



Educação na perspectiva inclusiva para o exercício da democracia

Organizador@s:
Leandro Rodrigues Nascimento da Silva
Paula dos Reis Moita

EDITORA



**EDUCAÇÃO
NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA PARA
O EXERCÍCIO DA
DEMOCRACIA**

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA

Organizador@s:

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

Paula dos Reis Moita

revista **africa**
de cultura política

Quissamã, RJ

2025

Educação na perspectiva inclusiva para o exercício da democracia. Copyright © 2025. Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Paula dos Reis Moita e Editora Revista África e Africanidades. É proibida a reprodução total ou parcial sem a expressa anuência dos autores e da editora. Todos os direitos protegidos pela Lei 9.610, de 19/02/1998.

Direção Editorial: Nágila Oliveira dos Santos
Projeto Gráfico e Diagramação: Andre Luiz dos Santos Silva
Revisão: Thiago Berdusco
Imagem entre seções: Freepik
Capa: Andre Luiz dos Santos Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

371.9
E244 Educação na perspectiva inclusiva para o exercício da democracia / Organizadores: Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Paula dos Reis Moita – Quissamã: Revista África e Africanidades, 2025. 101 p. ; 21 cm.

ISBN 978-65-84913-72-1

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Formação docente. I. Silva, Leandro Rodrigues Nascimento da. II. Moita, Paula dos Reis. III. Título.

André Luiz dos Santos Silva – Bibliotecário – CRB-7/7045.

Editora Revista África e Africanidades
Rua Ângelo Silva n. 288 casa 01 - Alto Alegre - Quissamã
RJ - CEP: 28.736-016
E-mail: editora@africaeaficanidades.com.br
www.africaeaficanidades.com.br



S U M Á R I O

| | |
|--|----|
| PREFÁCIO | 7 |
| <i>ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO</i> | |
| 1. PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL COM A DIFERENÇA | 15 |
| <i>LARISSA DA SILVA GARCIA</i> | |
| 2. EDUCAÇÃO, GÊNEROS E SEXUALIDADES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS | 27 |
| <i>LEANDRO RODRIGUES NASCIMENTO DA SILVA, ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO DA COSTA, ELIEZER GONÇALVES CORDEIRO, PAULA DOS REIS MOITA</i> | |
| 3. LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO UM INSTRUMENTO EDUCATIVO DE TEOR DECOLONIAL E ANTIRRACISTA ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO NANA & NILO | 37 |
| <i>MILLENA SILVA, AFRO DIOGO</i> | |
| 4. A BONITEZA LÍQUIDA DA SALA DE AULA: UM ENCONTRO DE PAULO FREIRE E ZYGMUNT BAUMAN COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SÉCULO XXI | 51 |
| <i>FERNANDA BAHIA</i> | |
| 5. A PERFORMATIVIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E RESIGNIFICAÇÃO | 67 |
| <i>VANESSA SOARES DE LUCENA</i> | |
| 6. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E DEMOCRÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 79 |
| <i>PAULA DOS REIS MOITA, LEANDRO RODRIGUES NASCIMENTO DA SILVA, FERNANDA BAHIA</i> | |
| 7. NAS VEREDAS DA PELE: CORPOS QUE FA(CA)LAM E REINVENTAM SUAS EXISTÊNCIAS EM UMA EDUCAÇÃO BRANQUICISTA – DOIS ATOS | 87 |
| <i>JAIRO CARIOCA DE OLIVEIRA, RONALD LOPES</i> | |

P R E F Á C I O

Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros. (Chimamanda Adichie¹)

Nos dias atuais muito se tem discutido sobre os cânones de uma sociedade inclusiva, com múltiplas e variadas narrativas que circulam incessantemente no fluxo da vida. No bojo desse debate, a educação ocupa lugar de destaque, posto que as práticas nos/dos ambientes escolares também conformam e refletem representações, modelos, concepções, parâmetros e modos de grupos sociais nos quais atuamos e fazemos parte. É um processo complexo, multifacetado, polissêmico e vivido como uma necessidade do eu, do outro, do estar junto, buscando incessantemente a garantia de todos os direitos, sem exceção.

Pelos princípios de uma sociedade inclusiva, é esta própria sociedade que necessita se modificar para atender com

¹ O perigo de uma história única (2019)

respeito e dignidade as necessidades de todos os seus componentes, tal qual a *Metáfora do Caleidoscópio*. O caleidoscópio é um instrumento ótico constituído por um tubo revestido internamente de espelhos, contendo pequenas pedras ou objetos que, ao girar, permite diferentes combinações e figuras de efeito visual. No caleidoscópio cada peça é fundamental e não há parte que se possa dispensar, pois todas se articulam para formar novas imagens e novas formas a cada movimento.

Esta figura de linguagem/metáfora para representar a inclusão foi utilizada por Forest e Lusthaus (1987), citados por Mantoan (2003, p. 17) que assim explicam: “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças [todas as pessoas] se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Dessa forma, refletir sobre a educação inclusiva à luz do caleidoscópio, significa assegurar o exercício da diversidade em uma sociedade plural, onde cada indivíduo compõe esse mosaico de possibilidades em constante movimento e transformação.

Na perspectiva inclusiva, são consideradas todas as áreas de conhecimento, todos os saberes, os quais se interligam e dialogam entre si, perpassando também as esferas políticas e, nesse sentido, a educação inclusiva torna-se um dos elementos centrais para a busca de uma sociedade mais justa e que acolha a todas, todos e todes, para o exercício pleno da cidadania democrática.

Enfatizamos que a inclusão é um processo de muitas dimensões: sociais; culturais; históricas; políticas; materiais; relacionais; subjetivas e objetivas; dimensões de lutas constantes que dizem respeito a todas as pessoas em suas relações com o ser e estar no mundo. Dessa forma entendemos que a educação e seus processos são campos de resistências, de possibilidades e transformações.

Diante dos desafios e necessários enfrentamentos contemporâneos, é cada vez mais urgente repensar as práticas educativas a partir de perspectivas inclusivas, democráticas e interseccionais. E o livro **Educação na perspectiva inclusiva para o exercício da democracia**, organizado por Leandro Rodrigues Nascimento da Silva e Paula dos Reis Moita, ao reunir reflexões sobre inclusão, currículo, formação docente, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, apresenta um panorama amplo, com reflexões sobre as urgências da educação no século XXI.

O texto *Práticas curriculares na perspectiva da educação inclusiva: um diálogo possível com a diferença*, escrito por Larissa da Silva Garcia, traz a seguinte questão: *de qual inclusão estamos falando?* Com essa indagação, a autora problematiza as possibilidades de currículos que reconheçam e valorizem a diversidade, promovendo uma educação que saiba conviver com as diferenças sem apagá-las. A autora enfatiza que as escolas são fundamentalmente espaços plurais, que devem promover a valorização das diferenças em suas práticas curriculares cotidianas e que levem em consideração a complexidade das diferenças, fomentando a construção de ações inclusivas, democráticas e plurais, como um direito pleno e não, um “arranjo”.

Na sequência, os/as autores/as Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Ana Valéria de Figueiredo da Costa, Eliezer Gonçalves Cordeiro e Paula dos Reis Moita com o texto *Educação, gêneros e sexualidades de crianças com deficiências múltiplas*, propõem uma análise sobre as interseções entre identidade, corporeidade e deficiência, apontando caminhos mais inclusivos e respeitosos no contexto escolar. Os autores destacam a importância de uma abordagem interseccional, inclusiva e sensível ao abordar questões de gêneros e sexualidades em crianças com deficiências múltiplas, pautada pela

necessidade de criar ambientes educativos seguros e acolhedores. Além desse ponto, abordam a importância de fortalecer nesse processo os laços com as famílias, com educadores, com professores e com profissionais de saúde no apoio a essas crianças, utilizando materiais diferenciados, e utilizando também estratégias pedagógicas adequadas.

Millena Silva e Afro Diogo trazem o título *Linguagem audiovisual como um instrumento educativo de teor decolonial e antirracista através da animação Nana & Nilo* para ressaltar a linguagem audiovisual nos processos educativos, explorando a potência da animação como ferramenta para a desconstrução de narrativas hegemônicas e de construção de outras visualidades acerca das infâncias das crianças negras. Com as narrativas imagéticas, o texto busca problematizar o racismo estrutural que ainda se estende para os meios midiáticos e que necessita de ações educadoras afro-referenciadas, criando outras representações, discursos de enfrentamentos antirracistas com a ruptura da colonialidade epistêmica do conhecimento.

Dialogando com Paulo Freire e Zygmunt Bauman, *A boniteza líquida da sala de aula: um encontro de Paulo Freire e Zygmunt Bauman com a formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais no século XXI* escrito por Fernanda Bahia, reflete sobre a fluidez dos processos educativos e a necessidade de uma formação docente que contemple as relações étnico-raciais de maneira crítica e transformadora. A autora dialoga com Paulo Freire e Zygmunt Bauman, e discute sobre as implicações teóricas e práticas da *boniteza líquida da sala de aula* como motor do pensamento crítico sobre a educação das relações étnico-raciais. No texto, a autora reitera a urgência da formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais como um possível caminho para combater

o racismo e promover a igualdade entre os diversos grupos étnicos do Brasil.

Em seguida, Vanessa Soares de Lucena com o título *A performatividade da formação de professores no espaço de negociação, interpretação e ressignificação*, pontua a formação docente como um processo dinâmico e permeado por negociações simbólicas e culturais. A autora aborda a formação docente como um espaço de negociação, ressignificação e desconstrução de práticas pedagógicas, especialmente no contexto das relações étnico-raciais. As reflexões propostas no texto problematizam a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, evidenciando a necessidade de maior esforço institucional para ampliar e consolidar o ensino das culturas africanas, afro-brasileira e indígena nas escolas.

Com o título *A formação de professores numa perspectiva interseccional e democrática: algumas considerações*, Paula dos Reis Moita, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva e Fernanda Bahia apresentam o conceito de interseccionalidade como um horizonte necessário em contínuo exercício para compreensão das múltiplas camadas de opressão e privilégio que atravessam os sujeitos em formação. As reflexões do texto emergem das observações tecidas a partir da atuação dos autores nos espaços de formação inicial e continuada de docentes da educação básica na cidade do Rio de Janeiro, e buscam discutir a urgência de consolidar uma formação de professores numa perspectiva interseccional e democrática para a garantia de espaços de inclusão plena na educação básica.

Por fim, Jairo Carioca de Oliveira e Ronald Lopes trazem no texto *Nas veredas da pele: corpos que fa(ca)lam e reinventam suas existências em uma educação branquicista – dois atos* denúncias sobre as violências do racismo estrutural no contexto educacional e destacam as possibilidades de resistên-

cias e reinvenções dos corpos racializados. Os autores escrevem sobre o racismo estrutural e seus impactos na formação e subjetividade de estudantes negros no Brasil, com foco nas experiências de mulheres negras. No texto, reforçam o cumprimento da lei 10.639/03, o exercício de práticas antirracistas e o fortalecimento identitário como pontos fundamentais para uma educação inclusiva que valorize a subjetividade e o protagonismo de estudantes negros.

Cabe oportunamente colocar neste prefácio-apresentação, frente aos textos aqui reunidos e as considerações que nos trazem, a indagação-reflexão de Denise Jodellet², lamentavelmente ainda atual: “o que faz com que numa sociedade que cultua valores democráticos, as pessoas aceitem a injustiça e as práticas de discriminação?”

Este livro constitui, assim, uma importante contribuição para reflexões sobre a educação contemporânea em suas diversas possibilidades e enfrentamentos, convocando leitores e leitoras a um posicionamento crítico e ativo na construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. Que esta obra inspire e provoque ações transformadoras, sempre atentas e fortes ao *perigo de uma história única*, como nos alerta Chiamanda Adichie (2019).

*Ana Valéria de Figueiredo*³

² Citada por Sawaia (p. 10, 2007).

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESA) e do Programa de Pós-Graduação em Artes (UERJ). Doutorado em Ciências Humanas (Educação) e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Possui Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Líder do Grupo de Pesquisa “Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem - GE-PA”. E-mail: anavaleriadefigueiredo@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Companhia das Letras, 2019.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de A. O lúdico e a Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva. In: AMBRÓSIO, Márcia (org). **Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia**: sentidos e significados produzidos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 115-133. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_jogos-brincadeiras.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: Art-med, 2003.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-13.

dança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem. Que tenhamos coragem de escolher a mudança a cada passo da jornada, e assim possamos seguir construindo e consolidando uma educação inclusiva e democrática de fato.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade (recurso eletrônico)**; Tradução Rane Souza - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 20. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

7

NAS VEREDAS DA PELE: CORPOS QUE FA(CA)LAM E REINV(T)ENTAM SUAS EXISTÊNCIAS EM UMA EDUCAÇÃO BRANQUICISTA – DOIS ATOS.

Jairo Carioca de Oliveira¹⁷
Ronald Lopes¹⁸

INTRODUÇÃO

A experiência educacional de estudantes negros no Brasil é atravessada por camadas de exclusões estruturais que foram produzidas pelo racismo enraizado nas práticas institucionais e nas dinâmicas sociais. A ausência de representatividade

17 Dr. h. c. em Psicologia pelo Logos University International (Flórida-EUA), Doutorando e Mestre em Educação Contemporânea e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Coordenador do Coletivo de Pesquisa Ativista em Psicanálise, Educação e Cultura e Membro da Comissão Permanente da Política Institucional pela Diversidade, Gênero, Etnia/Raça e Inclusão (CPID) da UFRRJ. Bolsista CAPES.
18 Doutorando em História (UERJ). Doutorando em Estudos Clássicos (UC-Portugal). Mestre e Licenciado em História (UNIRIO). Psicanalista e Pesquisador no Grupo ÁFRICAS: Sociedade, Política e Cultura (UERJ-UFRJ). Coordenador do Coletivo de Pesquisa Ativista em Psicanálise, Educação e Cultura.

no corpo docente, aliada ao silenciamento histórico das contribuições afro-brasileiras nos currículos escolares, reforçou a exclusão e o apagamento identitário, limitando o protagonismo desses sujeitos nos territórios de formação. Este texto traz vivências pessoais — a trajetória de duas meninas negras no sistema educacional — para investigar como o racismo se manifesta tanto em práticas pedagógicas quanto em interações interpessoais. A partir de uma abordagem interseccional e fundamentado em autores/as como Lélia Gonzalez, o texto problematiza as dinâmicas de construção de verdades supremacistas e diluição de subjetividades produzidas nos corpos negros, especialmente às mulheres negras, historicamente relegadas a papéis de servidão e invisibilidade. Sob essa perspectiva, este texto investiga a operacionalidade escolar como espaço de reprodução dessa lógica colonial e, ao mesmo tempo, apresenta a Lei 10.639/03 como dispositivo central na reconfiguração de uma educação que desconstrua verdades supremacistas e de-sidere as subjetividades negras. Refletindo sobre os impactos do racismo estrutural na formação de corpos racializados, propõe-se uma análise que alinha vivências concretas e fundamentos teóricos para reivindicar uma escola como espaço de resistência, afirmação e produção de subjetividades negras.

PRIMEIRO ATO – RACISMO NO BRASIL – QUEM DISSE?¹⁹

Sou pai de uma jovem negra que, aos 22 anos, cursa a graduação em Ciência da Computação em uma universidade pública federal. No entanto, aquilo que poderia ser motivo de orgulho se transforma para mim na continuidade de uma angústia histórica: a experiência de um corpo preto em um

¹⁹ Primeiro ato escrito por Jairo Carioca.

espaço educacional onde há ausência de representatividade étnico-racial no corpo docente. Minha filha, ao ingressar no ensino superior, se depara novamente com o cenário que marcou sua trajetória escolar: a ausência de professoras negras. Esse vazio na representatividade reflete um ciclo de apagamento que atravessa gerações. Além disso, ela observou um fenômeno recorrente: os corpos negros, sobretudo femininos, ao longo dos anos, deixaram de ocupar os assentos acadêmicos. Ao avançar nas séries, a presença negra feminina se diluiu, culminando na graduação onde ela é a única estudante negra em sua turma, composta majoritariamente por homens brancos, tanto no espaço discente quanto docente.

Os estudos sobre raça constituem uma especialização acadêmica para mim, pois representam uma vivência que me instigou a buscar leituras, diálogos e, finalmente, possibilidades pedagógicas. Para uma pessoa negra no Brasil, falar de raça não é uma escolha, mas uma necessidade de sobrevivência. Nascer mulher e negra neste país é por si só, um ato de resistência. Os dados educacionais reforçam essa realidade: enquanto 96% das crianças negras frequentam a educação básica — percentual semelhante ao das crianças brancas, que é de 96,5% —, ocorre uma ruptura marcante no acesso ao ensino superior. Apenas 18% dos negros ingressam na universidade, em contraste com 37% da população branca (Brasil, 2020; UNESCO, 2021).

A existência negra, forjada em um contexto de diáspora forçada, é sustentada por reexistências culturais, políticas e econômicas que desafiam a violência, o descaso e o apagamento sistêmico. Tais práticas podem ser compreendidas como ações antirracistas, pois confrontam as estruturas de opressão. Contudo, é necessário ir além: desenvolver proposições e interlocuções que permitam à comunidade negra prosperar em

paz. É sintomático que, em um país de maioria negra, apenas 3% do corpo docente seja composto por mulheres negras (Silva, 2022).

Minha filha enfrentou o racismo de diversas formas ao longo de sua trajetória escolar, incluindo a agressão direta em sala de aula. No ensino fundamental, foi alvo de hostilidade por parte de colegas devido ao conhecimento que demonstrava em suas interações e atividades escolares. Esse saber que é fruto de leituras e discussões promovidas em casa era incommon em um contexto de periferia. Como filha de um homem negro e educador, nossa família valoriza o debate sobre temas socioculturais e políticos, o que lhe proporcionou uma formação dialética aprofundada e uma subjetividade culturalmente implicada. Porém, em uma sociedade racista, a intelectualidade negra é frequentemente vista como uma afronta. No caso das mulheres negras, esse lugar foi intensificado pela herança histórica da escravidão, que associou seus corpos ao papel de servidão voluntária, representado pela figura da “mucama”. Ultrapassar essas verdades supremacistas exige uma educação que promova o povo negro ao nível de suas subjetividades (Gonzales, 2020).

Um episódio particularmente emblemático demonstra essa realidade. Durante o ensino fundamental, colegas brancas agrediram o cabelo de minha filha em um momento de ausência da professora, como represália por seu desempenho acadêmico destacado. Ao retornar, a docente — também branca — não apenas se omitiu, mas foi além: cortou o cabelo de minha filha, impondo-lhe o silêncio à família sobre o ocorrido. Inicialmente, minha filha manteve segredo, o que apenas veio à tona diante de nosso acolhimento afetivo pelo seu semblante. Esse fato demonstra como um processo de interiorização das relações de dominação se enraíza pela educação perpetuando

desigualdades estruturais ao nível das subjetividades. Como bem analisou Gonzalez:

“Agora, aqui pra nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora “tá” queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é à toa que eles vivem dizendo que ‘preto quando não caga na entrada, caga na saída...” (Gonzalez, 1984).

Em 2020, escrevi um artigo publicado na Revista Saberes da Amazônia no ano de 2024, no qual abordei a violência sofrida por minha filha como “*bullying escolar*” (Oliveira, 2024). Contudo, ao revisitar o caso, nomeio como racista a partir de uma perspectiva interseccional. Compreendo que, naquela escola, estruturada por um método pedagógico racista, não havia alternativas de escape para corpos racializados como o dela. A ausência de mecanismos de valorização da identidade negra contribuía para a perpetuação do racismo institucionalizado, sufocando a possibilidade de resistência.

A Lei 10.639/03, ao promover o ensino da história e cultura afro-brasileira, opera como um dispositivo simbólico de de-sideração que desafixa subjetividades negras da paralisia histórica imposta pela sideração do racismo estrutural. Ao apresentar narrativas que resgatam reis, rainhas, cientistas e artistas negros, a educação antirracista não apenas rompe com o silenciamento, mas possibilita um movimento de consideração, em que sujeitos negros podem reinterpretar sua posição histórica e cultural de forma afirmativa. Essa dinâmica, ao instaurar condições desejantes, estrutura novas subjetividades pretas, ligando-as ao desejo enquanto força vital e estruturante. Assim, o currículo que promove representatividade intelectual, cultural e emocional se torna fecundo para a construção de subjetividades negras libertas da repetição mortífera do es-

tigma, permitindo que o desejo encontre novas órbitas elípticas de sentido e criação.

Todo esse movimento, no entanto, não se limita à promoção da representatividade negra, mas toca diretamente no desejo negro enquanto força estrutural, conforme compreendido pela perspectiva freudo-lacaniana. O desejo, como uma pulsão fundamental articulada pela linguagem, é marcado pela interdição, é o que mantém o sujeito em movimento, buscando se constituir e resignificar sua posição no mundo. Dessa forma, a educação antirracista, ao proporcionar um espaço onde novas narrativas são colocadas na cadeia significativa, possibilita que o sujeito negro liberte seu desejo das posições históricas de silenciamento, engajando-se na construção de subjetividades ativas e abertas ao simbólico.

SEGUNDO ATO – DESIDERAR CORPOS NEGROS²⁰

Houve uma época na vida da minha filha que deixou marcas profundas em mim como pai. Tudo começou de forma aparentemente banal: ela começou a usar o capuz do casaco da escola todos os dias quando tinha oito anos. Era uma escola particular, e ela era uma das únicas crianças negras ali. Inicialmente, achei que fosse uma moda infantil ou uma preferência passageira. Perguntei a ela o motivo, mas ela apenas desconversava, dizendo que não era nada. Só que, como pai, senti que havia algo por trás.

Alguns dias depois, recebi uma ligação da mãe dela. Ela também estava preocupada, nossa filha havia demonstrado sinais de muita tristeza e angústia. Ela desconfiava de *bullying* na escola. Decidimos agir juntos. Fomos à escola, conversa-

20 Segundo ato escrito por Ronald Lopes

mos com a professora branca, mas nada parecia ser feito. Diziam que não haviam notado nada. Foi quando começamos a investigar mais de perto, a conversar diretamente com nossa filha e com as mães dos coleguinhas envolvidos.

Depois de insistirmos, descobrimos o que estava acontecendo. Uma coleguinha branca, de cabelo liso, tinha feito comentários maldosos sobre o cabelo de nossa filha, chamando-o de “sará”. Tudo porque um garoto havia acariciado os cachos da minha filha, despertando ciúmes naquela menina. Essa palavra, sarará, evidentemente, não era algo que uma criança pequena inventaria sozinha. Era um sintoma do que ela ouvia dos pais em casa.

Ao ouvir isso, meu coração partiu-se. Minha filha estava tentando esconder algo que era parte dela, algo que a tornava única. Tentamos levar isso à escola em busca de apoio, mas a equipe branca formada pela coordenadora psicóloga e a diretora negou qualquer problema. “Nunca percebi isso”, disseram. A situação foi ignorada e minimizada numa evidente tentativa de encobrir o racismo. Elas negaram que algo assim pudesse ter acontecido e minimizaram a situação. Não havia reconhecimento do impacto do episódio. Saímos de lá frustrados e cientes de que a escola não seria nossa aliada para resolver o problema.

Então, tomamos o assunto em nossas mãos. Comprei o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, e outros que celebram a beleza do cabelo crespo e da identidade negra. A mãe mobilizou as tias e amigas para incentivar o autocuidado dela, especialmente com os cabelos. Passaram a organizar momentos em família para trançar, hidratar e enfeitar os cachos, transformando o cuidado em um ritual de amor e fortalecimento.

Ao mesmo tempo, começamos um processo terapêutico familiar. Procuramos uma psicóloga que entendesse as ques-

tões raciais e que pudesse ajudar nossa filha a reconstruir sua autoestima. Em casa, repetíamos incansavelmente a importância de se aceitar, de se enxergar como linda e única, de encontrar orgulho em sua identidade capilar. Pouco a pouco, vimos a mudança. Aquele capuz que escondia os cachos foi ficando esquecido, e em seu lugar surgiram tiaras coloridas, fitas e penteados cheios de personalidade.

Paralelamente, surgia outro conflito. Nossa filha estava confusa com relação à sua identificação. Quando pediam para ela definir sua cor, ela dizia: “Sou café com leite”. Mas, quando ouvia que era “pretinha”, ela se sentia ofendida. Aquilo abalava profundamente a autoestima dela. A mãe tentou explicar: “Filha, quando dizem que você é pretinha, é porque estão falando do lado da mamãe, do lado da sua avó, que é pretinha também. Isso é lindo, isso é parte de quem você é”. Mas a dor ainda persistia.

Chegou um momento em que a mãe ficou tão abalada com o sofrimento da filha que num ato de resistência contra a dupla opressão sugeriu algo drástico. Ela disse: “Filha, se você quiser morar com o papai, mamãe vai entender. Lá, você vai conviver só com os branquinhos – a vovó, o vovô, os tios. Você não vai passar por esse constrangimento. Eu não quero que você sofra por minha causa.” Foi uma fala de desespero, de quem queria poupar a filha de qualquer dor. Mas, ao mesmo tempo, nós dois sabíamos que essa resposta sofrida foi uma tentativa de resistir ao racismo, no que acabou por reagir ao dizer a separação de uma mãe para com a sua própria filha.

PEDAGOGIA DA DILUIÇÃO SUBJETIVA: RACISMO, RESISTÊNCIA E REAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

A partir das narrativas que emergem das experiências de sujeitos negros, podemos entender a diluição subjetiva como

um processo insidioso, em que a identidade de um indivíduo é fragmentada ou enfraquecida em razão de sua tentativa de adaptação a um ambiente escolar que, consciente ou inconscientemente, marginaliza aspectos essenciais de quem ele é. Esse fenômeno, marcado pela necessidade de adequação a um sistema que exclui, é o que chamamos de Pedagogia da Diluição Subjetiva.

No caso de nossas filhas, esse processo foi particularmente evidente, pois suas subjetividades foram progressivamente diluídas à medida que internalizavam as mensagens de desvalorização de suas identidades raciais e capilares. A diluição se manifestou de maneira crua e dolorosa quando, em um primeiro momento, tentaram silenciar a violência racista sofrida em relação aos seus cabelos, e, em outro, recorreram ao uso de capuzes para esconder seus cabelos, como se fossem algo a ser disfarçado ou apagado. Essa diluição se configura como uma resposta desesperada do sujeito negro diante de um ambiente escolar hostil, que não só é incapaz de acolher suas diferenças, mas, ao contrário, impõe-lhe a tarefa de moldar-se para ser mais aceitável, mais “integrado”, sacrificando em cada gesto partes de sua singularidade. Esse movimento de desconexão de si mesmo representa uma experiência de estranhamento profundo, no qual o sujeito negro se vê à margem dos significantes que definem e estruturam os espaços escolares, vivenciando o que podemos chamar de uma experiência de *sideração*, onde se perde a referência de quem realmente é.

Enquanto pais e pesquisadores do devir-negro, essa vivência se tornou um ponto de reflexão profunda. Compreendemos que criar uma criança negra em um ambiente predominantemente branco exige muito mais do que cuidados cotidianos; exige um esforço contínuo de reconfiguração das representações identitárias. É necessário, mais do que nunca,

apontar para a possibilidade de reversão desse processo de diluição e promover a *desideração* — ou seja, o retorno ao desejo de afirmar-se como um ser autêntico, longe dos estigmas. Ao longo dessa trajetória, também aprendemos que não basta estar presente de forma passiva. É preciso lutar ativamente ao lado deles, resistir às forças que constantemente buscam deslegitimar seus direitos e suas identidades. Este desafio se torna ainda mais complexificado quando, como no caso do pesquisador Jairo Carioca, a figura materna é branca, ou quando, como no caso do pesquisador Ronald Lopes, se vê questionado pela desvalorização da sua luta racial simplesmente porque é considerado “branco” por alguns. No entanto, é na prática diária de amar e apoiar nossas filhas que oferecemos a elas os recursos necessários para se fortalecerem e enfrentarem o mundo, não como vítimas, mas como protagonistas de sua própria história.

Através do cuidado coletivo, da resignificação constante e da criação de espaços de acolhimento verdadeiramente significativos, nossas filhas começaram a reconstruir suas subjetividades de forma sólida superando a diluição a que estavam sendo submetidas. O processo de diluição subjetiva, portanto, não é um destino irrevogável, mas um ciclo que pode ser revertido por meio de intervenções de um outro descolonizado — alguém que, com um olhar livre das amarras coloniais, possa proporcionar um espaço de resistência e reconfiguração identitária.

O racismo, essa neurose cultural enraizada nas estruturas sociais brasileiras, se articula não apenas ao sexismo, mas a uma violência histórica e estrutural que se abate com mais intensidade sobre as mulheres negras (Gonzales, 2020). A psicanalista Lélia Gonzalez, ao empregar a teoria psicanalítica com um enfoque lacaniano, revela como o racismo opera

como um mecanismo excludente, relegando os negros àquilo que ela denomina de “lixo da sociedade”. Jacques-Alain Miller, ao discutir sua teoria da *alíngua* (1976), propõe que a psicanálise explore os aspectos inevitáveis da linguagem: o dizer mais do que se sabe, o não saber o que se diz e o expressar algo diferente do que se pretende. Esses “deslizes” da linguagem, muitas vezes vistos como falhas tornam-se, na verdade, momentos cruciais para o processo analítico. Ao questionarmos: por que o negro é sistematicamente colocado nesse lugar de domesticação simbólica, onde a lógica da dominação insiste em silenciá-lo e infantilizá-lo? — nos deparamos com uma chave de leitura central: ao reconhecer o negro como um “falado” — aquele cuja voz própria é constantemente silenciada e desvalorizada — reforça-se a urgência de um ato discursivo ativo, uma resistência que rompa com a ordem histórica do silenciamento. O ato de falar, portanto, se configura como um ato de resistência vital. Como Gonzalez coloca com nitidez, “o lixo vai falar, e numa boa” (Gonzalez, 1984), porque é precisamente nesse lugar de rejeição que a voz negra, antes calada, se torna uma poderosa afirmação de identidade e resistência.

Essa compreensão exige que reconsideremos radicalmente os espaços educativos. A educação antirracista não pode ser apenas um slogan, mas uma prática constante e substancial. A escola deve ser um espaço de afirmação identitária, onde a presença de educadoras e educadores negros, especialmente mulheres negras, se constitui como um ato político de descolonização do conhecimento e de subversão dos estereótipos que há muito tempo aprisionam os corpos negros. Mulheres negras na docência não apenas desafiam a estrutura de poder dominante, mas também oferecem às novas gerações de estudantes, especialmente às jovens negras, uma visão de si

mesmas como dignas de ocuparem espaços de protagonismo e voz. Como afirma Nilma Lino Gomes:

“Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica em um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesma como negra e profissional. E ver-se a si mesma como negra envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando” (Gomes, 2003).

Desenvolver nas estudantes uma compreensão profunda dos processos históricos que moldaram suas identidades é uma das tarefas mais desafiadoras para os professores e professoras. É essencial que as práticas educacionais sejam guiadas por um compromisso ético com a valorização da história e da cultura, contribuindo para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade inclusiva. Uma educação que reconheça a complexidade das identidades e das subjetividades possibilita um aprendizado transformador, que não apenas desvela as estruturas de opressão, mas também aponta caminhos para superá-las.

CONCLUSÃO

As experiências narradas neste texto mostram como o racismo estrutural permeia as dinâmicas escolares e reforça processos de silenciamento e diluição subjetiva em corpos negros, especialmente os femininos. A ausência de representatividade no corpo docente, o apagamento de narrativas afro-brasileiras e a falta de suporte emocional e pedagógico para

estudantes racializados evidenciam uma pedagogia da diluição subjetiva, que sufoca o desejo e perpetua hierarquias coloniais.

No entanto, também se revelou o poder transformador de práticas antirracistas que possibilitam um movimento de *de-sideração*, rompendo com a sideração do racismo que paralisa e fixa os sujeitos em lugares (des)pertencidos. Por meio do autocuidado, da criação de narrativas afirmativas e da atuação coletiva de famílias e comunidades, torna-se possível reconstruir subjetividades negras fortalecidas e afirmativas, capazes de resistir e prosperar em um ambiente que historicamente as rejeita.

A Lei 10.639/03 é um dispositivo central nesse processo, pois, ao promover o ensino da história e cultura afro-brasileira, ela permite a reescrita das relações de poder no espaço escolar. Mais do que uma medida curricular, essa lei é um ato político que amplifica as polifonias das histórias silenciadas e promove uma educação que não apenas reconhece as identidades negras, mas também recusa lugares destinados aos negros.

Finalmente, construir uma escola inclusiva exige um compromisso ético do desejo de denunciar as estruturas de opressão e propor alternativas concretas para ultrapassá-las. É uma tarefa que passa pela ampliação da representatividade negra no corpo docente, pela revisão dos currículos e pela formação de cidadãos críticos, de seu papel na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse caminho, a educação não apenas desafia a lógica da dominação, mas se torna um recurso de libertação, criando condições desejantes para que subjetividades negras (con)siderem os espaços escolares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores educacionais: acesso e desigualdade**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY-8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. p. 223-244.
- LOPES, R.; ALVES, L. E. C. Memória e letramento racial no Ensino Médio: táticas para aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 1, p. 107–128, 2024. DOI: 10.18764/2358-4319v17n1.2024.6. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21550> Acesso em: 21 nov. 2024.
- MILLER, Jacques Alain (1976). Teoria da Alíngua, **Revista Lugar**, nº 8.
- OLIVEIRA, J. C. Psicanálise e educação nos (des)encontros docentes: estranhamentos pedagógicos e inconscientes falas Desnudadas. **Revista Saberes da Amazônia**, v.08, p.101 - 115, 2024.
- SILVA, N.; ALVES, M. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, p. 215-236, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 24 nov. 2024.

UNESCO. **Relatório sobre desigualdades raciais na educação no Brasil**. Brasília: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 24 nov. 2024.