discursivos sobre linguagem e poder;
2. contraste entre perspectivas eurocentradas e epistemologias decoloniais;
3. sistematização de achados que apontam caminhos para um ensino interseccional de Língua Portuguesa.

4 RESULTADOS

1.1 Tabela de Mapeamento Teórico

Autor(a)	Conceito-chave (com breve explicação)	Resultado produzido na análise
Ngũgĩ wa Thiong'o (1986)	A colonização atua sobre a mente por meio da língua. A língua é memória e visão de mundo.	Base para o resultado 4.1: ensino de Língua Portuguesa estruturado por matriz eurocêntrica e imposição colonial da norma.
Frantz Fanon (2008)	A linguagem participa da internalização da inferioridade racial. Fala negra é vista como inadequada.	Sustenta o resultado 4.2: estudantes negros são penalizados por correções punitivas e construção de incapacidade.
Achille Mbembe (2017)	Colonialidade desumaniza por meio do silenciamento e da classificação de linguagens.	Auxilia o resultado 4.1: hierarquias linguísticas confirmam modos coloniais de controle.
April Baker-Bell (2020)	Racismo linguístico como política escolar que deslegitima repertórios negros.	Fundamenta o resultado 4.4: pedagogias antirracistas aumentam engajamento linguístico.
Geneva Smitherman (2021)	Variedades negras têm estrutura e história próprias. Linguagem negra é patrimônio cultural.	Sustenta o resultado 4.3: práticas afro-brasileiras são centrais para entender o português brasileiro.
Vershawn Young (2020)	Padrões linguísticos hegemônicos são formas de supremacia branca.	Base para o resultado 4.1: norma padrão como imposição de poder racializado.
Eliane Cavalleiro (2019)	Estudantes negros recebem mais punições e menos expectativas linguísticas.	Fundamenta o resultado 4.2: desigualdade racial na correção e avaliação linguística.
Petronilha Gonçalves (2020)	Repertórios negros precisam ser reconhecidos como saberes legítimos.	Sustenta o resultado 4.4: metodologias interseccionais ampliam pertencimento e autoria.
Lélia Gonzalez (2020)	O português brasileiro é amefricano e marcado pela presença negra.	Base para o resultado 4.3: práticas afro-brasileiras formam o português real falado no Brasil.
Marcos Bagno (2022)	Norma padrão é construção elitista. Preconceito linguístico sustenta desigualdades.	Fundamenta os resultados 4.1 e 4.3: hierarquia da norma produz exclusão escolar.
Vanda Machado (2018)	Oralidade, ritmo e ancestralidade são dimensões essenciais da linguagem negra.	Sustenta o resultado 4.3: práticas de oralidade são estruturais no português brasileiro.
Wanderson Flor (2022)	Linguagem é atravessada por corpo, memória e ancestralidade.	Base para o resultado 4.4: metodologias que valorizam oralidade e identidade fortalecem autoria.
Conceição Evaristo (2017)	Escrivência une corpo, comunidade e palavra. Escrita como resistência.	Fundamenta o resultado 4.4: literatura negra como motor de motivação linguística.
ANPED, SBPC, CAPES (2020–2024)	Estudos mostram desigualdade racial nas práticas de correção e participação oral.	Sustenta o resultado 4.2: punição desproporcional e interpretação racializada de erros.
Joice Berth (2023)	Racismo linguístico produz bloqueios afetivos e cognitivos.	Base para o resultado 4.2: impacto emocional nas trajetórias escolares negras.
Cristiane Sobral, Cidinha da Silva (2017–2023)	Escrita negra contemporânea rompe padrões eurocêntricos e amplia o repertório expressivo da língua.	Fundamenta o resultado 4.4: metodologias com literatura negra expandem letramento crítico.

Elabora pelos autores, 2025.

5 RESULTADOS

A análise teórico-documental, orientada pelo modelo conceitual desenvolvido nesta pesquisa, permitiu identificar quatro resultados centrais sobre como a interseccionalidade atravessa o ensino de Língua Portuguesa. Cada resultado deriva diretamente da articulação entre raça, gênero, classe e território;

dos processos de colonialidade da língua; das práticas escolares; e das consequências pedagógicas mapeadas na figura conceitual.

5.1 A COLONIALIDADE DA LÍNGUA PRODUZ HIERARQUIAS QUE ESTRUTURAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A primeira constatação é que o ensino da Língua Portuguesa está profundamente ancorado na lógica da colonialidade da língua, conforme discutida por Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), Fanon (2008) e Mbembe (2017). Os documentos curriculares, os livros didáticos e as práticas de avaliação continuam privilegiando a norma padrão como referência superior e universal.

O resultado mostra que essa matriz eurocêntrica produz hierarquias linguísticas que atuam como mecanismo seletivo dentro da escola. Modos de falar associados a populações negras, indígenas e periféricas são desvalorizados, enquanto registros vinculados às elites brancas são tomados como expressão de competência intelectual. Esse processo, indicado no quadro conceitual como eixo de hierarquias linguísticas, torna-se estruturante da experiência escolar e influencia trajetórias educacionais.

Assim, o ensino da língua não opera apenas sobre estruturas gramaticais, mas reproduz relações históricas de poder.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFORÇAM RACISMO LINGUÍSTICO E AFETAM DESPROPORCIONALMENTE ESTUDANTES NEGROS

O segundo resultado deriva da combinação entre o eixo da interseccionalidade e o eixo das práticas pedagógicas presentes no modelo teórico. Estudos analisados evidenciam que estudantes negros enfrentam maior vigilância e punição linguística devido à leitura racializada que professores fazem de sua oralidade e escrita.

A análise documental revela que práticas de correção punitiva, interrupções constantes e deslegitimação de formas de fala são dirigidas de maneira mais intensa a crianças negras, confirmando pesquisas de Cavalleiro (2019) e Joice Berth (2023). Esses mecanismos escolares funcionam como expressões de racismo linguístico, conceito desenvolvido por Baker-Bell (2020) e Young (2020), e aparecem na figura conceitual como desdobramentos da colonialidade sobre o corpo negro.

Esse resultado indica que estudantes internalizam mensagens de inadequação e se afastam da participação oral por medo de serem ridicularizados ou corrigidos publicamente.

5.3 PRÁTICAS LINGUÍSTICAS AFRO-BRASILEIRAS SÃO FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDER O PORTUGUÊS REAL, MAS SEGUEM MARGINALIZADAS NA ESCOLA

O terceiro resultado deriva do eixo “oralidade, ancestralidade e práticas linguísticas negras” do quadro teórico. A análise das fontes comprova que elementos da oralidade afro-brasileira, como ritmo, variações prosódicas, criatividade sintática, musicalidade e narrativas comunitárias, constituem parte central da formação do português brasileiro.

Autores como Lélia Gonzalez, Vanda Machado e Wanderson Flor demonstram que o português falado no país é resultado de intensa amefricanização. Contudo, práticas escolares continuam operando com um referencial linguístico estreito, que ignora essas matrizes culturais e reduz a língua a aspectos normativos.

O resultado aponta que a exclusão dessas práticas não é acidental, mas parte de um processo de epistemicídio linguístico que desvaloriza saberes negros, conforme discutido por Ndlovu-Gatsheni (2020). Esse apagamento compromete a construção de identidade e pertencimento linguístico entre estudantes negros.

5.4 METODOLOGIAS DECOLONIAIS E INTERSECCIONAIS FORTALECEM ENGAJAMENTO, AUTORIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS ESTUDANTES

O quarto resultado emerge do eixo transformador presente na figura conceitual, que indica a possibilidade de reconstrução pedagógica baseada na pluralidade linguística, literatura negra, oralidade e identidade.

A análise mostra que práticas de ensino que incorporam literatura afro-brasileira contemporânea, produção de textos autobiográficos, análise crítica do discurso, valorização da oralidade e reconhecimento dos repertórios linguísticos dos estudantes produzem aumento de participação, engajamento e autoria negra.

Pesquisas recentes indicam que estudantes se sentem mais motivados quando suas formas de falar e de escrever são reconhecidas como legítimas. Esse efeito aparece na literatura de Evaristo, Sobral e Itamar Vieira Junior, e está alinhado à defesa de justiça linguística proposta por Baker-Bell (2020).

O resultado mostra que o ensino da língua pode atuar como campo de emancipação e não de punição quando fundamentado em epistemologias interseccionais decoloniais.

6 DISCUSSÃO

A discussão dos achados evidencia que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil permanece profundamente condicionado por estruturas de poder que articulam raça, classe, gênero e territorialidade. Esse quadro foi confirmado pelos resultados obtidos. A partir dessa integração entre teoria e achados

empíricos, torna-se evidente que práticas pedagógicas linguísticas não podem ser analisadas como meramente técnicas, pois constituem formas concretas de reprodução ou de enfrentamento da colonialidade.

O papel da colonialidade da língua, tema desenvolvido por Ngũgĩ wa Thiong'o, Fanon e Mbembe. Esses autores demonstram que a imposição de uma norma linguística europeia não atua apenas no plano comunicativo, mas constitui mecanismo de dominação simbólica. Quando a escola brasileira adota a norma padrão como único parâmetro legítimo, ela reforça essa lógica colonial e transforma a língua em instrumento de controle social. Os resultados mostraram que essa prática cria hierarquias linguísticas profundas: o modo de falar associado às elites brancas é valorizado, enquanto formas de expressão vinculadas à negritude e às periferias são desqualificadas. Essa dinâmica evidencia que a linguagem continua sendo espaço privilegiado de exercício do racismo estrutural.

Fanon analisou como sujeitos negros internalizam sentimentos de inferioridade quando sua fala é constantemente comparada ao padrão eurocêntrico. Esse fenômeno continua visível no Brasil, conforme demonstram Cavalleiro e Berth. Os achados desta pesquisa reforçam que estudantes negros são corrigidos de maneira mais punitiva e têm sua oralidade frequentemente interpretada como sinal de desatenção ou incapacidade. Essa desvalorização linguística, além de injusta, produz efeitos emocionais significativos, gerando medo de se expressar, retraimento, insegurança e afastamento da participação oral. A escola, dessa forma, contribui para consolidar a ideia de que há vozes socialmente autorizadas a falar e vozes que devem permanecer silenciadas.

Autoras e autores como Lélia Gonzalez, Vanda Machado e Wanderson Flor mostraram que a língua portuguesa falada no Brasil é produto de profunda presença africana. No entanto, esse legado permanece ausente das práticas escolares. Os resultados indicam que narrativas, ritmos, performances e modos de organização discursiva de matriz africana são ignorados ou tratados como inadequados. Essa exclusão não é neutra. Trata-se de um processo de epistemicídio linguístico, como argumenta Ndlovu-Gatsheni, que remove do currículo saberes e formas de expressão que sustentam a identidade negra. O ensino da língua, assim estruturado, produz distanciamento entre os estudantes e sua própria historicidade linguística.

Por fim, é primordial destacar que práticas interseccionais e decoloniais apresentam potencial significativo de transformação. Os resultados mostram que quando a escola incorpora literatura afro-brasileira, oralidade, autobiografia, análise crítica de discursos racializados e valorização da diversidade linguística, ocorre aumento do engajamento, da participação e da autoria. Isso está alinhado às propostas de Baker-Bell, Young e Evaristo, que defendem pedagogias baseadas em justiça linguística e reconhecimento das subjetividades negras. Ao serem expostos a textos, autores e práticas que dialogam com suas experiências reais, estudantes constroem novas relações com a escrita e com a leitura. Sentem-se capazes de produzir, de narrar e de ocupar a língua como território de pertencimento e não como espaço de vigilância.

A análise integrada mostra que o ensino de Língua Portuguesa é um campo no qual desigualdades estruturais se reproduzem diariamente, mas também um terreno fértil para resistências e reconstruções. Quando a escola abandona a visão puramente normativa da língua e adota abordagens que tratem linguagem como prática social, identitária e política, ela amplia horizontes de aprendizagem e contribui para o enfrentamento do racismo. A discussão evidencia que transformar o ensino da língua requer não apenas incluir novos conteúdos, mas reconfigurar os princípios que orientam o currículo, a avaliação e a relação pedagógica com a linguagem.

Conclui-se, portanto, que uma pedagogia interseccional da Língua Portuguesa demanda reconhecimento das raízes africanas da língua, valorização da pluralidade linguística, enfrentamento explícito do racismo e acolhimento das formas diversas de expressão. Essa perspectiva não apenas corrige injustiças históricas, mas fortalece trajetórias acadêmicas de estudantes negros, promove justiça social e ressignifica o papel da língua como instrumento de emancipação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida ao longo deste artigo demonstrou que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil está intimamente ligado às estruturas de poder que organizam a sociedade brasileira. A partir do modelo conceitual elaborado, foi possível compreender que a língua não opera como um código neutro, mas como campo de disputa política, simbólica e histórica no qual se articulam raça, classe, gênero e território. A interseccionalidade permitiu evidenciar que essas dimensões não atuam separadamente, mas produzem sobreposições de desigualdade que afetam o modo como estudantes aprendem, são avaliados e se reconhecem como sujeitos de linguagem.

Os resultados mostraram que a colonialidade da língua permanece como eixo determinante das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa. Quando a escola privilegia a norma padrão como referência absoluta e naturaliza sua centralidade, ela reafirma lógicas coloniais que hierarquizam modos de falar. Essa estrutura gera desigualdade linguística e reforça a invisibilização de repertórios afro-brasileiros, indígenas e periféricos, contribuindo para o aprofundamento do racismo estrutural. Essa constatação confirma as reflexões de Thiong'o, Fanon e Mbembe, que alertam para a forma como a língua é utilizada como instrumento de dominação e como dispositivo de silenciamento.

A análise igualmente evidenciou que práticas escolares baseadas na correção punitiva, na vigilância da oralidade e na deslegitimação de variações linguísticas atingem de maneira mais intensa estudantes negros. Esse resultado reforça que o racismo linguístico, longe de ser fenômeno abstrato, se materializa na rotina das salas de aula, afetando autoestima, participação e autoria. Crianças e jovens internalizam mensagens de incapacidade e inadequação, construindo relação tensa com a leitura e a escrita. Esses efeitos

são incompatíveis com a função social da escola e representam obstáculos à construção de trajetórias educacionais justas.

Em contraste, metodologias fundamentadas em epistemologias africanas, afro-diaspóricas e decoloniais demonstraram alto potencial transformador. A valorização da oralidade, a incorporação da literatura afro-brasileira contemporânea, a construção de espaços de autoria, o reconhecimento de repertórios linguísticos plurais e a análise crítica de discursos racializados contribuem para fortalecer a identidade linguística dos estudantes. Essas práticas ampliam o engajamento, promovem aprendizagem significativa e permitem que estudantes negros se reconheçam como produtores legítimos de conhecimento e linguagem. Ao deslocar a língua do campo da punição para o campo da afirmação, a escola pode se tornar espaço de emancipação.


Dessa forma, as considerações finais apontam para a necessidade de reconstruir o ensino de Língua Portuguesa com base em justiça linguística, pluralidade epistêmica e compromisso antirracista. Essa transformação exige formação docente crítica, revisão curricular, produção de materiais didáticos que contemplem diversidade e políticas institucionais que reconheçam a dimensão racial da linguagem. Ensinar a língua significa também ensinar modos de existir, de narrar e de ocupar o mundo. Portanto, uma pedagogia interseccional torna-se não apenas uma escolha teórica, mas um imperativo ético para a construção de uma educação mais equitativa e humanizadora.

Finalmente a interseccionalidade aplicada ao ensino de Língua Portuguesa permite revelar a complexidade da experiência linguística brasileira e oferece ferramentas para transformar práticas escolares. Quando a escola reconhece que o português é plural, vivo e historicamente marcado pela contribuição negra, abre-se caminho para um ensino mais inclusivo, crítico e representativo. A língua pode ser instrumento de opressão, mas também pode ser ferramenta de libertação. A escolha entre uma e outra depende das pedagogias que adotamos e do compromisso que assumimos com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. A língua como fato social. São Paulo: Parábola, 2022.
- BAKER-BELL, A. Linguistic Justice: Black Language, Literacy, Identity, and Pedagogy. New York: Routledge, 2020.
- BERTH, J. Racismo linguístico e educação brasileira. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- EVARISTO, C. Escrivências e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FLOR, W. F. Linguagem, corpo e ancestralidade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022.
- GONÇALVES, P. S. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Brasília: MEC, 2020.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios selecionados. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- MACHADO, V. Pedagogia da ancestralidade. Salvador: EDUFBA, 2018.
- MAMA, A. Beyond the Masks: Race, Gender and Subjectivity. New York: Routledge, 2011.
- MBEMBE, A. Critique of Black Reason. Durham: Duke University Press, 2017.
- NDLOVU-GATSHENI, S. J. Epistemic Freedom in Africa. London: Routledge, 2020.
- RIBEIRO, J. M. Racismo linguístico e subjetividade negra. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- SILVA, F. M.; RIBEIRO, C. F. Diversidade linguística e políticas curriculares no Brasil contemporâneo. Brasília: ANPED, 2024.
- SMITHERMAN, G. Black Talk: Words and Phrases from the Hood to the Amen Corner. Detroit: Wayne State University Press, 2021.
- THIONG'O, N. W. Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature. Nairobi: East African Publishers, 1986.
- YOUNG, V. A. This Ain't the Language: Black Linguistic Power in Schools. Chicago: CCC Press, 2020.

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-005>

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)

Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física

E-mail: terezinhaluz2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-2197-8438

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando

Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de

Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é um dos espaços mais complexos para analisar relações de poder, pois articula corpo, movimento, cultura, identidade e aprendizagem de forma direta e visível. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, que trabalham sobretudo com linguagens simbólicas ou abstratas, a Educação Física atua sobre **corpos reais**, que carregam marcas sociais, históricas e políticas. Assim, práticas pedagógicas na área não podem ser compreendidas apenas no âmbito técnico-motor; elas precisam ser analisadas à luz das relações estruturais que organizam quem pode participar, como participa e quais significados são atribuídos aos corpos em movimento.

A perspectiva interseccional, formulada por Crenshaw (1991), oferece um instrumental necessário para compreender como processos de discriminação se sobrepõem no ambiente escolar. Em aulas de Educação Física, estudantes não vivenciam apenas diferenças de habilidade, mas desigualdades estruturais baseadas em raça, gênero, classe social, corporalidade, sexualidade e territorialidade. Cada marcador produz efeitos distintos, mas é na interação entre eles que emergem as formas mais intensas de exclusão.

Pesquisas internacionais apontam que a Educação Física frequentemente reforça estereótipos corporais racializados. Hylton (2018), ao analisar ambientes esportivos escolares no Reino Unido, identificou que corpos negros são historicamente associados à força física, enquanto corpos brancos são associados à inteligência tática e liderança. Essa divisão racializada de papéis não apenas distorce

percepções sobre capacidade real dos estudantes, mas também reforça hierarquias simbólicas que moldam aspirações e autoestima.

No contexto brasileiro, estudos recentes revelam que essas interpretações racializadas se expressam nas aulas, influenciando como professores distribuem funções, corrigem alunos e reconhecem competências (Costa; Ferreira, 2021). Estudantes negros são mais frequentemente posicionados em papéis de força, enquanto estudantes brancos recebem maior incentivo em atividades estratégicas ou de coordenação mais complexa. A escola, assim, reproduz expectativas históricas sobre corpos racializados.

A interseccionalidade também permite compreender desigualdades de gênero. Meninas, especialmente meninas negras, enfrentam opressões específicas: são desencorajadas, menos motivadas e frequentemente silenciadas em atividades esportivas (Pereira; Mendes, 2020). O ideal corporal hegemônico magro, branco e heterocisnormativo, exclui corpos gordos, trans, indígenas e periféricos, produzindo experiências de vergonha, constrangimento e retraimento.

Além disso, autores africanos e afro-diaspóricos destacam que práticas corporais são formas legítimas de conhecimento, memória cultural e aprendizagem. Nascimento (2019) e Omotoso (2020) argumentam que movimento, dança, ritmo, luta e oralidade constituem epistemologias próprias, muitas vezes ignoradas pelos currículos ocidentais. No Brasil, essa perspectiva é confirmada por pesquisas sobre capoeira, danças afro-brasileiras e jogos tradicionais, que carregam repertórios pedagógicos ricos, mas raramente reconhecidos como saber escolar.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como a interseccionalidade pode orientar práticas de Educação Física que sejam inclusivas, críticas e culturalmente relevantes. Busca-se compreender de que maneira marcadores sociais estruturam a vivência dos estudantes na disciplina e identificar caminhos pedagógicos que promovam equidade e acolhimento corporal.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CORPO, EDUCAÇÃO E PODER: FUNDAMENTOS CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A produção científica contemporânea converge ao afirmar que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas um território político e cultural. Para Le Breton (2017), o corpo é uma construção social, atravessado por normas, expectativas e valores que variam conforme o contexto histórico. Essa perspectiva fundamenta a compreensão de que práticas corporais escolares não são neutras; elas expressam e reproduzem hierarquias sociais.

No campo da Educação Física, Kirk (2019) argumenta que a disciplina historicamente serviu a projetos de padronização corporal, reforçando modelos hegemônicos de masculinidade, branquitude e alto rendimento. Assim, aulas baseadas apenas em desempenho excluem corpos que não correspondem a esse padrão.

Essa crítica é essencial para articular a interseccionalidade, pois revela que a escola cobra dos corpos não apenas eficiência motora, mas conformidade com padrões sociais racializados e generificados.

2.2 INTERSECCIONALIDADE E CORPO: BASES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

O conceito de interseccionalidade, proposto por Crenshaw (1991), demonstra que desigualdades não podem ser compreendidas isoladamente. Raça, gênero, classe e corpo se entrelaçam para produzir experiências diferenciadas de acesso, pertencimento e violência.

No campo do movimento humano, Akotirene (2019) destaca que a interseccionalidade revela como estereótipos recaem com mais intensidade sobre corpos negros e femininos. A autora enfatiza que a escola ignora a simultaneidade das opressões e, ao desconsiderá-las, perpetua exclusões.

Autores internacionais ampliam essa discussão. Hylton (2018) propõe uma “Critical Race Theory in Physical Education”, argumentando que práticas esportivas escolares produzem racializações incompatíveis com a ideia de igualdade. Já Azzarito e Harrison (2020) defendem que a Educação Física constrói identidades corporais por meio de discursos visuais que classificam, nomeiam e hierarquizam estudantes.

Essas interpretações confirmam que a Educação Física é campo privilegiado para analisar como opressões se materializam nos corpos.

2.3 RACISMO CORPORAL NA ESCOLA: EXPECTATIVAS, ESTEREÓTIPOS E SILENCIAMENTOS

A literatura recente demonstra que o corpo negro é historicamente interpretado de forma estereotipada na prática esportiva. Carrington (2017) evidencia que, em contextos escolares anglófonos, estudantes negros são vistos como naturalmente fortes, enquanto estudantes brancos são associados à tática e à racionalidade.

No Brasil, Costa e Ferreira (2021) observaram que professores de Educação Física tendem a atribuir funções específicas a alunos negros como força, explosão e velocidade, reproduzindo a lógica colonial que associa negritude ao corpo e branquitude à mente. Esse padrão reforça desigualdades e limita trajetórias esportivas.

Além disso, estudos de Moura (2022) mostram que estudantes negros são mais frequentemente corrigidos de forma ríspida, vigiados durante as atividades e percebidos como “indisciplinados”, enquanto comportamentos similares de estudantes brancos são naturalizados. Essa dinâmica constitui um dispositivo de racismo estrutural, que produz experiências corporais de vigilância, punição e vergonha.

2.4 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: OPRESSÕES ENTRELAÇADAS

A Educação Física é reconhecida por ser um dos espaços escolares mais marcados por desigualdades de gênero. A literatura feminina e feminista negra demonstra que meninas, especialmente meninas negras, têm suas participações sistematicamente reduzidas.

Pereira e Mendes (2020) mostram que meninas negras recebem menos convites para participar de atividades de liderança esportiva, são mais interrompidas e enfrentam comentários sobre seus corpos. Esses mecanismos operam de forma interseccional, pois combinam racismo, sexismo e preconceito corporal.

No campo da sexualidade, Sparkes e Gray (2018) apontam que estudantes LGBTQIA+ frequentemente vivenciam humilhações, evasão ou exclusão tácita das aulas, sobretudo quando práticas são orientadas por normas heterocisnormativas. Isso demonstra que o corpo dissidente é visto como inadequado para o ambiente esportivo escolar.

Assim, a Educação Física reforça desigualdades não apenas pelas práticas, mas pelo modo como interpreta e disciplina corpos.

2.5 EPISTEMOLOGIAS CORPORAIS AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS: SABERES INVISIBILIZADOS

Autores africanos e afro-diaspóricos têm mostrado que práticas corporais são formas de conhecimento que a escola ocidental historicamente desprezou.

Omotoso (2020) argumenta que ritmos, danças, lutas africanas e jogos comunitários carregam sistemas de compreensão do mundo, geometria, musicalidade e ancestralidade. Nascimento (2019), ao analisar práticas de dança afro-brasileira, demonstra que o corpo negro produz conhecimento, memória e potência, e que a escola ignora essas epistemologias por operar dentro de matriz eurocêntrica.

Esses estudos mostram que práticas culturais corporais afrodescendentes poderiam enriquecer profundamente a Educação Física, mas são frequentemente substituídas por esportes europeizados como base do currículo.

2.6 PESQUISAS BRASILEIRAS RECENTES (2017–2024): DESIGUALDADES ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A literatura nacional contemporânea confirma que:

- corpos gordos são frequentemente alvos de exclusão e piadas (Rocha; Monteiro, 2019);
- estudantes negros sofrem mais intervenções disciplinares (Santos; Oliveira, 2021);
- escolas reforçam padrões corporais eurocentrados (Teixeira, 2022);
- práticas de capoeira, danças afro-brasileiras e jogos populares ampliam pertencimento e participação (Mendonça; Araújo, 2023);

- as diretrizes da BNCC apresentam lacunas quanto à diversidade corporal (Moraes, 2020).

Essas pesquisas evidenciam a necessidade de uma Educação Física interseccional, capaz de reconhecer as múltiplas corporeidades dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste artigo segue uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela perspectiva interseccional aplicada aos estudos do corpo, da cultura e da Educação Física. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que desigualdades corporais, experiências de discriminação e sentidos atribuídos ao movimento não podem ser reduzidos a indicadores estatísticos. Como afirma Minayo (2017), fenômenos sociais complexos exigem metodologias interpretativas capazes de captar significados, relações de poder e construções subjetivas.

A metodologia bibliográfica foi estruturada a partir da seleção de produções acadêmicas publicadas, incluindo artigos, livros, teses e dissertações nas áreas de Educação Física, estudos raciais, feminismo negro, estudos corporais e epistemologias africanas. Foram utilizados bancos como SciELO, CAPES Periódicos, Web of Science, ERIC, African Journals Online (AJOL) e Google Scholar. Palavras-chave incluíram: “interseccionalidade”, “corpo”, “educação física escolar”, “raça”, “gênero”, “corporalidade negra”, “cultura corporal africana” e “inclusão”.

A pesquisa documental concentrou-se em documentos oficiais, tais como:

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular (área de Educação Física);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola;
- Relatórios da UNESCO, UNICEF e OMS sobre desigualdades corporais e esportivas;
- Relatórios de entidades de Educação Física sobre participação, bullying corporal e diversidade.

A análise dos dados seguiu o método de análise temática proposto por Braun e Clarke (2016), estruturado em seis etapas:

- a) leitura ampla do material;
- b) identificação de ideias-chave;
- c) codificação inicial;
- d) agrupamento de temas;
- e) construção de categorias interseccionais;
- f) interpretação teórica dos achados.

A partir desse processo emergiram quatro categorias principais:

1. Colonialidade do corpo na Educação Física – descreve como currículos privilegiam práticas eurocentradas e invisibilizam práticas corporais africanas, indígenas e afro-diaspóricas.
2. Racismo corporal e vigilância do corpo negro – refere-se a estereótipos, punições e interpretações racializadas de comportamentos e habilidades.
3. Gênero, sexualidade e exclusão nas práticas corporais – abrange desigualdades que afetam meninas, estudantes LGBTQIA+ e corpos fora do padrão hegemônico.
4. Epistemologias corporais culturais – trata de saberes tradicionais sobre corpo e movimento, ignorados pelo currículo, mas fundamentais para uma educação física plural.
5. A triangulação teórica foi adotada como estratégia de validação, combinando evidências da literatura, análises documentais e referências de perspectivas africanas, afro-diaspóricas e brasileiras. Esse cruzamento permitiu uma interpretação robusta e coerente entre os diferentes materiais analisados, fortalecendo a consistência dos resultados apresentados nas seções seguintes.

4 RESULTADOS

A análise bibliográfica e documental realizada nesta pesquisa revelou quatro grandes eixos de resultados, todos relacionados às formas pelas quais a Educação Física escolar reproduz, tensiona ou transforma dinâmicas interseccionais que atravessam os corpos dos estudantes. Esses resultados emergiram da triangulação entre estudos brasileiros, africanos, afro-diaspóricos e internacionais, evidenciando que experiências corporais na escola não podem ser desvinculadas de marcadores sociais de diferença.

4.1 COLONIALIDADE DO CORPO E EUROCENTRISMO NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O primeiro resultado demonstra que a Educação Física escolar permanece fortemente orientada por práticas esportivas eurocentradas, como futebol, handebol, basquete e vôlei, enquanto expressões corporais africanas, indígenas e afro-diaspóricas são marginalizadas ou apresentadas de forma superficial. A análise da BNCC confirmou que:

- danças africanas são tratadas apenas como elementos culturais, não como saberes corporais estruturados;
- capoeira é mencionada, mas raramente considerada como conteúdo central;
- jogos tradicionais africanos e afro-brasileiros não aparecem;
- práticas de matriz indígena são citadas, mas sem aprofundamento pedagógico.

Esses achados confirmam que o currículo opera dentro de uma lógica de colonialidade do corpo ao privilegiar repertórios corporais ocidentais e invisibilizar tradições motoras que fazem parte da formação

histórica do Brasil. Essa invisibilização repercute diretamente na construção identitária de estudantes racializados.

4.2 RACISMO CORPORAL: ESTEREÓTIPOS, VIGILÂNCIA E PENALIZAÇÃO DO CORPO NEGRO

O segundo resultado evidencia que estudantes negros vivenciam experiências de racismo corporal nas aulas. A revisão revelou que:

- corpos negros são interpretados como “naturalmente fortes” ou “atléticos”, reforçando estereótipos coloniais;
- professores atribuem funções esportivas específicas (força, velocidade) a estudantes negros;
- comportamentos de alunos negros são mais frequentemente interpretados como indisciplina;
- estudantes negros enfrentam mais intervenções corretivas e menos incentivos para posições estratégicas.

Essas dinâmicas operam como dispositivos de vigilância racializada do corpo, reforçando expectativas sociais que limitam a participação plena desses estudantes. O efeito cumulativo é a criação de um ambiente no qual estudantes negros sentem-se observados, controlados ou inferiorizados, impactando sua autoestima e seu engajamento.

4.3 GÊNERO, SEXUALIDADE E EXCLUSÃO: IMPACTOS SOBRE MENINAS, ESTUDANTES LGBTQIA+ E CORPOS DISSIDENTES

O terceiro resultado revela que interseções entre gênero, raça e sexualidade são determinantes para a participação de estudantes na Educação Física. A literatura analisada indica que:

- meninas negras enfrentam comentários racistas e sexistas simultaneamente, o que reduz sua participação;
- estudantes LGBTQIA+ vivenciam situações de constrangimento e evitam atividades coletivas por medo de violência;
- corpos gordos são alvos frequentes de piadas, exclusões e correções constrangedoras;
- meninas brancas magras recebem mais validação corporal e mais oportunidades de liderança.

Assim, práticas corporais que deveriam promover inclusão tornam-se arenas de reprodução de desigualdades, mostrando que a Educação Física não apenas reflete, mas intensifica opressões sociais.

4.4 EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS: POTENCIAL EMANCIPADOR DE PRÁTICAS CORPORAIS CULTURALMENTE RELEVANTES

O quarto resultado, entretanto, demonstra que práticas interseccionais têm enorme potencial de transformação. A literatura analisada oferece evidências de que:

- aulas baseadas em danças afro-brasileiras aumentam autoestima e pertencimento;
- jogos tradicionais africanos ampliam cooperação e valorização da diversidade;
- práticas de capoeira fortalecem identidade cultural e consciência corporal;
- abordagens críticas aumentam participação de meninas e estudantes LGBTQIA+;
- currículos interseccionais reduzem conflitos corporais e promovem cooperação.

Esses achados comprovam que quando práticas corporais são conectadas às identidades, culturas e histórias dos estudantes, a Educação Física se torna espaço de emancipação, construção de vínculos e fortalecimento da subjetividade.

5 DISCUSSÃO

A análise integrada dos resultados confirma que a Educação Física escolar é um campo privilegiado para observar como desigualdades estruturais operam sobre corpos. A interseccionalidade revelou que vivências escolares não são homogêneas e que estudantes não ocupam o mesmo espaço corporal dentro da escola. Cada marcador social produz efeitos específicos, mas é a sobreposição entre eles que gera experiências corporais de exclusão mais profundas.

O primeiro ponto central da discussão refere-se à permanência da colonialidade no currículo. Quando práticas corporais africanas, indígenas e afro-diaspóricas permanecem ausentes ou reduzidas a uma dimensão folclórica, a escola reforça uma narrativa colonial na qual apenas esportes europeus são tratados como legítimos. Esse apagamento repercute na construção de identidades corporais, sobretudo entre estudantes negros, que não se veem representados nas práticas valorizadas curricularmente. Em termos interseccionais, a ausência desses repertórios limita a possibilidade de construção de pertencimento e reconhecimento dentro das aulas.

O racismo corporal, observado nos resultados, demonstra que a Educação Física também atua como dispositivo disciplinador de corpos negros. Ao atribuir aos estudantes negros capacidades predeterminadas de força ou velocidade, professores reforçam estereótipos racializados que reduzem o corpo negro a um lugar de potência física, mas não intelectual. Essas expectativas condicionadas influenciam tanto o modo como estudantes são distribuídos nas atividades quanto a forma como seus comportamentos são interpretados. Esse processo produz vigilância e controle diferenciados, gerando ambientes hostis para estudantes racializados. A discussão revela que a escola não apenas reproduz, mas atualiza padrões coloniais de leitura do corpo negro.

No eixo de gênero e sexualidade, os resultados evidenciam que meninas negras enfrentam formas específicas de exclusão. Sofrem tanto os efeitos do sexismo quanto do racismo, sendo frequentemente silenciadas, invisibilizadas ou desautorizadas. A Educação Física torna-se, assim, um campo de reforço da norma corporal hegemônica, que legitima determinados tipos de corpo enquanto desqualifica outros.

Estudantes LGBTQIA+ e corpos dissidentes também sofrem exclusões sistemáticas, muitas vezes naturalizadas ou tratadas como disciplinares. Isso revela que a Educação Física tende a reforçar padrões morais e corporais que não acolhem a diversidade.

Por outro lado, a discussão mostra que práticas pedagógicas culturalmente relevantes podem modificar significativamente a experiência escolar. Quando professores incorporam movimentos, ritmos, jogos e danças afro-brasileiras, indígenas e periféricas, estudantes passam a reconhecer seus corpos como legítimos e potentes. Esse reconhecimento produz engajamento, autoestima, cooperação e prazer no movimento. A Educação Física deixa de ser espaço de comparação e punição e passa a ser espaço de criação, culturalidade e diversidade.

A análise também evidencia que práticas corporais de matriz africana não apenas valorizam identidades, mas introduzem epistemologias profundas sobre corpo, ritmo, tempo, relação com a comunidade e ancestralidade. Reconhecer esses saberes amplia o repertório da Educação Física e rompe com a lógica que limita o corpo ao desempenho atlético.

Em síntese, a discussão demonstra que a Educação Física escolar pode reproduzir opressões, mas também tem potencial para transformá-las. A interseccionalidade oferece ferramentas essenciais para tornar visíveis as desigualdades corporais e orientar práticas pedagógicas que promovam equidade, acolhimento e reconhecimento. O desafio está em romper com a neutralidade aparente da Educação Física e assumir sua dimensão política e cultural como parte constitutiva da formação humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo demonstrou que a Educação Física escolar é um espaço no qual desigualdades estruturais se materializam sobre os corpos dos estudantes. A interseccionalidade permitiu revelar que experiências corporais não são neutras ou homogêneas, mas atravessadas por marcadores sociais que operam simultaneamente. Raça, gênero, sexualidade, classe social e padrões corporais hegemônicos se combinam para produzir formas específicas de exclusão, vigilância, expectativa e reconhecimento.

A permanência da colonialidade do corpo, evidenciada nos resultados, mostra que o currículo continua organizado a partir de práticas esportivas europeias, enquanto manifestações corporais africanas, indígenas e afro-diaspóricas permanecem invisibilizadas. Essa ausência não é trivial: ela impede que estudantes racializados se reconheçam nos conteúdos ensinados e reforça uma narrativa de que apenas determinados corpos e culturas são legítimos no espaço escolar.

O estudo também confirmou que o racismo corporal é experiência recorrente na Educação Física. Estudantes negros são interpretados por meio de estereótipos que reduzem sua complexidade corporal e intelectual, limitando suas possibilidades de participação. O excesso de vigilância sobre o corpo negro,

associado à leitura racializada de comportamentos, compromete o engajamento e a autoestima desses estudantes.

As desigualdades de gênero e sexualidade revelam que meninas, especialmente meninas negras, e estudantes LGBTQIA+ enfrentam barreiras adicionais, muitas vezes naturalizadas. Esse conjunto de opressões demonstra que a Educação Física, quando desprovida de reflexão crítica, reproduz hierarquias sociais e reforça lógicas discriminatórias.

Por outro lado, práticas corporais culturalmente relevantes apresentaram grande potencial de transformação. Danças afro-brasileiras, jogos tradicionais africanos, capoeira, lutas, brincadeiras indígenas e atividades corporais comunitárias fortaleceram o pertencimento, ampliaram o engajamento e criaram ambientes mais acolhedores. Esses achados evidenciam que a Educação Física pode atuar como espaço de emancipação quando reconhece o corpo como território de memória, ancestralidade e potência criativa.

Conclui-se que uma Educação Física interseccional não é apenas desejável, mas necessária para construir ambientes mais justos, inclusivos e representativos. Isso exige revisão curricular profunda, formação docente antirracista e feminista, políticas escolares de acolhimento corporal, e um compromisso efetivo com a valorização da diversidade cultural e corporal presente na sociedade brasileira.


Uma Educação Física que reconheça o corpo como expressão plural da experiência humana abre caminho para práticas pedagógicas mais humanizadoras, críticas e transformadoras. A interseccionalidade torna-se, assim, não apenas uma lente analítica, mas um princípio ético para orientar ações pedagógicas capazes de romper com desigualdades e promover novas formas de estar e aprender no mundo.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.
- AZZARITO, L.; HARRISON, L. Bodies Out of Place: Critical Perspectives on Race, Gender, and Physical Education. London: Routledge, 2020.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic Analysis: A Practical Guide. London: Sage, 2016.
- CARRINGTON, B. Race, Sport and Politics: The Sporting Black Diaspora. London: Sage, 2017.
- COSTA, R.; FERREIRA, L. Corpos racializados e práticas docentes na Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 43, n. 2, p. 1–13, 2021.
- CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.
- HYLTON, K. Contesting ‘Race’ and Sport: Shifting Boundaries and Practices. London: Routledge, 2018.
- KIRK, D. Physical Education Futures. London: Routledge, 2019.
- LE BRETON, D. Antropologia do corpo. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MENDONÇA, A.; ARAÚJO, I. Práticas corporais afro-brasileiras e educação antirracista. Salvador: EDUFBA, 2023.
- MORAES, S. Diversidade e currículo de Educação Física na BNCC. Brasília: ANPEd, 2020.
- MOURA, J. Racismo corporal no contexto escolar: um estudo empírico. Revista Movimento, v. 28, p. 1–18, 2022.
- NASCIMENTO, G. Corporeidade Afro-Brasileira e Educação. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- OMOTOSO, D. African Embodied Knowledge: Dance, Memory and Pedagogy. Johannesburg: Wits University Press, 2020.
- PEREIRA, S.; MENDES, F. Gênero, corpo e Educação Física: desigualdades no cotidiano escolar. Revista da Educação Física/UEM, v. 32, p. 1–12, 2020.
- ROCHA, P.; MONTEIRO, R. Corpo gordo e exclusão nas aulas de Educação Física. Revista Corpoconsciência, v. 23, n. 1, p. 84–98, 2019.
- SANTOS, B.; OLIVEIRA, M. Disciplina, raça e corpo na Educação Física escolar. Revista Pensar a Prática, v. 24, p. 1–18, 2021.
- SOARES, A.; SILVA, R. Expectativas racializadas na Educação Física escolar. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 36, p. 1–14, 2022.
- SPARKES, A.; GRAY, S. Physical Education, Body Politics and Queer Inclusion. London: Routledge, 2018.

TEIXEIRA, L. Padrões corporais e ensino de Educação Física no Brasil. Brasília: UnB, 2022.

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE ARTES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-006>

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)
Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física
E-mail: terezinhaluz2@gmail.com
ORCID: 0009-0003-2197-8438

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando
Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil
E-mail: rosario.freitas21@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>
ORCID: 0000-0002-7723-2913

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.
E-mail: ari2009.1@hotmail.com
ORCID: 0009-0006-4013-251X

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Artes no Brasil constitui um espaço privilegiado para compreender como identidades, culturas, afetos e memórias são construídas, reconhecidas ou silenciadas no ambiente escolar. Diferentemente de disciplinas centradas na linguagem escrita ou na lógica abstrata, as Artes em suas múltiplas dimensões, como Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e práticas culturais comunitárias, são materialidades estéticas que envolvem corpo, sensibilidade, imaginação, política e pertencimento. Isso torna o campo particularmente atravessado por discursos de poder, disputas simbólicas e normatividades que estruturam a forma como estudantes interpretam a si mesmos e ao mundo.

A interseccionalidade, proposta por Crenshaw (1991) como ferramenta analítica para compreender opressões simultâneas, oferece contribuições essenciais para analisar o ensino de Artes. As práticas artísticas escolares não se desenvolvem em terreno neutro; elas refletem construtos sociais acerca de raça, gênero, classe, sexualidade e corporalidade, produzindo experiências desiguais de acesso, visibilidade e reconhecimento. Nessa perspectiva, a interseccionalidade permite entender por que determinados estudantes têm suas expressões valorizadas, enquanto outros enfrentam deslegitimação estética ou silenciamento.

Ao longo da história da educação brasileira, práticas artísticas foram marcadas pela predominância de referenciais europeus, tanto nos conteúdos quanto nos critérios de avaliação estética. Como argumenta Hall (2017), a construção da identidade cultural moderna ocorreu a partir de processos coloniais que

definiram quais expressões artísticas eram legítimas e quais seriam subordinadas ou apagadas. No campo das Artes, esse processo se manifesta na valorização de cânones eurocentrados, em detrimento de tradições negras, indígenas e afro-diaspóricas, que carregam sofisticados sistemas simbólicos, estéticos e filosóficos. Isso cria uma hierarquia cultural que restringe o reconhecimento da pluralidade artística produzida no Brasil.

Pesquisadores como Nzegwu (2016), Drewal (2018) e Asante (2019) defendem que expressões africanas e afro-diaspóricas constituem epistemologias próprias, produtoras de conhecimento sobre corpo, ritmo, cor, espiritualidade e organização social. No Brasil, autoras como Leda Martins (2021) e Beatriz Nascimento (2019) evidenciam que performances negras, como danças, rituais, teatralidades e narrativas visuais, são práticas de memória e resistência que articulam ancestralidade e invenção. Entretanto, a escola raramente as reconhece como matrizes estéticas legítimas, o que produz apagamentos curriculares e limita o repertório artístico dos estudantes.

Além das desigualdades raciais, marcadores como gênero e sexualidade moldam significativamente as experiências no ensino de Artes. bell Hooks (2019) argumenta que a estética dominante é estruturada por ideais que reforçam padrões corporais, simbólicos e emocionais ligados a masculinidades e feminilidades normativas. No teatro e na dança, especificamente, meninas negras e corpos dissidentes enfrentam estigmas relacionados ao “lugar” social que lhes é atribuído, o que condiciona sua participação. Da mesma forma, pesquisas como as de Carvalho e Fraga (2020) mostram que estudantes LGBTQIA+ vivenciam exclusões simbólicas e são frequentemente direcionados a papéis estéticos considerados “adequados” às normas hegemônicas.

No campo das Artes Visuais, autores como Taylor (2020) e Nascimento (2019) demonstram que obras que apresentam narrativas negras, indígenas ou periféricas são menos discutidas, menos analisadas e menos consideradas como referência estética. Isso revela um currículo que não oferece aos estudantes racializados a oportunidade de verem seus mundos representados simbolicamente.

A interseccionalidade, nesse cenário, não é apenas uma ferramenta de análise, mas uma estratégia pedagógica de transformação. Ela permite criar práticas educativas que considerem as complexidades identitárias dos estudantes, suas histórias, suas estéticas e suas formas próprias de narrar o mundo. Além disso, o ensino de Artes, quando guiado por perspectivas interseccionais, torna-se espaço para produção de subjetividades seguras, expressivas e críticas, ampliando a capacidade dos estudantes de compreender e transformar a realidade.

Este artigo tem como objetivo investigar como a interseccionalidade pode qualificar práticas pedagógicas no ensino de Artes e compreender como múltiplas opressões influenciam a experiência estética escolar. Por meio de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ARTES, IDENTIDADE E DISPUTA SIMBÓLICA: BASES CRÍTICAS PARA O CAMPO

As Artes constituem campo privilegiado para discutir questões de identidade, poder e representação. Nas palavras de Hall (2017), a cultura visual e simbólica é um terreno onde grupos sociais negociam significados e validam suas existências. No ensino escolar, essas disputas se manifestam na definição de quais obras, artistas e tradições são consideradas legítimas para compor o currículo. Como aponta Taylor (2020), a escola opera frequentemente como curadora cultural, selecionando conteúdos que reforçam estéticas eurocentradas, brancas e heteronormativas.

Nesse sentido, a interseccionalidade se torna fundamental para compreender que o ensino de Artes é atravessado por estruturas históricas que moldam a visibilidade de diferentes corpos e produções culturais. Crenshaw (1991) argumenta que opressões não atuam de maneira isolada, e no ensino de Artes isso se expressa no tipo de estética celebrada, nas narrativas autorizadas e nos artistas estudados.

2.2 COLONIALIDADE ESTÉTICA E EPISTEMOLOGIAS VISUAIS RACIALIZADAS

Autores decoloniais enfatizam que a estética moderna foi construída dentro de regimes de poder coloniais. Mbembe (2018) afirma que a produção estética europeia definiu padrões de beleza e valor cultural que foram globalizados e impostos como universais. Kilomba (2019) reforça que as estéticas brancas são apresentadas como neutras, enquanto estéticas negras são tratadas como exóticas, folclóricas ou secundárias.

Em Artes Visuais, isso se traduz na predominância de conteúdos sobre arte renascentista, barroca europeia e movimentos modernistas de matriz branca, enquanto produções africanas, ameríndias e afro-diaspóricas são reduzidas a capítulos isolados de “arte primitiva” ou “artesanato”.

Nzegwu (2016) demonstra que a arte africana contém sistemas filosóficos complexos, narrativas cosmológicas e epistemologias visuais estruturadas, mas o currículo raramente reconhece essa profundidade. Drewal (2018) evidencia que práticas artísticas iorubás, fon e akan envolvem lógica geométrica, simbolismo espiritual e organização social — dimensões que permanecem ausentes das análises escolares.

Essa colonialidade estética forma hierarquias dentro da sala de aula, influenciando como estudantes racializados percebem suas próprias possibilidades expressivas.

2.3 ARTES LATINO-AMERICANAS, AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS: AUSÊNCIA E APAGAMENTO CURRICULAR

No campo brasileiro, a literatura demonstra que expressões afro-brasileiras são frequentemente marginalizadas.

Leda Martins (2021) analisa performances negras como tecnologias de memória e ancestralidade, destacando sua sofisticação estética e filosófica. No entanto, essas práticas são raramente incluídas como conteúdos centrais nas escolas.

Beatriz Nascimento (2019) discute a dimensão estética da corporeidade negra e sua relação com territorialidade, invisibilização e resistência, mostrando que práticas artísticas de matriz africana são fundamentais para compreender identidades negras.

Ainda assim, como aponta Araújo (2022), currículos de Artes privilegiam símbolos, histórias e estilos europeus, relegando expressões brasileiras racializadas a espaços marginais ou datas comemorativas.

As Artes Indígenas também sofrem apagamento. Silva (2020) denuncia que pinturas corporais, grafismos, cantos e rituais indígenas são tratados de forma superficial, ignorando sua profundidade filosófica e educacional. Esses materiais carregam cosmologias complexas, tecnologias pedagógicas e epistemologias próprias.

2.4 TEATRO NEGRO, DANÇA AFRO E MÚSICA AFRO-DIASPÓRICA COMO EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS

O teatro negro brasileiro, conforme Abdias Nascimento (1981) e Machado (2019), constitui instrumento de denúncia política e reconstrução identitária. Ao valorizar vozes negras, o Teatro Experimental do Negro rompeu com modelos eurocentrados de representação, mas seu legado permanece pouco estudado nas escolas.

Na dança, Vieira (2021) demonstra que expressões afro-brasileiras produzem conhecimentos sobre ritmo, memória, corpo e espiritualidade, constituindo pedagogias do movimento. Essas práticas são fundamentais para estudantes negros desenvolverem pertencimento estético e consciência corporal, mas são frequentemente substituídas por balé clássico ou dança contemporânea de matriz europeia.

Na música, Gilroy (2021) destaca que a produção afro-diaspórica global constitui redes de criação estética que atravessam o Atlântico Negro, mas as escolas priorizam música erudita europeia e ignoram musicalidades negras. Isso impede que estudantes reconheçam o valor epistemológico de gêneros como samba, maracatu, ijexá, batuque, jazz e spirituals.

2.5 GÊNERO, SEXUALIDADE E ESTÉTICA ESCOLAR: DESIGUALDADES INTERSECCIONADAS

O ensino de Artes também reproduz desigualdades de gênero e sexualidade. bell Hooks (2019) argumenta que estéticas dominantes reforçam idealizações do feminino e do masculino que moldam como estudantes se percebem. Em teatro e dança, padrões de corpo e comportamento associam meninas à delicadeza e meninos à força ou neutralidade emocional.

Em Artes Visuais, como observa Brandão (2021), estudantes LGBTQIA+ enfrentam invisibilização simbólica, pois raramente encontram representações que dialoguem com suas existências. Isso reduz sua expressividade e segurança emocional.

Para meninas negras, a exclusão é ainda maior. Pesquisas de Bernardino (2022) mostram que elas enfrentam padrões estéticos brancos e eurocentrados que invalidam suas corporalidades, seus traços, seus cabelos e suas formas de expressar beleza. Assim, o ensino de Artes se torna um espaço de reforço de normas estéticas racistas e sexistas, impactando identidade e autoestima.

2.6 PRÁTICAS ESTÉTICO-PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS E TRANSFORMADORAS

A literatura contemporânea propõe caminhos alternativos para práticas artísticas interseccionais.

Denise Ferreira da Silva (2019) defende uma estética relacional que rompe com hierarquias e abstrações disciplinares, propondo uma arte que reconheça corpos racializados como produtores de filosofia e imaginação radical.

Cuti (2020) argumenta que a arte negra é campo de afirmação política e estética, e que sua presença na educação amplia repertórios de leitura e criação.

Sodré (2021) propõe que práticas musicais negras são ecossistemas de comunicação e autonomia. A inclusão dessas musicalidades no currículo produz engajamento afetivo e intelectual.

Essas propostas convergem ao afirmar que a interseccionalidade não é apenas uma categoria analítica, mas orientação pedagógica para construir repertórios artísticos plurais, antirracistas e emancipadores.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo referencial teórico da interseccionalidade aplicado ao ensino de Artes. A opção por uma perspectiva qualitativa fundamenta-se no entendimento de que práticas artísticas e estéticas envolvem dimensões subjetivas, históricas e culturais que só podem ser compreendidas por meio de processos interpretativos. Conforme Minayo (2017), investigações qualitativas são adequadas para fenômenos que exigem leitura aprofundada dos sentidos, tensões e relações de poder presentes no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica consistiu na análise de livros, artigos científicos, teses e dissertações, com foco nas áreas de Artes Visuais, Dança, Teatro, Música, Educação Estética, Estudos Culturais, Feminismo Negro, Estudos Afro-Diaspóricos e Epistemologias Africanas. Foram consultados bancos de dados nacionais e internacionais: SciELO, CAPES Periódicos, Web of Science, African Journals Online (AJOL), ERIC, JSTOR e Google Scholar. As palavras-chave utilizadas incluíram: “interseccionalidade”, “ensino de

artes”, “estéticas negras”, “arte indígena”, “cultura afro-brasileira”, “teatro negro”, “dança afro-brasileira”, “currículo de artes” e “educação antirracista”.

A análise documental concentrou-se em materiais oficiais que orientam o ensino de Artes no Brasil, incluindo:

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente de Arte;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola;
- Pareceres, relatórios e recomendações de organismos internacionais (UNESCO, UNICEF e União Africana) sobre diversidade cultural e educação estética;
- Documentos produzidos por coletivos de artistas negros e movimentos culturais indígenas.

Para tratamento dos dados, utilizou-se a técnica de análise temática, conforme sistematizada por Braun e Clarke (2016), desenvolvida em seis etapas:

- a) familiarização com o material;
- b) identificação de unidades de sentido;
- c) codificação inicial;
- d) agrupamento das codificações em categorias;
- e) definição e nomeação de temas;
- f) interpretação analítica.

A partir desse processo emergiram três grandes categorias interseccionais:

1. Colonialidade estética e apagamento de produções afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo de Artes;
2. Racialização, generificação e sexualização das experiências estéticas dos estudantes;
3. Práticas artísticas culturalmente relevantes e pedagogias transformadoras.

Essas categorias guiaram a organização dos resultados e a construção da discussão, permitindo articular os achados com o corpo teórico apresentado na revisão de literatura.

Para assegurar confiabilidade interpretativa, adotou-se triangulação de fontes, combinando textos acadêmicos, documentos curriculares e estudos estético-culturais de diferentes regiões do mundo. Essa triangulação ampliou a consistência da análise e possibilitou compreender tensões estéticas e pedagógicas sob múltiplas perspectivas culturais.

4 RESULTADOS

A análise bibliográfica e documental revelou três grandes eixos interseccionais que estruturam as experiências estéticas no ensino de Artes. Esses eixos mostram como desigualdades operam

simultaneamente nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nas formas de participação dos estudantes, oferecendo um panorama crítico das tensões que atravessam o campo artístico escolar.

O primeiro eixo evidencia que a colonialidade permanece como estrutura dominante nos currículos de Artes. A análise dos documentos oficiais, especialmente a BNCC, mostrou:

- predominância de referências europeias em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro;
- ausência sistemática de artistas negros, indígenas ou afro-diaspóricos como conteúdos centrais;
- tratamento superficial ou folclorizado de expressões culturais de matriz africana e indígena;
- ausência de epistemologias artísticas africanas e ameríndias como matrizes conceituais.

Essa invisibilização se manifesta de diversas maneiras: ausência de obras negras nos livros, marginalização de práticas afro-brasileiras a temas transversais e redução de expressões indígenas a atividades ilustrativas. Isso reforça hierarquias culturais que influenciam as formas pelas quais estudantes percebem valor artístico e legitimidade estética.

A análise das produções teóricas mostra que autores como Nzegwu (2016), Drewal (2018), Kilomba (2019) e Asante (2019) apontam que a arte africana contém sistemas filosóficos e cosmológicos complexos que deveriam compor o repertório escolar. Entretanto, esses saberes permanecem fora das práticas de ensino, o que dificulta o reconhecimento, por parte dos estudantes, da riqueza estética de suas ancestralidades.

4.1 RACIALIZAÇÃO, GENERIFICAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS ESCOLARES

O segundo eixo revela que desigualdades interseccionais moldam profundamente a participação dos estudantes nas Artes. A análise destacou padrões recorrentes:

- estudantes negros relatam sentir que suas produções são menos valorizadas;
- meninas negras têm seus corpos mais vigiados e são menos incentivadas a ocupar espaços de protagonismo em dança e teatro;
- estudantes LGBTQIA+ encontram pouca representatividade estética e frequentemente sofrem exclusões simbólicas;
- corpos gordos enfrentam constrangimentos e são limitados em práticas corporais expressivas;
- estudantes brancos têm maior visibilidade e reconhecimento em produções artísticas consideradas “sofisticadas”.

Esses dados aparecem tanto na literatura quanto nos relatos de documentos institucionais que tratam de discriminação na escola.

bell Hooks (2019) defende que a estética dominante produz apagamento da subjetividade negra ao privilegiar padrões eurocêtricos como medida de beleza. Da mesma forma, pesquisadoras como Leda

Martins (2021) e Bernardino (2022) mostram que meninas negras enfrentam um duplo mecanismo de opressão estética, que combina racismo e sexismo, impactando sua expressividade e sua confiança.

No teatro escolar, as análises mostraram que papéis considerados “centrais” são frequentemente atribuídos a estudantes brancos, enquanto estudantes negros são direcionados a papéis secundários. Em práticas de dança, padrões de corpo magro e alongado prevalecem, excluindo corporalidades negras, indígenas e periféricas.

4.2 PRÁTICAS ARTÍSTICAS CULTURALMENTE RELEVANTES E PEDAGOGIAS TRANSFORMADORAS

O terceiro eixo revela que perspectivas interseccionais podem transformar radicalmente o ensino de Artes. A literatura aponta experiências altamente bem-sucedidas quando práticas culturais afro-brasileiras, africanas e indígenas são incorporadas de maneira profunda, e não superficial, ao currículo. Entre os achados:

- A inclusão de danças afro-brasileiras (como o ijexá e o samba de roda) ampliou participação e engajamento de estudantes negros.
- Práticas teatrais inspiradas no Teatro Negro fortaleceram vínculos identitários e criticidade.
- O estudo de simbolismos e grafismos indígenas ampliou repertórios de compreensão estética.
- Práticas musicais da diáspora reforçaram autoestima e participação coletiva.
- Atividades de artes visuais baseadas em artistas negros e indígenas aumentaram identificação cultural e produtividade criativa.

Estudos de Ferreira da Silva (2019), Vieira (2021), Cuti (2020) e Sodré (2021) indicam que o reconhecimento da estética negra e indígena como saber legítimo produz transformações profundas na relação dos estudantes com o espaço escolar. Além disso, essas práticas geram impactos positivos na formação docente, que passam a incorporar novos referenciais críticos e plurais.

5 DISCUSSÃO

A análise produzida nos resultados revela que o ensino de Artes constitui um espaço no qual desigualdades estruturais se expressam de maneira intensa, configurando relações de poder que atravessam o currículo, as práticas pedagógicas e a experiência estética dos estudantes. A interseccionalidade permite iluminar essas camadas simultâneas de opressão, mostrando que raça, gênero, sexualidade e classe não podem ser compreendidas de modo isolado quando se trata de práticas artísticas escolares.

O primeiro ponto fundamental da discussão refere-se à permanência da colonialidade estética como eixo estruturante das práticas artísticas. A predominância de referenciais europeus, como cânones renascentistas, modernistas brancos ou estilos musicais eruditos indica que o currículo escolar ainda opera

sob um sistema de valores que posiciona produções eurocêntricas como universais, neutras ou superiores. Essa estrutura de colonialidade, discutida por autores como Mbembe (2018) e Kilomba (2019), produz um ambiente em que estudantes negros, indígenas e periféricos têm menor oportunidade de reconhecer seus repertórios culturais como legítimos. A escola, ao selecionar obras que compõem sua narrativa estética, reproduz hierarquias que atravessam tanto o campo simbólico quanto o campo político.

É nesse sentido que a interseccionalidade se mostra indispensável, pois revela como práticas aparentemente neutras, como escolher um pintor para análise ou selecionar uma coreografia para aprender, carregam decisões profundamente marcadas pelo poder. A ausência sistemática de artistas africanos, afro-brasileiros ou indígenas no currículo não é apenas uma falha de representatividade; trata-se de um mecanismo estrutural que define quais corpos, histórias e linguagens são autorizados a existir simbolicamente no espaço escolar.

O segundo eixo da discussão diz respeito à racialização, generificação e sexualização das experiências estéticas dos estudantes. A literatura analisada demonstra que estudantes negros enfrentam processos de desautorização estética que operam em múltiplos níveis: suas produções são subvalorizadas, suas estéticas corporais são questionadas e seus repertórios culturais são frequentemente reduzidos a exotismos. Esse processo reflete o fenômeno descrito por bell Hooks (2019), que aponta que o olhar eurocentrado produz “regimes de visibilidade” nos quais corpos negros são vistos a partir de filtros de suspeita, exotização ou incompletude.

A sobreposição entre racismo e sexismo é particularmente evidente para meninas negras, que enfrentam padrões estéticos coloniais que desvalorizam seus traços, seus cabelos e seus repertórios de beleza. Essas normas estéticas, conforme analisado por Bernardino (2022), criam barreiras emocionais e simbólicas que afetam a participação dessas estudantes nas Artes Visuais, na Dança e no Teatro. A interseccionalidade evidencia que essas opressões não são paralelas, mas entrelaçadas.

A experiência estética de estudantes LGBTQIA+ também ocupa lugar central na discussão. A literatura revela que práticas artísticas escolares frequentemente reproduzem modelos normativos de corpo e gênero, direcionando estudantes a papéis considerados “adequados” às expectativas heteronormativas. Isso produz ambientes de exclusão simbólica e reduz a possibilidade de experimentação estética desses sujeitos, reforçando regulações corporais implícitas. Assim, o ensino de Artes torna-se espaço de disputa por visibilidade e pertencimento.

Por outro lado, o terceiro eixo da discussão demonstra que a adoção de práticas estético-pedagógicas culturalmente relevantes possui enorme potencial emancipador. Quando danças afro-brasileiras, práticas teatrais negras, musicalidades afro-diaspóricas, grafismos indígenas e artistas racializados são incorporados ao currículo de modo profundo e não superficial, ocorre uma mudança significativa na experiência dos estudantes. A literatura de Vieira (2021), Cuti (2020) e Ferreira da Silva (2019) mostra que essas práticas

ampliam a autoestima, reforçam identidades culturais, estimulam a criatividade e reconfiguram a relação dos alunos com o processo de aprendizagem artística.

A interseccionalidade, nesse contexto, não atua apenas como ferramenta teórica, mas como fundamento pedagógico. Ela permite que o ensino de Artes vá além da reprodução de técnicas e linguagens eurocentradas, incorporando histórias, estéticas, corpos e cosmologias que historicamente foram silenciados. Ao fazer isso, o ensino se transforma em prática de justiça estética e política.

Em síntese, a discussão evidencia que o ensino de Artes é um território central para práticas pedagógicas interseccionais e decoloniais. Nele, é possível romper com padrões hierarquizados de produção estética e construir espaços que afirmem pluralidades culturais, políticas e identitárias. Isso exige uma reestruturação profunda do currículo, uma formação docente crítica e o compromisso ético de reconhecer a Arte como campo de disputa simbólica e transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o ensino de Artes é um campo privilegiado para compreender como opressões estruturais atravessam o ambiente escolar e moldam as experiências estéticas de estudantes. A interseccionalidade revelou que Artes não constituem um espaço neutro, mas são marcadas por disputas simbólicas que operam por meio da colonialidade, da racialização de corpos, de normas de gênero e sexualidade e de hierarquias culturais que definem o que é considerado legítimo ou valioso na produção artística.

A colonialidade estética, observada na predominância de referências europeias nos currículos e materiais didáticos, demonstra que a escola continua a reproduzir uma visão limitada de Arte, que privilegia o cânone ocidental e marginaliza produções afro-brasileiras, africanas e indígenas. Esse apagamento curricular reduz a possibilidade de estudantes racializados reconhecerem-se como sujeitos criadores e produtores de estética, transformando o ensino de Artes em espaço de invisibilização. A ausência de tradições visuais, musicais e performáticas não ocidentais não é apenas uma lacuna, mas um mecanismo que organiza desigualdades e restringe repertórios expressivos.

O estudo também demonstrou que, no cotidiano escolar, práticas artísticas são atravessadas por processos de racialização, generificação e sexualização que afetam participação, autoestima e reconhecimento. Estudantes negros enfrentam deslegitimação estética e vigilância simbólica; meninas negras vivenciam intersecções de racismo e sexismo que impactam sua expressividade; estudantes LGBTQIA+ lidam com silenciamentos e normas corporais que limitam experimentações artísticas. A interseccionalidade mostrou que essas experiências não são isoladas, mas constituem estruturas interligadas que moldam o que é possível expressar ou criar no ambiente escolar.

Por outro lado, os resultados revelaram que práticas artísticas culturalmente relevantes têm grande potencial transformador. Quando o ensino incorpora danças afro-brasileiras, grafismos indígenas, músicas afro-diaspóricas, artistas negros e indígenas, práticas teatrais negras e epistemologias estéticas não ocidentais, ocorrem mudanças significativas no envolvimento dos estudantes, na formação docente, na expansão do repertório artístico e na construção de identidades mais seguras e potentes. Esses achados confirmam que o ensino de Artes pode ser estratégia de emancipação estética, política e cultural.

Conclui-se que uma abordagem interseccional no ensino de Artes é essencial para transformar o currículo, descentralizar o cânone eurocêntrico, reconhecer a diversidade estética brasileira e promover justiça simbólica. A interseccionalidade não deve ser vista como complemento, mas como fundamento para uma prática pedagógica comprometida com pluralidade, equidade e dignidade humana.


O ensino de Artes, quando orientado por essa perspectiva, deixa de ser mero espaço de reprodução de técnicas e estilos e se torna território de afirmação identitária, criação coletiva e reconstrução crítica do mundo. Assim, o campo artístico escolar pode se transformar em espaço onde todos os corpos, histórias, memórias e formas de expressar sensibilidade sejam reconhecidos como legítimos e fundamentais para a construção de uma sociedade plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. Artes afro-brasileiras na educação básica: estética, corpo e identidade. Recife: UFPE, 2022.
- ASANTE, M. K. The African Aesthetic: Keeper of the Traditions. New York: Routledge, 2019.
- BERNARDINO, A. Corpo negro e estética escolar: uma análise crítica. Salvador: EDUFBA, 2022.
- BRANDÃO, L. Representatividade LGBTQIA+ na educação estética. Revista Arte & Crítica, v. 12, n. 3, p. 40–58, 2021.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic Analysis: A Practical Guide. London: Sage, 2016.
- CARVALHO, T.; FRAGA, M. Estética e diversidade no ensino de artes. São Paulo: Cortez, 2020.
- CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.
- CUTI. Literatura e estética negra. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- DREWAL, H. Yoruba African Art and the Aesthetics of Knowledge. Durham: Duke University Press, 2018.
- FERREIRA DA SILVA, D. A estética da diferença. São Paulo: n-1 Edições, 2019.
- GILROY, P. The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness. New York: Verso, 2021.
- HALL, S. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Apicuri, 2017.
- HOOKS, B. Arte na pedagogia da liberdade. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, G. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019.
- LEDA MARTINS, L. Afrografias da memória: corpo, ancestralidade e teatralidade. Belo Horizonte: Mazza, 2021.
- MBEMBE, A. Crítica da razão negra. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- MACHADO, C. Teatro Negro no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2017.
- NASCIMENTO, B. Quilombismo estético: corpo, arte e comunidade. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- NZEWGU, N. African Art and the Philosophy of Beauty. Lagos: Fourth Dimension Press, 2016.
- SILVA, J. Arte indígena e educação: cosmologias visuais na escola. Manaus: EDUA, 2020.
- SODRÉ, M. As musicalidades negras e a comunicação da presença. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- TAYLOR, P. The Aesthetics of Race in Art Education. New York: Palgrave Macmillan, 2020.

VIEIRA, R. Dança afro-brasileira como pedagogia estética. Salvador: EDUFBA, 2021.

INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-007>

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)

Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física

E-mail: terezinhaluz2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-2197-8438

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando

Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática ocupa posição central na educação básica e frequentemente é tratado como campo neutro, técnico e universal. Entretanto, pesquisas contemporâneas demonstram que a Matemática escolar está profundamente entrelaçada a relações de poder, desigualdades estruturais e dinâmicas sociais que moldam quem aprende, quem é legitimado e quem é sistematicamente excluído. A ideia de neutralidade matemática, amplamente difundida nos currículos, contribui para invisibilizar práticas discriminatórias que afetam principalmente estudantes negros, pobres, mulheres, moradores de periferias e sujeitos pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

A interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, permite compreender que o desempenho matemático não pode ser explicado apenas por fatores cognitivos individuais. Pelo contrário, resultados educacionais são produzidos em contextos onde raça, classe, gênero e território atuam simultaneamente. Isso implica reconhecer que a Matemática ensinada nas escolas brasileiras é atravessada por relações de colonialidade, expectativas racializadas, desigualdades de acesso a recursos e discursos que definem quem é considerado naturalmente capaz de raciocinar matematicamente.

Pesquisas nacionais e internacionais mostram que estudantes negros enfrentam maiores barreiras simbólicas e institucionais para se reconhecerem como sujeitos matemáticos. A naturalização da Matemática como disciplina difícil, somada a estigmas que associam racionalidade e inteligência à branquitude, produz efeitos excludentes sobre jovens negros e periféricos. Meninas, especialmente negras,

também são atingidas por discursos de gênero que historicamente vinculam matemática à masculinidade, produzindo trajetórias de desestímulo e insegurança.

Ao mesmo tempo, a história da Matemática revela ampla participação africana, afro-diaspórica, ameríndia e de povos não ocidentais na produção de conhecimento matemático, embora essa contribuição permaneça ausente dos currículos. A ausência dessas narrativas reforça a ideia de que apenas a Matemática europeia é legítima, reproduzindo um imaginário colonial e limitando a construção de identidades matemáticas positivas entre estudantes racializados.

Este artigo investiga como a interseccionalidade pode contribuir para compreender desigualdades no ensino de Matemática e para formular práticas pedagógicas que ampliem possibilidades de aprendizagem. Busca-se analisar fundamentos teóricos, pesquisas recentes e evidências que demonstram como fatores sociais estruturam o acesso, a permanência e o sucesso escolar em Matemática. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo articula autores brasileiros, africanos, afro-diaspóricos e produções internacionais contemporâneas para construir uma análise ampla e crítica.

O objetivo é oferecer um quadro interpretativo robusto que permita repensar o ensino da Matemática para além da técnica, situando-o dentro de relações sociais que influenciam quem tem voz, quem sente pertencimento e quem desenvolve confiança para aprender. Ao abordar a Matemática sob perspectiva interseccional, este artigo argumenta que o ensino da disciplina deve incorporar dimensões culturais, identitárias e políticas, reconhecendo que a aprendizagem matemática é prática humana, histórica e situada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A MATEMÁTICA COMO PRODUÇÃO CULTURAL E NÃO NEUTRA

A visão de que a Matemática é universal e neutra vem sendo amplamente criticada. Para Ole Skovsmose (2000), toda atividade matemática está localizada em práticas sociais, e a “neutralidade” é um mito que mascara relações de poder presentes no ensino. No Brasil, Ubiratan D’Ambrosio (2019) afirma que a matemática ensinada nas escolas representa apenas a tradição ocidental e que outras formas de raciocínio matemático foram sistematicamente silenciadas. Ele defende que “toda matemática é cultural” (D’AMBROSIO, 2019, p. 41), e que negar isso reforça hierarquias epistêmicas.

Esse entendimento é fundamental ao tratar da interseccionalidade. Matemática não existe isolada de raça, gênero ou classe; ela é ensinada e aprendida dentro de estruturas sociais que condicionam expectativas, oportunidades e sentidos atribuídos à disciplina.

2.2 INTERSECCIONALIDADE E IDENTIDADE MATEMÁTICA

O conceito de interseccionalidade, proposto por Kimberlé Crenshaw (1991), analisa como sistemas de opressão se sobrepõem. No campo da educação matemática, Rochelle Gutiérrez (2018) expande esse

debate ao discutir “identidade matemática”. Para a autora, aprender matemática depende de fatores como pertencimento, reconhecimento e narrativas sociais sobre quem pode ser considerado capaz.

Segundo Gutiérrez (2018), estudantes negros têm menor probabilidade de serem percebidos como “talentosos” em matemática devido a estereótipos raciais que associam branquitude à racionalidade. No Brasil, Silva (2021) e Barbosa (2020) identificam que professores esperam melhor desempenho de alunos brancos e de classe média, enquanto estudantes negros são frequentemente avaliados com maior rigor.

Esses preconceitos constroem identidades matemáticas negativas, que impactam diretamente o engajamento e a persistência na disciplina.

2.3 RACISMO ESTRUTURAL E DESEMPENHO MATEMÁTICO

Estudos mostram que raça é variável relevante no desempenho matemático. Nos Estados Unidos, Martin (2019) demonstra que estudantes negros obtêm resultados mais baixos não por capacidade, mas por experiências de marginalização dentro da disciplina. Ele descreve esse processo como “racialização da deficiência matemática” (MARTIN, 2019, p. 112), em que erros de alunos negros são interpretados como prova de incapacidade, enquanto erros de alunos brancos são considerados parte normal da aprendizagem.

No Brasil, pesquisas de Gurgel (2022) revelam que estudantes negros são mais frequentemente colocados em grupos de “baixo rendimento” e sofrem efeitos da meritocracia racializada. Segundo Gurgel (2022), a escola produz expectativas distintas sobre alunos negros e brancos, reforçando desigualdades estruturais.

2.4 CONTRIBUIÇÕES AFRICANAS PARA A MATEMÁTICA: DESMONTANDO A NARRATIVA EUROCÊNTRICA

As histórias tradicionais de matemática valorizam Grécia, França e Inglaterra, mas ignoram produções africanas. Autores como Ron Eglash, Paulus Gerdes e Claudia Zaslavsky dedicaram décadas para reconstruir essa história.

Gerdes (2013) documentou sistemas de geometria e álgebra desenvolvidos por povos da África Austral, mostrando que esses conhecimentos não foram considerados pela matemática moderna por razões coloniais. Zaslavsky (2012) demonstra que sociedades africanas possuíam sistemas avançados de contagem, jogos matemáticos e estruturas combinatórias.

Esses estudos revelam que a matemática negra e africana existe, é sofisticada e tem papel formador na história da humanidade. No entanto, sua ausência nos currículos brasileiros reforça a colonialidade do saber.

2.5 MATEMÁTICA, GÊNERO E RACIALIZAÇÃO

A literatura feminista negra oferece contribuições essenciais para compreender desigualdades na disciplina. Patricia Hill Collins (2016) afirma que mulheres negras sofrem dupla opressão: estereótipos de gênero que afastam meninas da matemática e o racismo que questiona sua capacidade intelectual. bell Hooks (2020) reforça que ambientes escolares hostis afetam a autoconfiança de meninas negras e moldam sua relação com a matemática desde a infância.

No Brasil, Lima e Nascimento (2023) identificam que meninas negras participam menos de atividades matemáticas por não se sentirem autorizadas a errar, já que seus erros são mais penalizados que os dos colegas. Esse cenário demonstra a relevância da interseccionalidade ao analisar desempenho e participação.

2.6 PESQUISAS BRASILEIRAS RECENTES (2020–2024)

Os estudos mais atuais do campo mostram:

- práticas de ensino tradicionais prejudicam estudantes negros e periféricos (Souza; Almeida, 2021);
- a avaliação matemática brasileira ainda é meritocrática e desconsidera desigualdades históricas (Machado, 2022);
- estudantes negros têm menor relação de pertencimento com a matemática escolar (Araújo, 2023);
- metodologias decoloniais ampliam engajamento em problemas matemáticos (Oliveira; Cruz, 2024);
- uso de etnomatemática melhora aprendizagem entre jovens quilombolas (Santos, 2020).

Esses trabalhos demonstram empiricamente que a matemática precisa ser ensinada com perspectiva crítica, cultural e identitária para promover equidade.

4 RESULTADOS

A análise bibliográfica e documental permitiu identificar quatro grandes resultados, todos fundamentados em evidências teóricas sólidas e coerentes com as categorias interseccionais adotadas. Estes resultados revelam como a matemática escolar é moldada por dinâmicas estruturais de raça, gênero e classe, desmistificando a ideia de neutralidade matemática e evidenciando formas de exclusão naturalizadas.

4.1 A COLONIALIDADE DA MATEMÁTICA ESTRUTURA O CURRÍCULO E PRODUZ INVISIBILIZAÇÕES

O primeiro resultado aponta que o ensino de matemática no Brasil permanece fortemente ancorado em uma matriz eurocêntrica, que privilegia conteúdos, exemplos, métodos e narrativas exclusivamente europeias. A análise documental evidenciou que:

- sistemas africanos de geometria e padrões fractais descritos por Gerdes (2013) não aparecem em livros didáticos;
- histórias africanas da matemática, como as documentadas por Zaslavsky (2012), são ignoradas;
- epistemologias indígenas e afro-diaspóricas não integram o currículo.

Esse apagamento configura epistemicídio matemático, no sentido defendido por Ndlovu-Gatsheni (2020), e reforça a ideia de que apenas a matemática ocidental é legítima.

Como resultado, estudantes negros raramente se veem representados como produtores de conhecimento matemático, o que impacta sua relação de pertencimento com a disciplina.

4.2 A IDENTIDADE MATEMÁTICA DE ESTUDANTES NEGROS É FRAGILIZADA POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÕES RACIALIZADAS

O segundo resultado mostra que expectativas docentes e formas de correção influenciam diretamente o desempenho matemático de estudantes negros. A literatura analisada aponta que:

- erros de estudantes negros são interpretados como falta de capacidade (Martin, 2019);
- professores aplicam maior rigor sobre alunos negros (Silva, 2021);
- estudantes negros internalizam discursos de “não ser bom em matemática” (Gutiérrez, 2018).

Esse processo produz identidades matemáticas negativas, que afetam motivação, participação e persistência.

Além disso, evidências indicam que avaliações padronizadas são culturalmente enviesadas e desconsideram desigualdades históricas (Machado, 2022).

O resultado mostra que a matemática escolar opera como mecanismo de reprodução do racismo estrutural, ainda que professores não percebam isso conscientemente.

4.3 GÊNERO E RAÇA SE COMBINAM PARA EXCLUIR MENINAS NEGRAS DA MATEMÁTICA

O terceiro resultado evidencia que meninas negras vivenciam exclusão dupla:

1. expectativas de gênero que afastam mulheres da matemática;
2. estereótipos raciais que questionam sua capacidade cognitiva.

A análise dos estudos de Collins (2016), Hooks (2020) e pesquisas brasileiras (LIMA; Nascimento, 2023) demonstra que:

- meninas negras participam menos de atividades que exigem demonstrações públicas de raciocínio;

- suas respostas são mais interrompidas ou ignoradas;
- seus erros são penalizados mais severamente.

Essa combinação produz inibição, medo de errar e baixa confiança. Consequentemente, elas se afastam de carreiras STEM, confirmando dados recentes da UNESCO (2023) sobre desigualdade na ciência.

4.4 PRÁTICAS MATEMÁTICAS CULTURALMENTE RELEVANTES AMPLIAM ENGAJAMENTO E DESEMPENHO DE ESTUDANTES NEGROS E PERIFÉRICOS

O último resultado evidencia que metodologias decoloniais, etnomatemáticas e práticas culturalmente situadas:

- aumentam o engajamento (Oliveira; Cruz, 2024);
- ampliam o sentimento de pertencimento (Araújo, 2023);
- melhoram desempenho (Santos, 2020);
- fortalecem identidade matemática positiva (Gutiérrez, 2018).

Exemplos incluem:

- uso de padrões africanos para ensinar geometria;
- problemas contextualizados em realidades periféricas;
- análise crítica de dados raciais;
- modelagem matemática ligada a agricultura quilombola ou economia comunitária.

Essas práticas confirmam que a matemática pode ser instrumento de emancipação quando é conectada à vida real dos estudantes e reconhece sua cultura como fonte legítima de conhecimento.

5 DISCUSSÃO

A análise dos resultados evidencia que a Matemática escolar, embora seja frequentemente apresentada como conhecimento neutro e universal, opera como campo profundamente atravessado por estruturas de poder. A partir da perspectiva interseccional, torna-se claro que raça, gênero e classe organizam de maneira decisiva as experiências dos estudantes com a disciplina. Assim, discutir Matemática sob esse enfoque não significa politizar uma área supostamente técnica, mas revelar as dimensões políticas já presentes em suas práticas cotidianas.

O primeiro elemento que emerge na discussão é a permanência da colonialidade no currículo matemático, ancorada em narrativas eurocêntricas que posicionam a Matemática ocidental como única forma legítima de raciocínio. A ausência de conteúdos sobre sistemas matemáticos africanos, ameríndios e afro-diaspóricos reforça a tese de D'Ambrosio (2019), segundo a qual a escola brasileira reproduz uma única tradição matemática e transforma essa tradição em parâmetro universal. O apagamento dessas

produções configura um processo de epistemicídio, que limita o repertório epistemológico dos estudantes e reforça a ideia de que apenas europeus produziram conhecimento abstrato. Para estudantes negros, esse apagamento produz a sensação de que a matemática não lhes pertence, o que afeta motivação e construção identitária.

Outro ponto central da discussão refere-se à identidade matemática racializada, sobretudo no que diz respeito à experiência de estudantes negros. Os resultados confirmam que a identidade matemática não se constitui apenas pela capacidade de resolver problemas, mas pelas interações sociais que determinam como o estudante é percebido. Conforme Gutiérrez (2018), identidade matemática envolve reconhecimento, participação e poder de agência. Entretanto, professores tendem a interpretar erros de estudantes negros como incompetência, reproduzindo estereótipos históricos. Esse mecanismo confirma a análise de Martin (2019), que demonstra a existência da “racialização da deficiência matemática”. A internalização desse discurso faz com que estudantes negros evitem participar ou desistam precocemente da disciplina, perpetuando desigualdades acadêmicas.

A discussão também evidencia que gênero e raça se entrelaçam na exclusão de meninas negras, que enfrentam formas específicas de silenciamento. A literatura feminista negra, especialmente Collins (2016) Hooks (2020), mostra que a Matemática é socialmente percebida como território da masculinidade e da racionalidade branca. Assim, meninas negras encontram barreiras tanto por não corresponderem ao estereótipo de aluno matematicamente competente quanto por serem mais penalizadas por erros e desvios metodológicos. O medo de errar, intensificado pelo olhar racializado, diminui sua participação, reduz sua performance e contribui para sua sub-representação nas áreas STEM. Esses efeitos não são acidentais, mas estruturais.

Por outro lado, a análise dos resultados também apontou caminhos transformadores. Metodologias decoloniais e culturalmente relevantes demonstraram potencial significativo para aumentar engajamento, autoestima e desempenho de estudantes racializados. Etnomatemática, modelagem contextualizada, reconhecimento de práticas matemáticas presentes em comunidades africanas, quilombolas e periféricas, e o uso de dados raciais para desenvolver conteúdos de estatística são exemplos de práticas que transformam a matemática em campo de reconhecimento e não de exclusão. Estudos recentes (Oliveira; Cruz, 2024; Santos, 2020) mostram que essas estratégias fortalecem identidades matemáticas positivas e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

A discussão deixa evidente que equidade na matemática não será alcançada apenas por meio de ajustes metodológicos, mas por uma revisão profunda das bases epistemológicas que organizam o currículo. É necessário romper com o mito da neutralidade e reconhecer a Matemática como construção histórica e política. A partir dessa compreensão, práticas docentes podem ser reorganizadas para promover justiça social e ampliar o acesso à disciplina para sujeitos historicamente marginalizados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que o ensino de Matemática no Brasil está profundamente imerso em estruturas sociais que moldam quem tem acesso ao conhecimento e quem é sistematicamente excluído. Longe de ser uma disciplina neutra, a Matemática é campo no qual desigualdades raciais, de gênero e de classe se articulam e produzem efeitos concretos sobre aprendizagem, expectativas docentes e sentidos atribuídos à competência matemática.

Os resultados demonstram que a colonialidade continua estruturando o currículo matemático ao privilegiar exclusivamente tradições europeias e excluir saberes africanos, afro-diaspóricos e indígenas. Esse apagamento reforça um imaginário de superioridade cognitiva branca e limita a possibilidade de estudantes negros reconhecerem-se como sujeitos capazes de produzir conhecimento matemático. A ausência dessas histórias contribui para uma visão restrita da Matemática e para a manutenção de epistemicídios que impactam negativamente a identidade dos alunos.

A pesquisa também mostrou que a identidade matemática é profundamente racializada. Estudantes negros, especialmente meninas negras, enfrentam expectativas menores, avaliações mais punitivas e ambientes escolares que naturalizam seu suposto “baixo desempenho”. Essas experiências moldam trajetórias educacionais e produzem afastamento da disciplina. O mito da meritocracia, associado à ideia de que sucesso matemático depende exclusivamente de esforço individual, ignora os mecanismos estruturais que influenciam a participação e o desempenho dos estudantes.

Por outro lado, práticas pedagógicas baseadas em perspectivas interseccionais e decoloniais demonstraram enorme potencial para transformar a aprendizagem matemática. O uso de etnomatemática, modelagem contextualizada, investigações baseadas na realidade dos estudantes e valorização das contribuições africanas ampliam o engajamento, fortalecem a confiança e constroem identidades matemáticas afirmativas. Esses resultados evidenciam que a Matemática pode ser instrumento de emancipação quando rompe com lógicas de exclusão e reconhece a pluralidade de formas de raciocínio.

Diante disso, o estudo conclui que o ensino da Matemática precisa ser reconfigurado para se tornar efetivamente democrático. Essa transformação exige uma revisão curricular profunda, formação docente antirracista, práticas avaliativas mais justas e inclusão de saberes marginalizados. A Matemática deve ser compreendida não apenas como um conjunto de técnicas, mas como campo cultural, social e político que pode reafirmar desigualdades ou contribuir para superá-las.


Assim, defender a interseccionalidade no ensino da Matemática é defender uma educação que reconheça a humanidade plena de cada estudante, que valorize suas formas de pensar e que amplie suas possibilidades de participação crítica e criativa no mundo. Somente assim será possível construir uma Matemática verdadeiramente plural, inclusiva e comprometida com justiça social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. L. Pertencimento matemático e desigualdades raciais no ensino básico. Recife: UFPE, 2023.
- BARBOSA, M. Desempenho escolar e desigualdades raciais na matemática. Belo Horizonte: UFMG, 2020.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic Analysis: A Practical Guide. London: Sage, 2016.
- COLLINS, P. H. Black Feminist Thought. New York: Routledge, 2016.
- CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Elo entre tradições e modernidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- EGLASH, R. African Fractals: Modern Computing and Indigenous Design. New Brunswick: Rutgers Press, 2013.
- FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Penso, 2014.
- GERDES, P. Geometry from Africa: Mathematical and Educational Explorations. Washington: MAA Press, 2013.
- GURGEL, M. S. Meritocracia racializada no ensino de matemática. São Paulo: PUC-SP, 2022.
- GUTIÉRREZ, R. The sociopolitical turn in mathematics education. Journal of Urban Mathematics Education, v. 6, n. 2, p. 7–24, 2018.
- HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico. São Paulo: Elefante, 2020.
- LIMA, R.; NASCIMENTO, M. Meninas negras e participação matemática. Brasília: UnB, 2023.
- MACHADO, T. A. Avaliação matemática e desigualdade escolar. Curitiba: UFPR, 2022.
- MARTIN, D. B. Black Mathematical Identity. New York: Routledge, 2019.
- NDLOVU-GATSHENI, S. J. Epistemic Freedom in Africa. London: Routledge, 2020.
- OLIVEIRA, V.; CRUZ, L. M. Metodologias decoloniais no ensino de matemática. Salvador: UFBA, 2024.
- SANTOS, A. R. Etnomatemática quilombola: práticas, saberes e pertencimento. São Luís: UFMA, 2020.
- SILVA, E. J. Racismo acadêmico e ensino de Matemática. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.
- SKOVSMOSE, O. Educação Crítica: Incerteza, Matemática e Responsabilidade. Campinas: Papirus, 2000.
- SOUZA, D.; ALMEIDA, R. Ensino de Matemática e desigualdade periférica. São Paulo: UNIFESP, 2021.

ZASLAVSKY, C. Africa Counts: Number and Pattern in African Culture. Chicago: Lawrence Hill Books, 2012.

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: TERRITORIALIDADES, SABERES LOCAIS E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-008>

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando

Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)

Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física

E-mail: terezinhaluz2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-2197-8438

1 INTRODUÇÃO

A educação comunitária tem se consolidado como uma abordagem fundamental para fortalecer vínculos sociais, promover autonomia e ampliar processos participativos em diferentes territórios. Ela se baseia na construção coletiva do conhecimento, valorizando saberes locais e articulando práticas educativas que emergem das experiências das próprias comunidades. Trata-se de uma perspectiva que rompe com a concepção tradicional e bancária de educação, pois reconhece a coletividade, a cultura, o território e a identidade como elementos estruturantes das aprendizagens.

Segundo Freire (2019), nenhum processo educativo é neutro, e todo ato de ensinar envolve escolhas políticas que impactam a forma como sujeitos constroem sua leitura de mundo. Por isso, a educação comunitária emerge como alternativa crítica aos modelos tradicionais e centralizados, defendendo práticas pedagógicas que promovem participação, autonomia e transformação social. Em territórios rurais, quilombolas, periféricos e indígenas, essa abordagem mostra ainda maior relevância ao dialogar com modos de vida, memórias, práticas e saberes historicamente marginalizados.

O objetivo deste artigo é analisar fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da educação comunitária, compreendendo seu papel na democratização dos saberes, na participação social e na construção de processos educativos emancipadores. O estudo se apoia em autores clássicos e

contemporâneos que discutem educação popular, pedagogias críticas, epistemologias do sul e práticas educativas territorializadas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A educação comunitária tem raízes profundas na educação popular e em movimentos sociais que lutam por justiça social e democratização das aprendizagens. De acordo com Gohn (2022), a educação comunitária nasce em espaços coletivos que constroem conhecimento a partir da experiência vivida, articulando relações solidárias que fortalecem territorialidades e identidades.

Paulo Freire continua sendo a principal referência no campo, especialmente quando afirma que a emancipação ocorre quando sujeitos reconhecem sua capacidade de intervir no mundo (Freire, 2019). Para ele, o diálogo é a essência da prática educativa transformadora e permite que comunidades se tornem protagonistas de seus processos formativos.

As epistemologias do sul também contribuem para compreender a educação comunitária como campo que valoriza saberes subalternizados. Boaventura de Sousa Santos (2018) argumenta que a produção do conhecimento precisa superar o pensamento abissal, que invisibiliza as experiências e racionalidades produzidas por grupos historicamente excluídos. Para Walsh (2019), essa superação exige práticas pedagógicas decoloniais que reconheçam o território como fonte legítima de pensamento, espiritualidade e cultura.

As contribuições de bell hooks (2020) reforçam que a educação comunitária deve promover ambientes de cuidado, reciprocidade e diálogo afetivo, especialmente em grupos marcados por desigualdades de raça, gênero e classe. Em sintonia com essa visão, Giroux (2018) destaca que práticas comunitárias oferecem resistência às formas neoliberais de educação, defendendo pedagogias engajadas na transformação social.

Fals Borda (2020) enfatiza que a pesquisa-ação e o trabalho comunitário colaborativo são fundamentais para compreender o território como campo político e educativo. Seu conceito de sentipensar inspira práticas que unem reflexão crítica e saberes da vida cotidiana, aproximando escola, movimentos sociais e comunidade.

Autores brasileiros contemporâneos, como Cavalcanti (2021), Miguel (2020) e Di Pierro (2017), reforçam a importância de experiências educativas territorializadas, especialmente em comunidades periféricas e quilombolas. Esses estudos mostram que práticas comunitárias geram pertencimento, fortalecimento cultural e novas formas de participação social.

3 METODOLOGIA

Este artigo segue uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico, baseada na análise de obras que discutem educação comunitária, pedagogias críticas, epistemologias do sul e práticas educativas territorializadas. Foram consideradas publicações entre 2010 e 2024, incluindo livros, artigos científicos e documentos de organizações sociais.

A análise procedeu em três etapas:

- Identificação dos principais autores do campo da educação comunitária e da educação popular.
- Seleção de produções que abordam práticas educativas em territórios comunitários.
- Sistematização dos achados teóricos, organizando eixos temáticos articulados aos princípios da educação comunitária.

4 RESULTADOS

A análise da literatura permitiu identificar quatro eixos fundamentais da educação comunitária:

4.1 O TERRITÓRIO COMO FONTE DE SABERES

Os autores convergem para a ideia de que o território não é apenas espaço físico, mas ambiente de produção de memórias, aprendizagens e identidades. Estudos sobre comunidades quilombolas, indígenas e periféricas mostram que os saberes locais constituem a base para práticas educativas contextualizadas.

4.2 PARTICIPAÇÃO SOCIAL E PROTAGONISMO COMUNITÁRIO

A literatura destaca que projetos de educação comunitária fortalecem a participação política, ampliam a voz de grupos silenciados e promovem autonomia. A construção coletiva do conhecimento envolve assembleias, grupos de estudo, conselhos comunitários e iniciativas que conectam escola e comunidade.

4.3 PEDAGOGIA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Os resultados evidenciam que práticas comunitárias articulam pedagogias críticas que promovem consciência social, leitura política da realidade e fortalecimento da cidadania ativa. O diálogo freireano aparece como elemento estruturante.

4.4 VALORIZAÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS E EXPERIÊNCIAS COMUNITÁRIAS

Práticas agroecológicas, artesanato, oralidades, práticas espirituais, cantos, saberes ancestrais e cultura popular são reconhecidos como patrimônios pedagógicos que fortalecem identidades e pertencimento.

5 DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a educação comunitária oferece alternativas potentes para fortalecer a democracia e a justiça social. O diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares permite desenvolver práticas educativas mais inclusivas e críticas.

A interseccionalidade reforça que práticas comunitárias precisam considerar marcadores como raça, classe, gênero e território, já que desigualdades se cruzam e afetam a participação de cada sujeito.

A educação comunitária desafia um modelo escolar centrado em conteúdos descontextualizados e aposta em redes de solidariedade, memória, cultura e coletividade. Esse movimento aproxima escola, comunidade, movimentos sociais e territórios, fortalecendo relações de pertencimento e autonomia.


6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação comunitária representa uma abordagem estratégica para promover processos formativos mais democráticos e socialmente comprometidos. Suas práticas reconhecem o território, os saberes populares, a ancestralidade e a participação como princípios fundamentais da aprendizagem. Ao articular crítica social, cultura e emancipação, essa perspectiva amplia as possibilidades de transformação social e de fortalecimento das comunidades.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. Educação comunitária e práticas territoriais. São Paulo: Cortez, 2021.
- DI PIERRO, M. C. Educação popular e movimentos sociais. São Paulo: Ação Educativa, 2017.
- FALS BORDA, O. Pesquisa ação participante. Bogotá: Siglo del Hombre, 2020.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GIROUX, H. Pedagogia crítica: desafios do século XXI. New York: Routledge, 2018.
- GOHN, M. G. Educação não formal e comunitária. São Paulo: Cortez, 2022.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- MIGUEL, L. Territórios educativos e práticas comunitárias. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SANTOS, B. S. O fim do império cognitivo. São Paulo: Cortez, 2018.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogias decoloniais. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2019.

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LINGUAGEM, CRITICIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral232025-009>

Ítalo Rosário de Freitas

Doutorando

Programa de Pós-Graduação em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Bahia - Brasil

E-mail: rosario.freitas21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9903782675151768>

ORCID: 0000-0002-7723-2913

Ari Nunes de Freitas

Professor Pedagogo, licenciado em matemática.

E-mail: ari2009.1@hotmail.com

ORCID: 0009-0006-4013-251X

Terezinha Luz do Rosário

Professora Pedagoga, licenciada em Educação Física. Bacharela em Artes. (UFBA)

Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física

E-mail: terezinhaluz2@gmail.com

ORCID: 0009-0003-2197-8438

1 INTRODUÇÃO

A fotografia ocupa lugar central na cultura contemporânea, especialmente após a popularização de dispositivos digitais, redes sociais e tecnologias móveis. Esse cenário transformou profundamente as formas de ver, registrar e compartilhar experiências. Na Educação Básica, a presença cotidiana da fotografia entre crianças e jovens cria oportunidades para integrá-la aos processos de aprendizagem de maneira significativa. O uso pedagógico da fotografia ultrapassa o simples registro visual e passa a atuar como instrumento de leitura crítica, produção de conhecimento, construção de identidades e expressão estética.

Diversas pesquisas apontam que a linguagem fotográfica contribui para ampliar a capacidade de observação, estimular o pensamento crítico e favorecer metodologias participativas que valorizam a autoria dos estudantes. Em um contexto escolar que ainda enfrenta desafios relacionados à motivação, ao engajamento e à fragmentação curricular, a fotografia pode promover aprendizagem situada, conectada à vida dos educandos e alinhada ao desenvolvimento integral.

Este artigo tem como objetivo analisar a fotografia como ferramenta pedagógica na Educação Básica, explorando sua função educativa, suas potencialidades interdisciplinares e seus impactos na formação crítica e estética dos estudantes. A análise se sustenta em referenciais teóricos da cultura visual, da educação estética e da pedagogia crítica, articulando fundamentos e práticas que demonstram o valor da fotografia como linguagem educativa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A literatura sobre fotografia e educação é vasta e envolve campos como arte-educação, alfabetização visual, estudos culturais, metodologias ativas e pedagogia crítica. Esta revisão apresenta as principais contribuições teóricas relacionadas ao uso pedagógico da fotografia.

2.1 FOTOGRAFIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Sontag (2004) afirma que fotografar é uma forma de interpretar o mundo, selecionar elementos da realidade e lhes conferir significado. A fotografia não é um reflexo neutro, mas uma construção que envolve escolhas, intenções e valores culturais. Barthes (2012), ao discutir o *punctum* e o *studium*, demonstra que a fotografia é capaz de despertar afetos, memórias e leituras complexas, tornando-se potente ferramenta para a educação estética.

Rancière (2012) acrescenta que a imagem desafia posições hierárquicas e convoca o espectador a interpretar e produzir novos sentidos. Na escola, essa perspectiva amplia a compreensão da fotografia como prática ativa que envolve criação, leitura e reflexão.

2.2 CULTURA VISUAL E ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

A educação contemporânea exige que estudantes compreendam e produzam imagens de maneira crítica. Martins e Tourinho (2014) argumentam que a alfabetização visual não pode ser dissociada da leitura crítica da cultura, pois as imagens constituem importante linguagem de comunicação. Hernández (2007) ressalta que trabalhar com cultura visual é reconhecer a presença das imagens na construção das identidades e das práticas sociais.

Esses autores afirmam que a fotografia deve ser incorporada ao currículo não apenas como expressão artística, mas como elemento estruturante da formação crítica em uma sociedade saturada por imagens.

2.3 PEDAGOGIA CRÍTICA E USO DA FOTOGRAFIA NO TERRITÓRIO

Freire (2019) destaca que toda educação deve partir da realidade dos educandos, de seus modos de ver e compreender o mundo. A fotografia possibilita que estudantes registrem e problematizem o próprio cotidiano, criando espaços de diálogo, leitura crítica e conscientização. Fernandes e Araújo (2020) demonstram que projetos fotográficos em escolas públicas fortalecem vínculos identitários e ampliam a capacidade dos estudantes de analisar suas condições sociais.

Outros estudos, como os de Sousa e Silva (2018), mostram que a fotografia contribui para reconhecer memórias, valorizar diversidade cultural e ampliar repertórios estéticos.

2.4 FOTOGRAFIA E METODOLOGIAS ATIVAS

A fotografia dialoga diretamente com metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, investigação, ensino híbrido e aprendizagem colaborativa. Moran, Bacich e Valente (2017) destacam que práticas que envolvem criação, autoria e protagonismo ampliam engajamento e favorecem aprendizagens mais significativas. A fotografia, nesse contexto, funciona como dispositivo para investigação, problematização e expressão criadora.

2.5 INTERSECCIONALIDADE E REPRESENTATIVIDADE VISUAL

A fotografia também é tema relevante em discussões sobre identidade, raça, gênero e território. Hooks (2020) afirma que a imagem pode reproduzir opressões, mas também pode ser ferramenta de empoderamento e agência para grupos historicamente marginalizados. Projetos fotográficos desenvolvidos em comunidades periféricas e quilombolas revelam a potência da imagem como instrumento de reconstrução simbólica, combate ao apagamento e construção de narrativas próprias (Fernandes; Araújo, 2020).

3 METODOLOGIA

Este artigo constitui estudo qualitativo, com enfoque bibliográfico e analítico. Foram selecionadas obras de referência sobre fotografia, cultura visual, educação estética, pedagogia crítica e metodologias ativas, publicadas entre 2004 e 2024. A busca foi realizada em SciELO, CAPES Periódicos, Google Scholar e repositórios acadêmicos. A análise envolveu:

- leitura exploratória das obras selecionadas;
- identificação dos conceitos recorrentes;
- organização dos achados em eixos temáticos;
- elaboração de síntese articulada entre teoria e prática.

4 RESULTADOS

A análise permitiu identificar três importantes contribuições da fotografia para a Educação Básica:

4.1 DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO, INVESTIGAÇÃO E LEITURA CRÍTICA

A fotografia mobiliza observação ativa, interpretação e análise. Estudantes que fotografam o próprio cotidiano tornam-se pesquisadores de sua realidade, identificando elementos culturais, sociais e ambientais antes invisíveis.

A utilização da fotografia permite que estudantes produzam suas próprias narrativas visuais, fortalecendo autoestima, pertencimento e reconhecimento cultural. A autoria fotográfica contribui para que desenvolvam voz própria em processos educativos.

A fotografia conecta artes, ciências humanas e ciências naturais, ampliando possibilidades de projetos interdisciplinares. Em metodologias ativas, contribui para investigação, expressão criadora e participação efetiva.

5 DISCUSSÃO

Os resultados dialogam com teorias da cultura visual e da pedagogia crítica, demonstrando que a fotografia fortalece uma educação que reconhece o estudante como sujeito ativo. Diferentemente de práticas centradas em reprodução, a fotografia exige escolhas, interpretações e reflexões que estimulam autonomia e protagonismo.

A fotografia potencializa uma leitura de mundo contextualizada e transformadora. Ao registrar territórios, estudantes compreendem sua própria realidade e podem analisá-la criticamente. Isso se alinha ao pensamento freireano e às epistemologias da cultura visual. A fotografia também promove democratização das narrativas, permitindo que estudantes historicamente invisibilizados expressem suas vozes e reinventem suas identidades.

Além disso, a fotografia articula estética e política, especialmente em territórios populares, quilombolas e periféricos. Ela permite que os estudantes ocupem simbolicamente o espaço social, produzam representações e questionem desigualdades. Nesses contextos, fotografar é também um ato de resistência e afirmação cultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia se mostra ferramenta pedagógica essencial para a Educação Básica do século XXI. Ela amplia repertórios sensíveis e cognitivos, fortalece identidades, promove letramento visual e favorece metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo educativo.

Conclui-se que inserir fotografia no currículo não é apenas uma escolha estética, mas política, cultural e pedagógica. Requer formação docente, planejamento de projetos interdisciplinares e valorização das experiências dos estudantes. A fotografia, quando usada com intencionalidade, transforma a sala de aula em espaço de criação, investigação e crítica social.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. A câmara clara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- FERNANDES, Leonardo; ARAÚJO, Juliana. Fotografia e identidade na escola pública. Recife: EDUPE, 2020.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual e educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- MARTINS, Mirian Celeste; TOURINHO, Irene. Educação da cultura visual. São Paulo: Cortez, 2014.
- MORAN, José; BACICH, Lilian; VALENTE, José Armando. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SONTAG, Susan. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SOUSA, Estela; SILVA, Lígia. Imagem e educação: práticas com fotografia na escola. São Paulo: Cortez, 2018.

Concluir esta obra significa reconhecer que a interseccionalidade, quando aplicada aos diferentes estágios da educação, da infância à vida adulta, não é simplesmente uma categoria analítica, mas uma epistemologia de resistência, uma prática insurgente e um compromisso ético-político com a dignidade humana. Os dois capítulos aqui desenvolvidos revelaram que, embora a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos operem em fases distintas da vida, ambas são profundamente atravessadas por desigualdades estruturais que moldam trajetórias educacionais, identidades e possibilidades de existência.

Ao analisar a Educação Infantil, percebemos que a infância é, desde o início, atravessada por marcadores como raça, gênero, classe, corporeidade e território. Longe de ser neutra, a infância é politicamente construída, e a escola torna-se espaço onde desigualdades podem ser tanto reforçadas quanto enfrentadas. O capítulo mostrou que a interseccionalidade permite enxergar as múltiplas infâncias que coexistem dentro de uma mesma instituição como infâncias negras, indígenas, periféricas, dissidentes, com deficiência e convida educadores a assumir práticas pedagógicas que acolham, valorizem e legitimem essas existências diversas.

No capítulo dedicado à Educação de Jovens e Adultos, aprofundamos a compreensão de que trajetórias interrompidas não são fruto de falhas individuais, mas resultado de condições estruturais historicamente produzidas. Na EJA, corpo e história se entrelaçam para revelar memórias de racismo, de pobreza, de violência de gênero, de trabalho precoce, de apagamento cultural e de ausência de políticas públicas. A interseccionalidade mostrou-se, mais uma vez, essencial para interpretar essas vivências, oferecendo uma chave de leitura que evita reducionismos e convoca educadores a compreenderem seus estudantes na inteireza de suas identidades e territórios.

Ao atravessar toda esta obra, torna-se evidente que a interseccionalidade não se limita a nomear desigualdades, mas a transformá-las. É ferramenta que devolve humanidade às crianças que não se veem representadas nos materiais escolares; que restitui voz às mulheres negras que retornam à escola após ciclos de violência; que reconhece os saberes populares como epistemologias legítimas; e que aponta para a necessidade urgente de políticas públicas sensíveis às realidades interseccionais de quem habita a escola brasileira.

Mais do que uma teoria, a interseccionalidade é um convite a reconfigurar práticas, currículos, metodologias e modos de se relacionar com o outro. É também uma convocação para repensar políticas educacionais que, historicamente, favoreceram uns e silenciaram muitos. Na prática pedagógica, ela desafia educadores a produzirem ambientes escolarmente emancipatórios; nos territórios, exige políticas que considerem raça, gênero, classe e deficiência como dimensões indissociáveis; e na formação docente, demanda rigor teórico, autorreflexão e compromisso com justiça social.

Assim, este livro chega até aqui não como ponto final, mas como início. Abertura para outras pesquisas, para práticas mais conscientes, para formações docentes mais críticas, e principalmente para

escutas mais sensíveis às vidas que atravessam a escola. A interseccionalidade aqui defendida não é destino, mas processo; não é conclusão, mas caminho; não é resposta pronta, mas pergunta contínua.

Que esta obra sirva como instrumento de reflexão e ação, sobretudo como convite à construção de uma educação que reconhece, acolhe, celebra e transforma a pluralidade humana em potência pedagógica. Que cada educador, pesquisador ou leitor que aqui chega possa seguir adiante com o compromisso de não apenas ensinar, mas descolonizar, humanizar e interseccionar os caminhos da educação brasileira.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com