



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

MARIA ELIANE DANTAS DOS SANTOS

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE UMA DOCENTE NEGRA NO ENSINO FUNDAMENTAL -
ANOS FINAIS, EM DIVINA PASTORA - SE
(2016-2022)**

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2026**

MARIA ELIANE DANTAS DOS SANTOS

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE UMA DOCENTE NEGRA NO ENSINO FUNDAMENTAL -
ANOS FINAIS, EM DIVINA PASTORA - SE
(2016-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Mariana Bracks Fonseca

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237p Santos, Maria Eliane Dantas dos
Por uma educação antirracista: experiências e práticas pedagógicas de uma docente negra no Ensino Fundamental – Anos finais, em Divina Pastora - SE / Maria Eliane Dantas dos Santos; orientadora Mariana Bracks Fonseca. – São Cristóvão, SE, 2026.
206 f.: il

Dissertação (Mestrado Profissional em História) Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. História - Estudo e ensino – Divina Pastora (SE). 2. Negros – Educação – Divina Pastora (SE). 3. Prática de ensino. 4. Professores negros. 5. Etnologia. I. Fonseca, Mariana Bracks, orient. II. Título.

CDU 94:37(813.7)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Ata da Defesa MARIA ELIANE DANTAS DOS SANTOS,
do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História,
do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História, da Universidade Federal de Sergipe, ocorrida no
dia 26 de fevereiro de 2026.

Ao vigésimo sexto dia do mês de fevereiro de 2026, às 14h, via link <<https://meet.google.com/kpa-huvv-rng>>, reuniu-se em sessão pública a banca examinadora aprovada pelo Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, constituída pelos Profa. Dra. MARIANA BRACKS FONSECA (Orientador), Prof(a). Dr(a). JANAINA CARDOSO DE MELLO e Prof(a). Dr(a). ROGÉRIA ALVES. Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento aos membros da banca e o (a) candidato(a) das normas que regem o Exame de Defesa. A seguir, o(a) mestrando(a) iniciou seu Exame, apresentando seu projeto de Defesa **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Experiências e Práticas Pedagógicas de uma Docente Negra no Ensino Fundamental Anos Finais, em Divina Pastora-SE (2016-2022)**. Na Linha de Pesquisa: **SABERES HISTÓRICOS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE MEMÓRIA**. Os membros da banca formularam questões para serem respondidas pelo(a) mestrando(a). Após suas respostas, procedeu-se o julgamento da Defesa, sendo o(a) mestrando(a) considerado(a) **APROVADA**.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora. Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos (São Cristóvão), 26 de fevereiro de 2026.

Prof(a). Dr(a). MARIANA BRACKS FONSECA
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFS

Prof(a). Dr(a). JANAINA CARDOSO DE MELLO
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS

Prof(a). Dr(a). ROGÉRIA ALVES
Programa de Pós-Graduação em _____ - UEMG

MARIA ELIANE DANTAS DOS SANTOS

MARIA ELIANE DANTAS DOS SANTOS

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Experiências e Práticas Pedagógicas de
uma Docente Negra no Ensino Fundamental - Anos Finais, em Divina Pastora - SE
(2016-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
da Universidade Federal de Sergipe como parte
dos requisitos exigidos para a obtenção do
título de Mestre em História.

São Cristóvão, 26 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Mariana Bracks Fonseca (Orientadora)
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof^a Dr^a Rogéria Cristina Alves (Examinadora externa)
Universidade Federal de Minas Gerais - UEMG

Prof^a Dr^a Janaina Cardoso de Mello (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Dedico esta pesquisa ao meu filho, amor da
minha vida, que me fortalece todos os dias para
ser uma pessoa melhor e lutar, através da
educação, por um mundo mais justo onde ele
possa viver plenamente.

Dedico também aos meus estudantes, crianças e
adolescentes, que compartilham a sala de aula e se
lançam nessa jornada comigo — eles são fontes de
inspiração pela troca, pelo afeto e pela confiança
depositada em mim e no meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus e às divindades por permitirem a minha existência neste plano, por me proteger e me guiar em todas as missões dadas, por ser um instrumento de luz e transformação na vida daqueles que compartilham o meu caminho, sei que a luz que carrego vem de longe.

É em nome da ancestralidade que peço licença não só para agradecer, mas para apresentar a minha, a nossa trajetória neste trabalho de pesquisa.

Agradeço a minha família por está ao meu lado, aos amigos e amigas que tiveram comigo, mas primordiais no meu crescimento, proteção, conselhos e direcionamentos. Não citarei nomes, para não ser injusta, mas cada um deles e delas sabem o quanto é especial para mim e o quanto contribuíram para a minha jornada até aqui, essa conquista não é só minha, é nossa e espero que não só a minha prática como a minha escrita possa cada vez mais alcançar pessoas e lugares de transformação. Acredito na educação, como forma de renovação, liberdade, respeito e equidade, uma educação antirracista que permita a nossa existência, não para sobreviver e sim para existir plenamente, conhecendo e nos conectando através do conhecimento dos nossos.

Agradeço a ancestralidade de homens e principalmente de mulheres intelectuais e de luta como a Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento que representa essa força de continuar, sem perder de vista o que acreditam acima de tudo, inspiração a cada leitura, cada frase e palavra, assistir muitas entrevistas e documentários para me fortalecer e não desviar o propósito da continuidade da nossa luta em busca da permissão de sonhar.

Aos/às intelectuais negros(as) que acompanho nas redes sociais e através de suas escritas, que me ensinam e me inspiram todos os dias, resgatando a nossa história e ressignificando olhares.

Aos meus todos(as) colaboradores que estiveram nos projetos, colaborando e contribuindo com a sua arte e conhecimento, aos colegas de turma, aqueles que não soltaram a minha mão em nenhum momento compartilhando conhecimentos, vivências, dores e ansiedades nessa caminhada acadêmica, que não é fácil, mas é possível.

Aos professores, aqueles que transformam vidas desde a minha entrada na escola ao mestrado, fontes de inspiração para o ser humano que sou e para a educadora-pesquisadora potente que fui e sou. Em especial aos meus pais e irmãos meus primeiros professores.

À minha orientadora Mariana Bracks Fonseca por toda parceria, por acreditar em mim, desde o momento que me conheceu, por me incentivar em tudo, até naquilo que algumas vezes não enxergava no momento.

E não poderia deixar de agradecer a estas duas mulheres que estiveram ao meu lado: Adriana Santos, minha revisora e consultora acadêmica e Paula Fernanda Xavier Souza Nascimento, profissionais ímpares no meu processo de crescimento, que representam outros anjos que Deus permitiu seguir comigo nesse investimento de transformação de vidas, começando pela minha transformação que é diária, e me faz tão bem, apesar de não ser fácil.

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.*

*Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.*

O ontem – o hoje – o agora.

*Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

(Conceição Evaristo)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar como as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por uma docente negra no Ensino Fundamental Anos Finais, em Divina Pastora-SE, entre 2016-2022, configuram estratégias de resistência ao racismo estrutural no contexto escolar e produzem saberes sobre a docência negra. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por uma docente negra na escola pública, compreendendo como tais práticas constituem estratégias de resistência e produção de saberes no ambiente escolar. Neste trabalho serão debatidos os desafios da educação antirracista na prática, destacando dificuldades, enfrentamentos pessoais e institucionais, bem como seus desdobramentos durante a implementação dos projetos. Esta pesquisa afirma a autoetnografia crítica (Jones; Ellis; MAO, 2013) como possibilidade metodológica que valoriza o saber da experiência, não apenas como uma “narrativa pessoal”, mas uma forma de produzir ciência, bem como, as formulações de *escrevivências* desenvolvidas por Conceição Evaristo (2022) como ferramenta metodológica para a escrita deste estudo. A metodologia da pesquisa é do tipo qualitativa e será apresentada através de memórias, relatos, depoimentos, fotografias, vivências e registros de interações com estudantes, colegas, gestão pública e escola. A análise das práticas pedagógicas será feita a partir da reconstrução de episódios do cotidiano escolar, selecionados por sua relevância no enfrentamento ao racismo e na valorização das identidades negras. Autores como Almeida (2020); Munanga (2020), Cavalleiro (2001; 2023); Gomes, (2019; 2017); hooks (2017); Kilomba (2019), Gonzalez (2020) contribuem para a análise das práticas pedagógicas construídas em resposta à lógica racista presente no cotidiano escolar. Como Recurso Educacional Aberto (REA), foi elaborado um caderno pedagógico formativo intitulado “Caderno de Boas Práticas para Educação Antirracista na Escola Pública” voltado à formação inicial e continuada de professores(as), com enfoque na valorização da identidade negra e no enfrentamento ao racismo. A proposta visa articular teoria e prática, ao sistematizar estratégias pedagógicas de resistência e reexistência, de modo a fortalecer o compromisso com uma educação pública emancipadora e antirracista.

Palavras-Chave: Educação Antirracista; Práticas Pedagógicas Antirracistas; Ensino de História; Docência Negra, Autoetnografia Crítica; Escrevivências.

ABSTRACT

This study investigates how anti-racist pedagogical practices developed by a Black female educator in the final years of Elementary School in Divina Pastora, Sergipe, Brazil, between 2016 and 2022, constitute strategies of resistance against structural racism in educational context and contribute to the production of knowledge on Black teaching. The overall aim of this study is to analyse the anti-racist pedagogical practices developed by a Black female teacher in a public school, and to understand how such practices constitute strategies of resistance and knowledge production within the school environment. This paper critically examines the operational challenges of implementing anti-racist pedagogy, specifically addressing institutional roadblocks, interpersonal friction, and the systemic implications of executing these projects within the school environment. This research affirms critical autoethnography (Jones, Ellis, & Mao, 2013) as a methodological possibility that values the knowledge born of lived experience—not merely as 'personal narrative' but as a way of producing science—as well as the formulations of developed by Conceição Evaristo (2022) as a methodological tool for the writing of this study. This study adopts a qualitative methodology, which will be presented by means of memories, narratives, testimonies, photographs, lived experiences, and documented interactions with students, colleagues, public administrators, and the school. The analysis of *escrevivência* (*a practice of telling stories rooted in lived experience*) pedagogical practices will be conducted by reconstructing events from everyday school life, selected for their relevance to confronting racism and affirming Black identities. Authors such as Almeida (2020), Munanga (2020), Cavalleiro (2001, 2023), Gomes (2017, 2019), hooks (2017), Kilomba (2019), and Gonzalez (2020) contribute to the analysis of pedagogical practices constructed in response to the racist logic embedded in everyday school life. As an Open Educational Resource (OER), a formative pedagogical workbook entitled 'Notebook of Good Practices for Anti-racist Education in Public Schools' was developed, aimed at initial and continuing teacher education, with a focus on valuing Black identity and confronting racism. The proposal aims to integrate theory and practice by systematising pedagogical strategies of resistance and re-existence, thereby reinforcing the commitment to an emancipatory, anti-racist public education.

Keywords: Anti-racist Education; Anti-racist Pedagogical Practices; Black Teaching; Critical Autoethnography; Escrevivências.

LISTA DE SIGLAS

ALESE	Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe
ASDEREN	Associação de Rendeiras de Divina Pastora
ASDRIN	Associação de Rendeiras Independentes de Divina Pastora
BC	Big Chop
CNBN	Coletivo Negro Beatriz Nascimento
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Funcaju	Fundação Cultural de Aracaju
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MG	Minas Gerais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
REA	Recurso Educacional Aberto
SE	Sergipe
SIBIUFS	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe
TV	Televisão
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEGRO	União de Negras e Negros pela Igualdade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Divina Pastora - SE	25
Figura 2 – Mapa de Divina Pastora – SE.....	25
Figura 3 - Vista aérea de Divina Pastora - SE	26
Figura 4 - Engenho Salobro	27
Figura 5 - Engenho São Joaquim.....	27
Figura 6 - Engenho Vassouras	28
Figura 7 - Fachada da EMEF Fausto de Aguiar Cardoso, reformada em 2025.....	29
Figura 8 - Engenho de São Félix	30
Figura 9 - Fausto de Aguiar Cardoso.....	31
Figura 10 – Chegança São Benedito, em Divina Pastora – SE.....	33
Figura 11 – Chegança mirim, em Divina Pastora – SE	34
Figura 12 – Peregrinação à Divina Pastora, em Sergipe.....	34
Figura 13 - Card do Projeto Empoderamento do Cabelo Crespo e Cacheado.....	59
Figura 14 – Oficinas de Matemática – Jogos Africanos	64
Figura 15 - Pinturas nas paredes da sala de aula.....	67
Figura 16 - Oficina de Turbantes	68
Figura 17 – Roda de conversa com Vítor Vilas Bôas.....	69
Figura 18 - Projeto Todo Cabelo é Bom.....	69
Figura 19 - Oficina “Afro-incentivo”	70
Figura 20 - Oficina África está em nós.....	71
Figura 21 – Apresentação de Bia Ferreira	73
Figura 22 – Card de divulgação do projeto Mulheres Intelectuais	84
Figura 23 - Roda de conversa “Exposição Pensadoras Negras”	87
Figura 24 - Oficina de Estêncil (2019)	89
Figura 25 - Oficina de Cordel	90
Figura 26 – Cordéis escritos pelos alunos	91
Figura 27 - Desfile Divina Diva Afro (2019)	92
Figura 28 - Apresentação do Maculelê (2019)	93
Figura 29 -Teatro Vozes Negras (2019)	94
Figura 30 - Bloco Descidão dos Quilombolas (2019)	94
Figura 31 - Oficina “Fotografia: contando suas histórias”	98
Figura 32 – Oficina de Abayomi	99
Figura 33 - Oficina de Adinkras (2022).....	101
Figura 34 - Card do Projeto Negritude Contemporânea - 2022.....	102
Figura 35 - Oficina de Maracatu.....	103
Figura 36 - Oficina de estêncil (2022).....	104
Figura 37 - Desfile cívico em Divina Pastora (2022)	105
Figura 38 - Artesã Negra Luz	107
Figura 39 - Oficina Identidade e Estética Negra (2022).....	107
Figura 40 - Card da Oficina de Identidade e Estética Negra	108
Figura 41 - Oficina Identidade e Estética Negra - Cortes femininos.....	109

Figura 42 - Oficina Identidade e Estética Negra - Cortes masculinos.....	110
Figura 43 - Oficina de Renda Irlandesa	113
Figura 44 - Desfile Entre Fios.....	114
Figura 45 – Apresentadora e integrantes da mesa de jurados do Desfile Entre Fios.....	115
Figura 46 - Livros de Severo D’Acelino	116
Figura 47 - A pesquisadora homenageando Severo D’Acelino.....	117
Figura 48 - Culminância do Projeto Negritudes Contemporâneas	118
Figura 49 - Apresentação do grupo Samba de Moça Só.....	118
Figura 50 - Capoeira Irmãos Unidos de Divina Pastora	119
Figura 51 - I Mostra Cine África (2018).....	124
Figura 52 - II Mostra Cine África (2019)	124
Figura 53 - III Mostra Cine África (2022).....	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1. 1 Contextualizar é preciso	20
<i>1. 1. 1 Lócus da pesquisa</i>	<i>24</i>
<i>1. 1. 2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Fausto de Aguiar Cardoso.....</i>	<i>29</i>
<i>1. 1. 3 Divina Pastora: Manifestações culturais e devoção religiosa.....</i>	<i>32</i>
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	39
2. 1 Racismo estrutural, institucional e simbólico na escola	39
2. 2 Narrativas, memória e consciência histórica.....	44
2. 3 Estética negra e disputas de identidade	47
2. 4 Educação antirracista como produção de saber e resistência	49
2. 5 Aspectos Metodológicos - Autoetnografia e Escrivências.....	55
3 ESTÉTICA NEGRA EM AMBIENTE ESCOLAR - PROJETO EMPODERANDO O CABELO CRESPO E CACHEADO	57
4 MULHERES NEGRAS INTELLECTUAIS.....	82
5 NEGRITUDE CONTEMPORÂNEA	96
5. 1 Desdobramentos institucionais e tensões (2023).....	121
6 CINEMA NEGRO NA ESCOLA	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
RECURSO EDUCACIONAL ABERTO – CADERNO FORMATIVO ANTIRRACISTA.....	136
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXO	144

INTRODUÇÃO

Sou uma mulher negra, pesquisadora e educadora nordestina. Nasci em uma família humilde, filha caçula de mãe cuidadora do lar e pai motorista, ambos naturais da cidade de Divina Pastora, no interior sergipano. Meus pais, embora não tenham tido acesso a uma educação escolar completa, possuindo apenas o ensino fundamental incompleto, sempre valorizaram a educação como caminho de transformação.

Nesse contexto, depois de um período casados, meus pais migraram para Aracaju à procura de melhores condições de vida na década 1980. Nessa época, eu tinha dois anos de idade. Na capital sergipana, estudei durante toda a educação básica em escolas de ensino público, no qual também adentrei no último ano do ensino médio, o magistério profissionalizante. Essas escolas me deram a base para galgar a entrada em universidades particulares e públicas.

Nesse percurso, é importante destacar que os meus pais, que não tiveram oportunidades e incentivos para concluir os estudos formais, se dedicaram a trabalhar e proporcionar os estudos de seus filhos como uma “religião”. Nessa perspectiva, a minha infância e adolescência foram marcadas por essa projeção. No ensino médio profissionalizante, aos 17 anos, iniciei minhas experiências como docente em sala de aula, através de um contrato disponibilizado pelo governo estadual para estagiários em formação, experiência ocorrida em uma escola pública no município da cidade de Nossa Senhora do Socorro, em Sergipe.

Essa atividade foi bastante significativa na construção da educadora que sou hoje por permitir os primeiros contatos e vivências com alunos na prática docente. O estágio envolveu amor, dedicação e frustrações diante dos desafios educacionais que existiam naquela comunidade periférica. Afinal, estava no início da carreira em um universo ainda desconhecido, mas que não foram maiores que a minha persistência e resiliência no compromisso de contribuir de alguma forma com a mudança na realidade dos estudantes e seguir na caminhada da minha escolha profissional.

Após concluir essas etapas, me licenciiei em Pedagogia, fiz uma Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva e logo após entrei para a Licenciatura em História, todas em instituições privadas. Essa formação inicial e contínua foi essencial para o meu crescimento pessoal e profissional e me permitiu cada vez mais ingressar na área da educação. No entanto, eu não escolhi a profissão, fui escolhida, no primeiro momento por um desejo da minha mãe, depois ao entrar em contato com crianças, e principalmente adolescentes, percebi o quanto essa

prática me faz feliz. Nesse ínterim, fui aprovada no concurso público como professora estatutária no município de Divina Pastora, em Sergipe, motivo de muito orgulho, apesar dos entraves no cenário educacional.

Em 2023, decidi ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Sergipe, por ser voltado ao ensino de História e à prática docente, além de me possibilitar contato acadêmico e contribuição para a educação no meu estado. Com a aprovação, ingressei nesta universidade em 2024 concretizando mais um sonho após um considerável tempo afastada da academia. Sei que esse é um sonho de muitas pessoas negras em seus processos de estudos. Com este feito, serei a primeira mestra da minha família.

Nesse meu percurso pude observar e vivenciar dentro do sistema educacional brasileiro uma fragilidade na aplicação de práticas de ensino que visam a promoção da história e cultura Africana e Afro-brasileira. No entanto, segundo Nilma Lino Gomes (2019) a virada para o século XXI foi um período que “a demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada” (Gomes, 2019, p. 33). A luta dos movimentos negros e a crescente pressão social por uma educação democrática e antirracista resultaram na promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas da educação básica.

Essa legislação foi complementada com a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), que orientam os sistemas de ensino na incorporação de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, o combate ao racismo e o reconhecimento da contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira.

Essa conquista representou um marco na política educacional brasileira, ao reconhecer a importância de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial. No entanto, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003 e com as políticas públicas de educação que visam intensificar sua efetivação, é notório que ainda temos um longo caminho a percorrer na implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

Diante disso, meu interesse enquanto pesquisadora e profissional é apresentar ao campo dos estudos do ensino de História, e principalmente aos professores da educação básica, as minhas experiências enquanto uma docente negra no contexto de implementação de práticas pedagógicas antirracistas numa escola pública municipal, bem como seus resultados e desafios, além de indicar que apesar dos enfrentamentos e atuação muitas vezes solitária, os resultados são potentes e expressivos. Portanto, neste trabalho será abordada a importância de uma

educação antirracista no ambiente escolar que valorize práticas pedagógicas que permitam através do ensino de História e da interdisciplinaridade compreender a história a partir da inclusão daqueles que também construíram e participaram da formação do Brasil.

Importante salientar que as práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa não se originaram de uma formação teórica sistematizada ou de leituras acadêmicas prévias sobre educação antirracista, relações étnico-raciais ou epistemologias negras. Elas emergiram, sobretudo, da minha experiência cotidiana enquanto docente, do contato direto e contínuo com os estudantes, da construção de relações de confiança no espaço escolar e da articulação com movimentos sociais, grupos culturais e outros sujeitos e instituições para além dos limites da escola.

Essas práticas foram sendo criadas e implementadas a partir de demandas concretas vivenciadas no cotidiano escolar, de inquietações suscitadas pelas experiências dos estudantes e de um processo de mobilização que extrapolava o espaço da sala de aula. Somam-se a esse movimento os atravessamentos da minha trajetória pessoal, especialmente o despertar da minha identidade enquanto mulher negra, marcado por processos de autoconhecimento, como a transição capilar, e por um reposicionamento subjetivo frente à minha história, à minha corporeidade e à minha ancestralidade.

Somente posteriormente, já no contexto da pós-graduação, tive acesso a disciplinas, leituras e debates teóricos que possibilitaram a ampliação de minha compreensão acerca de fenômenos, experiências e situações vivenciadas anteriormente no ambiente escolar. Essas leituras não foram responsáveis pela gênese das práticas pedagógicas, mas se constituem como ferramentas fundamentais para a interpretação, a problematização e a análise crítica dessas experiências, permitindo nomear processos que, à época, eram vividos de forma intuitiva, sensível e localizada.

Nesse sentido, a minha formação acadêmica no mestrado contribui para que eu compreenda de modo mais aprofundado práticas por mim desenvolvidas, como oficinas voltadas à discussão das Adinkras, atividades relacionadas à oralidade e aos provérbios africanos, à estética negra, entre outras ações pedagógicas. A teoria, portanto, não antecede a prática, mas dialoga com ela a posteriori, operando como um recurso analítico que possibilita revisitar as experiências vividas, atribuir-lhes sentido e inscrevê-las em um campo mais amplo de reflexão acadêmica.

Assim, esta pesquisa assume como pressuposto que o conhecimento se produz na articulação entre experiência, prática pedagógica e reflexão teórica, reconhecendo o saber docente, as vivências no território escolar e os meus processos subjetivos como dimensões

legítimas de produção de conhecimento. Tal perspectiva orienta a análise das práticas pedagógicas apresentadas, sem apagar sua origem experiencial, mas, ao contrário, tomando-a como elemento central da investigação.

A experiência no ProfHistória tem sido central para minha formação intelectual, acadêmica e profissional, contribuindo para a construção da perspectiva narrativa desta dissertação e para o delineamento dos caminhos analíticos sobre minha prática pedagógica. Destaco, nesse percurso, a disciplina *Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais*, cursada no primeiro semestre de 2024, ministrada pelos(as) professores(as) Dra. Mariana Bracks Fonseca, Dr. Dulcídio Manoel Albuquerque Kossa (Nympini Khosa) e Dr. Mohammed Yassin (Aboua Kumassi Koffi Blaise).

As aulas e leituras realizadas nesse componente curricular tiveram impacto não apenas formativo, mas também subjetivo, ao mobilizar processos de autoconhecimento, reconhecimento identitário e reconexão com minha ancestralidade enquanto mulher negra. Em diversos momentos, percebi que experiências vividas anteriormente no contexto escolar, especialmente durante a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, ganhavam novos sentidos à medida que eram revisitadas à luz dos referenciais acessados no mestrado.

Os estudos sobre filosofias africanas, tradição oral, ancestralidade, espiritualidade e protagonismo feminino possibilitaram compreender dimensões simbólicas, culturais e afetivas presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, muitas vezes intuídas no cotidiano docente, mas ainda não sistematizadas teoricamente. A oralidade, entendida como tecnologia ancestral de transmissão de saberes, revelou-se elemento estruturante tanto das sociedades africanas quanto das práticas educativas construídas em diálogo com os estudantes e a comunidade escolar.

A presença de intelectuais africanos e de uma intelectual brasileira no espaço universitário produziu deslocamentos epistemológicos e afetivos significativos, ao romper com leituras eurocentradas e reafirmar outras formas de pensar, sentir e produzir conhecimento. As metodologias vivenciadas, baseadas no diálogo, na circularidade e na valorização da experiência, evidenciaram que o processo educativo envolve dimensões para além do conteúdo formal, atravessando histórias de vida, memórias coletivas e afetos.

Esses aprendizados atravessam diretamente minha prática docente, ao permitir reconhecer a africanidade presente no município não apenas nos sujeitos que o habitam, mas nas manifestações culturais, nos saberes populares e nas formas de organização da vida coletiva, muitas vezes silenciadas nos registros oficiais, mas preservadas na memória viva da comunidade. Nesse sentido, a formação no ProfHistória não inaugura minhas práticas

pedagógicas antirracistas, mas amplia, aprofunda e nomeia experiências já vividas, oferecendo ferramentas analíticas para compreendê-las e situá-las no campo da educação antirracista e das epistemologias negras.

Embora atue como professora da disciplina de História, as práticas pedagógicas antirracistas que compõem o objeto deste estudo não se desenvolveram, exclusivamente, no contexto direto do ensino da História como conteúdo curricular formal. Elas foram elaboradas a partir de experiências cotidianas e relacionais no ambiente escolar, a partir das demandas trazidas pelos próprios estudantes e das minhas observações enquanto docente negra. Desse modo, escolhi meu tema de pesquisa por dialogar com a realidade das escolas brasileiras, por evidenciar presenças e histórias negras num contexto de apagamentos e invisibilidades, por acreditar em uma educação democrática, plural e libertadora, e com isso contribuir para nossa sobrevivência e existência.

Essas práticas se constituíram como intervenções pedagógicas atravessadas por questões de identidade, raça, estética negra, pertencimento e enfrentamento ao racismo, elementos que, embora não restritos ao campo da História escolar, se vinculam profundamente às disputas por memória, narrativa e reconhecimento que atravessam a experiência negra no Brasil. Desse modo, essas práticas dialogam diretamente com o compromisso ético e político da docência histórica comprometida com uma educação antirracista e emancipadora.

Dito isso, a minha atuação docente ultrapassa a dimensão técnica do ensino disciplinar e afirma uma prática pedagógica situada, crítica e engajada. Reivindica-se, portanto, uma noção ampliada de docência histórica, que reconhece a escola como um território de disputa simbólica e formativa, onde o fazer docente é atravessado pelas urgências ético-políticas do tempo presente.

Desse modo, é também objeto dessa pesquisa a minha prática docente, posto que, esta pesquisa nasce da experiência localizada de uma mulher negra que atua como docente na educação básica e que, cotidianamente, enfrenta os desafios impostos pelo racismo estrutural no espaço escolar. Ao assumir-me como sujeito da própria investigação, proponho uma leitura crítica, reflexiva e comprometida da minha prática pedagógica, compreendendo-a não como neutra ou técnica, mas como um campo de disputa política, ética e epistêmica.

Portanto, a realização deste estudo justifica-se por sua contribuição à valorização da docência negra como território de resistência e à consolidação de uma educação comprometida com a superação das desigualdades raciais. As práticas pedagógicas antirracistas aqui analisadas são frutos de uma trajetória que articula vivência, resistência e criação de outros sentidos para a educação de crianças e adolescentes negros. Além disso, a pesquisa dialoga com

os marcos teóricos das epistemologias negras e decoloniais, e fortalece a presença desses referenciais na pós-graduação e na formação docente.

A leitura dessas bibliografias me traz memórias da minha infância, vivências de uma mulher preta no processo de entendimento de quem sou, mas que isso não se resume apenas a mim, mas a outras mulheres que vivenciam contextos semelhantes.

Sei que a minha vivência e escrita também é conhecimento, que ao imprimi-lo nesta dissertação terá seu acesso disponibilizado em um banco de dados de uma universidade pública federal com um alcance significativo para leitores de todas os segmentos, principalmente professores a quem destino a minha escrita de experiências, com o objetivo de mostrar a eles e elas que não estão sozinhos(as), assim como me senti ao ler Bárbara Carine, Luana Tolentino, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Luane Bento, bell hooks, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e outras pensadoras.

Foi no espaço acadêmico que aprofundi o contato com intelectuais e produções negras, com as quais passei a me reconhecer em suas escritas, práticas e vivências. Esse processo teve início ainda na graduação, na disciplina História da África, ministrada pela profa. Dra. Joceneide Cunha, momento que marcou meu primeiro despertar para a negritude, conforme aponta Neusa Santos (2008) ao discutir o “tornar-se negro”. A partir desse percurso, assumi o compromisso de que meus estudantes não precisassem chegar à universidade para conhecer sua própria história, perspectiva que orienta minha atuação docente e fundamenta o caminho desta pesquisa em direção a uma educação antirracista.

Assim como os meus alunos e alunas naquele contexto das práticas pedagógicas, eu também estava e sigo em processo de desconstrução, reconstrução e ressignificação de saberes. É um processo não muito fácil, mas possível de encontros e descobertas. Escrever sobre minhas práticas é desafiador, porém está sendo também uma escrita terapêutica. Um momento de sentir, refletir, ter direito de voz e a possibilidade de contribuir com outros docentes nessa caminhada, não com uma receita pronta, mas compartilhar práticas, metodologias e possíveis caminhos que poderão ser adaptados a cada realidade escolar.

1. 1 Contextualizar é preciso

As práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa foram desenvolvidas em uma escola municipal localizada em Divina Pastora, interior do estado de Sergipe, com aproximadamente cinco mil habitantes (IBGE, 2022). Trata-se de uma localidade historicamente vinculada à economia colonial dos engenhos e à produção de cana-de-açúcar, cuja organização social,

política e econômica esteve profundamente marcada pelo regime escravista. Durante o período colonial e imperial, concentraram-se nesse município diversos engenhos que operavam a partir da exploração da mão de obra negra escravizada (Loureiro, 1999), estruturando relações de poder que ultrapassaram o tempo histórico formal da escravidão e permanecem produzindo efeitos na contemporaneidade.

A história e a memória que se consolidaram oficialmente sobre o município foram construídas a partir de uma narrativa que privilegia o enaltecimento das famílias proprietárias de engenhos, reconhecidas como fundadoras, benfeitoras e protagonistas do desenvolvimento local. Em contrapartida, observa-se uma sistemática invisibilização da presença negra na constituição da cidade, bem como o apagamento das experiências, saberes, resistências e contribuições da população negra escravizada e de seus descendentes. Essa memória oficial, reiterada em discursos institucionais, símbolos públicos, comemorações e narrativas escolares tradicionais, opera como um dispositivo de poder que seleciona o que deve ser lembrado e o que deve ser silenciado.

Esse processo histórico de apagamento articula-se, ainda, à permanência de determinadas famílias coloniais escravocratas nas estruturas de poder político, econômico e simbólico do município. O domínio exercido por essas famílias não se restringiu à esfera econômica, mas estabeleceu alianças duradouras com o poder religioso, contribuindo para a legitimação de uma narrativa hegemônica sobre a cidade, seus valores e sua história. Tal permanência manifesta-se de forma concreta na contemporaneidade, por meio da continuidade dessas linhagens familiares na ocupação de cargos públicos e espaços de poder no município.

É nesse contexto marcado pela continuidade das estruturas coloniais de poder e pela hegemonia de uma memória oficial excludente que emergem as práticas pedagógicas desenvolvidas cuja experiência é analisada nesta pesquisa. Essas práticas não podem ser compreendidas como ações isoladas ou meramente didáticas, mas como intervenções pedagógicas que se constituem em confronto direto com a história e a memória dominantes do município. Ao serem pensadas, articuladas e implementadas neste território específico, elas assumem um caráter político e contra-hegemônico, na medida em que tensionam narrativas naturalizadas e produzem fissuras nas verdades produzidas e historicamente instituídas.

Ao promover a valorização da história e da cultura negra, bem como ao tornar visíveis sujeitos e trajetórias sistematicamente silenciados, essas práticas pedagógicas contribuem para a construção de outras narrativas sobre o município, a região e o próprio estado de Sergipe. Importa destacar que tais práticas extrapolam os limites do espaço escolar, alcançando a comunidade local e o debate público municipal, ao mobilizar estudantes, famílias e diferentes

atores sociais na problematização da história local e de suas marcas coloniais. Desse modo, a escola se configura como um espaço estratégico de disputa de memória, onde se confrontam versões do passado e se produzem sentidos alternativos para o presente.

Dito isso, esta pesquisa se propõe a investigar: De que modo as práticas pedagógicas antirracistas construídas a partir da experiência de uma professora negra tensionam o racismo estrutural no contexto escolar e produzem saberes sobre a docência negra? Essa pergunta norteadora será explorada a partir de minhas narrativas autoetnográficas, pois a escrita de si, neste contexto, é também uma forma de enfrentar o epistemicídio e afirmar a legitimidade do conhecimento produzido por mulheres negras na educação.

Esta investigação tem como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas antirracistas, a partir da abordagem autoetnográfica crítica, desenvolvidas por uma docente negra na escola pública, compreendendo como tais práticas constituem estratégias de resistência e produção de saberes no ambiente escolar. Os objetivos específicos são: a) Analisar criticamente a trajetória da pesquisadora como mulher negra na docência e os atravessamentos de raça, gênero e classe que marcam sua atuação pedagógica; b) Descrever práticas pedagógicas antirracistas adotadas no contexto escolar, considerando suas motivações, formas de implementação e efeitos percebidos no processo de ensino e aprendizagem; c) identificar as estratégias de resistência, afetos e tensões que compõem a prática pedagógica da docente negra e como elas enfrentam o racismo institucional e promovem o reconhecimento da identidade negra no cotidiano escolar; d) Articular a experiência vivida da pesquisadora com os referenciais teóricos das epistemologias negras, para compreender a docência negra como produção de conhecimento e transformação social.

Esta pesquisa afirma a autoetnografia crítica como possibilidade metodológica que valoriza o saber da experiência, não apenas como uma “narrativa pessoal”, mas uma forma de produzir ciência. A metodologia autoetnográfica pode contribuir para resgatar, refletir e analisar práticas pedagógicas construídas em resposta à lógica racista presente no cotidiano escolar, uma vez que possibilita o uso das experiências pessoais para analisar experiências culturais, visto que ela “não é só um modo de ver o mundo, é um modo de estar no mundo. Um modo que requer viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente” (Ellis, 2013, p. 10 apud Bins; Molina Neto, 2022, p. 02).

Desse modo, a autoetnografia é adotada como abordagem metodológica que articula experiência pessoal e análise social, permitindo que a minha trajetória docente seja compreendida como parte constitutiva do processo investigativo. Essa perspectiva possibilita analisar práticas pedagógicas a partir das relações históricas, culturais e raciais que as

atravessam, conferindo centralidade à docência negra como prática reflexiva e produtora de saberes.

Neste trabalho, a metodologia fundamenta-se na autoetnografia crítica, em diálogo com a noção de *escrevivências*, de Conceição Evaristo, compreendendo a escrita como prática situada, atravessada pela memória, pelo corpo, pelas emoções e pelas relações construídas no cotidiano escolar. As narrativas mobilizadas tomam a experiência docente como fonte legítima de produção de conhecimento e de formulação pedagógica, articulando reflexão crítica e prática educativa.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é do tipo qualitativa e será apresentada através de memórias, relatos, depoimentos, fotografias e filmagens. A análise das práticas pedagógicas será feita a partir da reconstrução de episódios do cotidiano escolar, selecionados por sua relevância no enfrentamento ao racismo e na valorização das identidades negras. Esses episódios serão retratados por meio de narrativas autoetnográficas, compostas com base em vivências, memórias reflexivas e registros de interações com estudantes, colegas, gestão pública e escolar. Importante destacar que foram preservados os nomes e rostos dos estudantes nas fotografias para evitar identificação. Os mediadores e colaboradores dos projetos pedagógicos autorizaram, por escrito, o uso de seus nomes e imagens neste trabalho.

As práticas pedagógicas antirracistas analisadas constituem também a base do recurso educacional aberto, o Caderno Formativo Antirracista “*Caderno de Boas Práticas para Educação Antirracista na Escola Pública*” ao sistematizar saberes construídos na experiência, no diálogo com os estudantes e na articulação com a comunidade escolar. Dessa forma, a escrita de si se afirma como expressão metodológica, política e formativa, em consonância com os pressupostos do ProfHistória, ao produzir conhecimento histórico socialmente comprometido com a formação docente e com a transformação das práticas escolares.

É de suma importância ressaltar que não tenho a intenção de apresentar receitas prontas, apenas contribuir através das minhas experiências no ambiente escolar com possíveis reflexões sobre o uso do ensino de História para uma educação antirracista e como mecanismo para dialogar sobre o povo africano e diaspórico, sua ancestralidade e pertencimento, em conformidade com a Lei 10.639/2003.

O primeiro projeto de educação antirracista que promovi em Divina Pastora ocorreu em 2016 mediante as observações e escutas de conversas entre alunos(as) sobre alguns comentários depreciativos ocorridos na escola em relação às suas aparências físicas, principalmente sobre a textura dos seus cabelos, boa parte direcionados às meninas. Nessa época, grande parte das alunas passavam por processos químicos de alisamento devido ao padrão de beleza universal

eurocêntrica imposto pela sociedade, que privilegia os traços e a herança genética da população branca através da manutenção dos fios lisos como referência do belo.

A naturalização de comentários pejorativos e discriminatórios relacionados à presença dos corpos negros no ambiente escolar prejudicava a autoestima dos estudantes, limitava sua socialização e reconhecimento da sua identidade. Em meio a esse processo de observação, enquanto professora negra, buscava através da minha prática naquele ano descobrir no convívio com os meus alunos algo que os tocassem para além dos conteúdos programáticos da disciplina, algo que me permitisse dialogar com mais proximidade com a sua realidade de forma a poder senti-los e acolhê-los dentro de suas subjetividades. Além disso, eu me encontrava em processo de construção da minha identidade, enquanto mulher negra. E naquele momento, trabalhar com temas tão diversos relacionados à população negra, da qual faço parte, também não foi nada fácil.

Todos os projetos e intervenções abordadas neste trabalho estão inseridas em um contexto geográfico e social específico que se relaciona com os alunos, principal público das práticas desenvolvidas. Desse modo, apresento aqui o *lócus* da pesquisa, ou seja, a localidade e instituição de ensino onde se realizou toda a trajetória que será detalhada neste estudo.

1. 1. 1 Lócus da pesquisa

Divina Pastora está localizada na região leste de Sergipe, a 39 quilômetros de Aracaju (Figura 1). A área territorial do município se situa à margem esquerda do rio Sergipe, no eixo do planalto, com terrenos levemente acidentados. Faz parte da região do Vale do Cotinguiba, banhada pelos rios Sergipe, Maniçoba, Siriri, Ganhamoroba e Cassange, e historicamente se constituiu de uma destacada zona da agroindústria do açúcar no período colonial e imperial (IPHAN, 2014).

Figura 1 - Localização de Divina Pastora - SE

Fonte: Wikipédia, 2025a.

Em seus limites estão os municípios: Santa Rosa de Lima, Riachuelo, Laranjeiras, Maruim, Rosário do Catete, Siriri e Nossa Senhora das Dores (Figura 2). Fazem parte da área do município a sede urbana e os povoados Bonfim e Maniçoba.

Figura 2 – Mapa de Divina Pastora – SE

Fonte: Wikipédia, 2025b.

PrintScreen realizado pela autora, 2025.

Na imagem aérea abaixo (Figura 3) vê-se a Igreja Matriz Nossa Senhora Divina Pastora e a praça municipal Fausto de Aguiar Cardoso, personalidade histórica da cidade, de quem falarei mais à frente.

Figura 3 - Vista aérea de Divina Pastora - SE



Fonte: Sergipe, 2024.

A história de Divina Pastora está intimamente ligada ao desenvolvimento da plantação da cana de açúcar e toda organização política, social e econômica que esta atividade estruturou. A centralidade dos engenhos na constituição histórica do município evidencia a forma como a economia açucareira estruturou não apenas a organização produtiva da região, mas também as hierarquias sociais, raciais e políticas que atravessam o tempo histórico e alcançam a contemporaneidade. Engenhos como Salobro, São Joaquim e Vassouras constituíram-se como núcleos de poder econômico e simbólico, sustentados pela exploração sistemática da mão de obra negra escravizada e pela concentração de terras e riquezas nas mãos de poucas famílias.

A trajetória do Engenho Salobro (Figura 4), posteriormente denominado Fazenda Flor do Mucuri, exemplifica esse processo. Segundo Kátia Loureiro em seu livro *Arquitetura Sergipana do Açúcar* (1999), o engenho pertenceu a famílias tradicionais da elite açucareira sergipana e alcançou significativo desenvolvimento tecnológico e produtivo no século XIX, operando com maquinário a vapor e expressiva capacidade de produção. No entanto, do conjunto arquitetônico que simbolizava a opulência senhorial, restam apenas ruínas da casa-grande. A permanência material da casa-grande em ruínas, contrastando com o apagamento das estruturas associadas à população negra escravizada, revela uma memória fragmentada e seletiva das autoridades locais diante da importância histórica do lugar para a memória coletiva do povo sergipano.

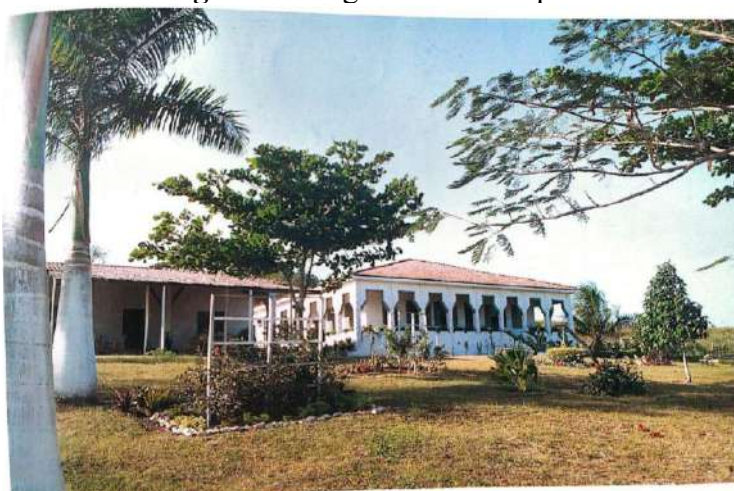
Figura 4 - Engenho Salobro



Fonte: Loureiro, 1999.

De modo semelhante, o Engenho São Joaquim (Figuras 5) esteve associado a uma das famílias mais influentes da sociedade açucareira do século XIX (Loureiro, 1999). A ostentação material descrita nos inventários familiares, marcada por joias, pratarias e mobiliário refinado, contrasta com o silenciamento das condições de vida da população negra que sustentava essa opulência. A permanência do engenho sob domínio dos herdeiros da família até os dias atuais evidencia a continuidade do poder dessas elites coloniais, ao mesmo tempo em que as reformas e descaracterizações arquitetônicas da antiga sede expressam um descuido histórico que dificulta o resgate crítico da memória do lugar.

Figura 5 - Engenho São Joaquim



Fonte: Loureiro, 1999.

O Engenho Vassouras (Figura 6), por sua vez, reforça esse padrão ao apresentar ruínas de uma casa-grande marcada por influências arquitetônicas europeias, símbolo de distinção social e cosmopolitismo das elites locais. A descrição minuciosa que Kátia Loureiro faz dos espaços destinados às decisões políticas, às práticas religiosas e à sociabilidade da casa-grande contrasta com a menção periférica à senzala, descrita como um conjunto de casebres simples, construídos com técnicas rudimentares. Tal assimetria evidencia a hierarquização racial inscrita no próprio espaço físico do engenho, bem como a naturalização do apagamento da experiência negra na narrativa histórica local.

Figura 6 - Engenho Vassouras



Fonte: Loureiro, 1999.

A leitura desses engenhos, para além de seu valor patrimonial, permite compreender como a memória oficial do município foi construída a partir do enaltecimento das famílias proprietárias e de seus símbolos de poder, enquanto a presença negra permanece marginalizada ou invisibilizada. As ruínas, desapropriações e usos contemporâneos desses espaços não representam apenas o desgaste do tempo, mas constituem marcas de uma história não elaborada, atravessada por silêncios e disputas de sentido.

É nesse território historicamente marcado pela concentração de poder, pela permanência das elites coloniais e pelo apagamento da população negra que se inscrevem as práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa. Ao tensionar a memória oficial e fazer emergir narrativas negras silenciadas, essas práticas configuram-se como intervenções pedagógicas que confrontam diretamente a herança colonial do município, produzindo outras leituras sobre o passado e abrindo possibilidades de reconfiguração do presente.

1. 1. 2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Fausto de Aguiar Cardoso

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Fausto de Aguiar Cardoso (Figura 7), localizada na cidade de Divina Pastora, foi construída em 1994, inaugurada em 1997 e oficializada por meio do Decreto Municipal nº 020, de 22 de junho de 1998.

Figura 7 - Fachada da EMEF Fausto de Aguiar Cardoso, reformada em 2025



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2026.

A instituição oferta turmas do ensino fundamental obrigatório (1º ao 9º ano,) nos turnos da manhã e da tarde, e a modalidade do Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite), atende por volta de 370 alunos da zona urbana e rural (Povoado Maniçoba, Povoado Bonfim e fazendas vizinhas). A unidade escolar é a que mais recebe estudantes no município.

A escola possui uma estrutura física organizada, composta por oito salas de aula, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretaria, sala de professores, cozinha, almoxarifado e pátio para a realização de atividades extraclasse. Além disso, dispõe de três banheiros femininos, três masculinos e dois destinados aos professores e demais funcionários, garantindo suporte às atividades pedagógicas e administrativas da instituição. A unidade possui em torno de 46 funcionários, aproximadamente 30 professores entre efetivos e contratados, um diretor e três coordenadores pedagógicos, um para cada turno. A escola é mantida pela Prefeitura do município de Divina Pastora e administrada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

As marcas da herança colonial no município não se expressam apenas na organização do território ou na permanência material das casas-grandes, mas também na dimensão simbólica que estrutura as narrativas oficiais sobre a história local. Um exemplo significativo desse processo encontra-se na própria instituição escolar onde se desenvolveram as práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa. A escolha de seu nome homenageia uma, personalidade histórica e política sergipana nascida em 1864, no Engenho São Félix (Figura 8), fazenda situada atualmente no município, vinculando simbolicamente a instituição escolar a uma trajetória oriunda do universo das elites agrárias e coloniais locais.

Figura 8 - Engenho de São Félix



Fonte: Sergipe em Fotos, 2014.

A denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fausto de Aguiar Cardoso remete a uma figura histórica cuja trajetória articula pertencimento às elites locais e atuação política no contexto da Primeira República. Fausto de Aguiar Cardoso (Figura 9) nasceu em uma família vinculada à estrutura dos engenhos na região (Rollemberg, 1988)¹, o que o insere em uma linhagem historicamente associada à concentração de poder econômico, social e simbólico no município. Tal pertencimento, como em outros casos semelhantes, possibilitou o acesso à formação intelectual e à circulação em espaços políticos restritos às elites, condições que favoreceram sua projeção pública.

¹ Esta obra foi consultada no acervo da ITBEC – Instituto Tobias Barreto de Educação e Cultura/Unit – Universidade Tiradentes – SE.

Figura 9 - Fausto de Aguiar Cardoso



Fonte: Wikipédia, 2025b.

Ao mesmo tempo, sua atuação política é marcada por uma inserção no ideário republicano e por posições associadas ao abolicionismo e a determinados discursos progressistas do início do século XX (Rollemberg, 1988), elementos que contribuem para a construção de sua memória pública e ajudam a compreender as razões pelas quais seu nome foi atribuído a uma instituição escolar. Nesse sentido, a escolha do patrono da escola não pode ser compreendida de forma simplista, mas como resultado de uma combinação entre linhagem familiar, trajetória política e processos de consagração simbólica operados pela memória oficial local.

É justamente essa ambivalência - entre pertencimento às elites coloniais e atuação política legitimada como progressista - que torna a escola um espaço atravessado por disputas de memória. A presença de práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por uma docente negra nesse contexto produz tensionamentos significativos, ao problematizar as narrativas hegemônicas associadas à história local e abrir possibilidades para a construção de leituras críticas sobre o passado, suas permanências e seus silenciamentos.

Assim, ao fazer emergir narrativas negras no contexto escolar e comunitário, as práticas pedagógicas analisadas inscrevem-se em um movimento mais amplo de enfrentamento ao colonialismo persistente nas estruturas sociais, políticas e simbólicas do município. Elas operam como práticas educativas antirracistas que desafiam a naturalização da desigualdade racial e afirmam a centralidade da população negra na história local, tensionando os silêncios

impostos pela memória oficial e contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a justiça racial e epistêmica.

1. 1. 3 Divina Pastora: Manifestações culturais e devoção religiosa

Entre as expressões culturais do município destaca-se a renda irlandesa, um fazer artístico de origem europeia que se adaptou ao território sergipano por meio do trabalho de artesãos locais. Essa manifestação foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2008, e, posteriormente, pela Lei nº 8.586/2019, que a declarou Patrimônio Imaterial de Sergipe. De acordo com a narrativa oficial, a renda teria sido introduzida na região por freiras missionárias estrangeiras, que ensinaram a técnica às mulheres da aristocracia açucareira, contribuindo para sua disseminação nas primeiras décadas do século XIX (IPHAN, 2014).

Com o passar do tempo, o aprendizado do “fazer renda” consolidou-se como uma importante alternativa de sobrevivência para mulheres da localidade, alcançando também mulheres negras dos engenhos e dos centros urbanos da microrregião do Cotinguiba, onde a prática permanece difundida até os dias atuais. Reconhece-se, assim, o protagonismo feminino no desenvolvimento e na manutenção da renda irlandesa em Divina Pastora. No entanto, apesar da expressiva presença e atuação de mulheres negras nesse artesanato, sua contribuição permanece pouco visibilizada nas narrativas históricas e na memória oficial do município.

Entre as manifestações culturais de Divina Pastora, a Chegança de São Benedito (Figura 10) constitui uma das mais expressivas manifestações culturais do município, profundamente enraizada nos saberes populares e na experiência histórica da população negra local. Conforme Bruno Dias do Santos (2022), trata-se de um folguedo que articula canto, dança, encenação e deslocamento pelas ruas da cidade, mobilizando a comunidade e reafirmando vínculos de pertencimento. Ainda que muitas vezes seja tratada apenas como expressão folclórica, a chegança carrega marcas profundas das tradições africanas e afro-brasileiras, especialmente no que diz respeito à oralidade, à coletividade e à transmissão intergeracional de saberes.

Figura 10 – Chegança São Benedito, em Divina Pastora – SE



Fonte: Menezes, 2013. PrintScreen realizado pela autora, 2026.

Além da Chegança de São Benedito, existe no município a Chegança Mirim Almirante Afonso dos Santos, criado em 2019 (Figura 11). Configura-se como uma estratégia de continuidade e transmissão intergeracional dessa manifestação cultural, inserindo crianças e jovens no universo simbólico, ritual e narrativo da Chegança. Conforme analisa Bruno Dias Santos (2024), a versão mirim não se limita à reprodução da tradição, mas atua como um espaço formativo no qual saberes corporais, musicais e históricos são aprendidos e ressignificados. Ao envolver sujeitos historicamente marginalizados nos processos de aprendizagem e performance, a Chegança Mirim contribui para a construção de pertencimentos, identidades e memórias coletivas, ao mesmo tempo em que reafirma a centralidade da cultura negra e popular na história local (Santos, 2024).

Figura 11 – Chegança mirim, em Divina Pastora – SE



Fonte: Ministério da Cultura, 2018. PrintScreen realizado pela autora, 2026.

A manifestação religiosa mais relevante do município é a Peregrinação de Nossa Senhora Divina Pastora (Figura 12), criada em agosto de 1958 e realizada anualmente no mês de outubro. Consolidada como a mais expressiva manifestação de fé em Sergipe, mobiliza milhares de fiéis que percorrem longas distâncias em demonstrações públicas de devoção, promessas e agradecimentos. Em 2014, a romaria foi reconhecida como Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado, processo que evidenciou não apenas sua dimensão religiosa, mas também seu papel social e cultural na constituição da identidade local (Santos, 2010).

Figura 12 – Peregrinação à Divina Pastora, em Sergipe



Fonte: G1 Sergipe, 2023. ASN/arquivo.

A centralidade da peregrinação no calendário religioso sergipano conferiu ao município o título simbólico de “Terra da Fé”, ampliado, em 2017, com a proclamação oficial de Nossa Senhora Divina Pastora como padroeira do estado (Santos, 2010). Assim, a romaria ultrapassa o âmbito estritamente devocional e se afirma como elemento estruturante da memória coletiva e da projeção simbólica do município no cenário estadual, articulando fé, tradição e identidade.

O conjunto dessas manifestações, a renda irlandesa, a Chegança de São Benedito (e sua versão mirim) e a Peregrinação de Nossa Senhora Divina Pastora, revela como a história e a memória do município são atravessadas por disputas simbólicas. Enquanto determinadas expressões, sobretudo aquelas associadas à tradição católica e ao legado europeu, alcançam maior visibilidade institucional e reconhecimento oficial, outras, profundamente enraizadas na experiência histórica da população negra, permanecem em posição secundária nas narrativas hegemônicas. Esse cenário evidencia a coexistência entre uma memória oficial, legitimada por processos de patrimonialização e discursos institucionais, e memórias vivas, sustentadas pelos saberes e fazeres populares. É nesse campo de tensões que se inscreve a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas, capazes de problematizar a centralidade de uma “história única” (Adichie, 2009), ampliar o repertório de narrativas ensinadas na escola e reconhecer a contribuição negra como constitutiva da história local, deslocando silenciamentos e produzindo novas formas de pertencimento e identificação.

Nesse sentido, as ações propostas não foram pensadas como intervenções pontuais ou esporádicas, mas sim como estratégias permanentes, integradas ao cotidiano pedagógico ao longo de todo o ano letivo, com o objetivo de construir um trabalho educativo contínuo e efetivo, capaz de promover mudanças significativas e contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre as relações étnico-raciais na comunidade escolar.

É com esse propósito que a educação antirracista se torna mais uma ferramenta fundamental dentro das instituições de ensino no enfrentamento ao racismo e às diversas discriminações, como espaço democrático em que vozes não sejam mais silenciadas. Portanto, busco com este trabalho apresentar criticamente a minha trajetória e vivências como educadora negra e as possibilidades de ensino na prática para colegas e demais leitores como forma de demonstrar que é possível, necessário e urgente a implementação de ações antirracistas nas unidades de ensino básico, para a construção de conhecimentos sobre a cultura africana e afrodiaspórica.

Esta dissertação se estrutura em cinco seções nas quais serão apresentadas e discutidas as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas entre os anos de 2016-2022 na escola no município de Divina Pastora, em Sergipe. Ao longo desses capítulos serão debatidos os desafios

da educação antirracista na prática, as dificuldades, os enfrentamentos pessoais e institucionais e seus desdobramentos durante a implementação dos projetos. Além disso, a organização das sessões foi desenhada a partir da seleção das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo desses anos, não seguiu uma linearidade temporal, mas buscou-se articular ao longo do texto, as interseções entre essas práticas pedagógicas.

A Introdução constitui a seção inicial deste trabalho e tem como finalidade situar a pesquisa em seus fundamentos pessoais, formativos e profissionais. Nela, apresento brevemente minha trajetória enquanto mulher negra, professora da rede pública e pesquisadora, evidenciando como minhas experiências atravessam e mobilizam a construção do objeto investigado.

Além disso, contextualizo as práticas pedagógicas que deram origem à pesquisa, descrevendo o lócus de investigação, a escola municipal onde as ações foram implementadas, e as especificidades do território em que se insere. Apresento, ainda, o objeto de estudo, a questão norteadora, os objetivos (geral e específicos), bem como os caminhos teórico-metodológicos adotados, explicitando as abordagens autoetnográfica crítica e das *escrevivências* que sustentam a análise.

Por fim, sinalizo a organização dos capítulos que estruturam a dissertação, oferecendo ao leitor uma visão panorâmica do percurso analítico desenvolvido ao longo do trabalho.

Na segunda seção intitulada *Fundamentação Teórico-metodológica*, na qual apresento e analiso um conjunto de produções que dialogam com as epistemologias negras, as práticas pedagógicas e à docência negra. Nesse capítulo apresento os aportes teóricos que sustentam a análise da experiência docente como prática pedagógica antirracista, em diálogo com os debates em torno da Lei 10.639/03 e da construção de identidades negras no ambiente escolar. A escolha da autoetnografia como abordagem metodológica se articula com a perspectiva de reconhecimento da experiência como fonte legítima de conhecimento. Essa abordagem permite articular vivência pessoal, prática profissional e reflexão teórica.

Na terceira seção, “Estética negra no ambiente escolar - Projeto Cabelos Crespos e Cacheados”, será discutida a importância da estética como ferramenta de autovalorização da ancestralidade negra e como instrumento de resistência dos corpos negros no ambiente escolar e enfrentamento ao racismo. Relatos dos próprios alunos, foco dos projetos, irão compor todo o ambiente de discussão presente no texto. Será possível observar que a questão estética ligado ao negro é uma das principais chaves contra ideias pré-concebidas e de caráter racista.

Na quarta seção “Mulheres Negras Intelectuais que fazem a nossa história”, serão expostos os caminhos percorridos junto aos alunos a respeito da história e do legado de

intelectuais negras, a sua relevância mesmo em meio a uma tentativa de invisibilização das suas trajetórias. Ressaltará, também, a importância dessas produções e a sua força mediante as novas descobertas e narrativas para o combate ao racismo, o processo de identidade, elevação da autoestima e o pertencimento como um pilar para a educação antirracista.

A quinta seção abordará o processo de organização e implementação do “Projeto Negritude Contemporânea”, ocorrido em 2022, com o intuito de amadurecer o que foi trabalhado nos anos anteriores, com novas abordagens e o estudante no centro do debate que promoveu o sentir e o existir a partir das discussões e das experiências desenvolvidas nas oficinas e rodas de conversas. Esse projeto foi o mais robusto, pois reuniu as práticas pedagógicas anteriores, bem como ampliou a sua execução e repercussão.

A sexta sessão “Cinema negro e ancestralidade na educação”, abordará para além da importância do cinema como forma de representação social e cultural brasileira pautada na Lei nº 13.006, de 2014, que inclui filmes nacionais dentro do currículo das escolas públicas brasileiras, que agora são obrigadas a exibir produções nacionais como ferramenta pedagógica, mas pelo compromisso de apresentar produções ligadas às raízes afro-brasileiras e a importância de um cinema construído por outras vias que não as eurocêntricas. O cinema enquanto ferramenta pedagógica atravessou todos os projetos aqui analisados, através da *Mostra Cine África*. Desse modo, ele será discutido também por meio das experiências relatadas pelos alunos quando em contato com os filmes independentes exibidos na escola em parceria com a EGBÉ - Mostra de Cinema Negro², uma iniciativa sergipana.

Neste trabalho, a educação antirracista é compreendida como uma construção que emerge da experiência docente e do cotidiano escolar, e não apenas da aplicação direta de referenciais teóricos previamente acessados. As práticas pedagógicas analisadas foram desenvolvidas em um momento anterior ao meu contato sistemático com determinadas leituras e disciplinas da pós-graduação, tendo sido forjadas a partir da relação próxima com os estudantes, da escuta sensível, da articulação com movimentos sociais e grupos culturais, bem como de um processo de reconhecimento e elaboração da minha própria identidade negra. As leituras realizadas no mestrado não operam, portanto, como origem dessas práticas, mas como

²A EGBÉ – Mostra de Cinema Negro é um evento cultural iniciado em 2016 em Sergipe com o propósito de circular produções audiovisuais de realizadores e realizadoras negras pelo estado e promover acesso e visibilidade a narrativas negras no cinema brasileiro. A mostra se consolidou como um espaço de encontro, formação e resistência cultural, com exibições presenciais em comunidades e escolas, rodas de conversa, oficinas e atividades educativas, e foi reconhecida por seu papel na valorização da identidade e memória afro-brasileira. Em 2021, sua versão online ampliou o alcance nacional e internacional da mostra, fortalecendo redes e promovendo a circulação de obras de cinema negro.

instrumentos analíticos que possibilitam compreender, nomear e aprofundar experiências, fenômenos e estratégias já vivenciados no contexto escolar.

Nesse sentido, a pesquisa constrói, ao longo de sua análise, uma compreensão própria e situada de educação antirracista, elaborada a partir do fazer pedagógico, em diálogo crítico com as epistemologias negras e a pedagogia engajada, afirmando a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a análise das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas no contexto desta pesquisa. Partindo da compreensão do racismo estrutural e institucional, mas também em dimensões cotidianas e simbólicas, como o racismo recreativo e o racismo estético, como elemento organizador das desigualdades no espaço escolar, dialogo com autoras e autores que problematizam a produção de saberes a partir das epistemologias negras, da atuação do movimento negro e da docência comprometida com a transformação social. Ao articular essas contribuições com a experiência vivida enquanto professora e pesquisadora, busco construir uma base conceitual que permita compreender a educação antirracista não apenas como diretriz normativa, mas como prática cotidiana de resistência, produção de conhecimento e reexistência no interior da escola pública.

2. 1 Racismo estrutural, institucional e simbólico na escola

A obra *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (2020), de Lélia Gonzalez, retrata como o racismo está presente na sociedade e nas relações, como se configura numa estrutura de poder e dominação das elites e como se articula em vários espaços e à outras opressões como gênero e classe. De acordo com a autora, “o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana.” (Gonzalez, 2020, p. 123). A autora evidencia que foi o trabalho de intelectuais negros que nos possibilitou saber o quanto a violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso.

Esse livro ajuda a entender como o racismo se organiza nas microviolências e discriminações de forma naturalizada, além de evidenciar a falsa democracia racial que coloca as vítimas como seu próprio algoz. Essas contribuições de Lélia Gonzalez são importantes lentes de análise nesta dissertação para analisar as estruturas de poder, tanto na escola como nas esferas públicas e institucionais do município de Divina Pastora.

A obra *Lugar de negro* (2022), de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, oferece contribuições fundamentais para compreender como o racismo estrutura a ocupação dos

espaços físicos, sociais e simbólicos no Brasil. Ao analisar a divisão racial do espaço desde o período colonial, os autores evidenciam que a organização territorial sempre operou como estratégia de manutenção do poder branco, destinando à população negra espaços marcados pela precarização e pela vigilância, da senzala às favelas e conjuntos habitacionais (Gonzalez, 2022).

Essa reflexão dialoga diretamente com o contexto histórico do município analisado nesta pesquisa. No pós-abolição, os antigos engenhos foram transformados em fazendas e, posteriormente, em assentamentos e conjuntos habitacionais, reorganizando a população negra em espaços periféricos, enquanto os herdeiros da aristocracia local migraram para os centros urbanos ou permaneceram como proprietários das terras. Essa configuração revela a permanência das desigualdades raciais e de classe e explicita como o racismo opera na definição de quem ocupa determinados espaços e em quais condições.

Lélia Gonzalez também demonstra que o racismo não se limita às práticas discriminatórias diretas, mas se estrutura como um sistema que produz e reforça a subalternização da população negra, inclusive por meio da internalização de uma autoimagem negativa. Esse processo é continuamente alimentado pela escola, pelos meios de comunicação e por uma estética racista que regula aspirações e delimita os “lugares apropriados” para pessoas negras na sociedade (Gonzalez, 2022). Essa análise permite compreender situações vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere aos corpos negros, às expectativas lançadas sobre os estudantes e aos mecanismos simbólicos de exclusão.

No campo educacional, os autores evidenciam ainda que as desigualdades raciais se expressam de forma contundente no acesso à escolarização e à permanência nos níveis mais elevados de ensino, revelando que o sistema educacional também reproduz as hierarquias raciais da sociedade brasileira (Gonzalez, 2022). Esses elementos são centrais para a análise das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas nesta pesquisa, que buscam tensionar essas estruturas e produzir deslocamentos nas narrativas, nos currículos e nas relações escolares.

Conforme as contribuições de Silvio Almeida em sua obra *Racismo estrutural* (2020), o racismo se perpetua na sociedade por meio de estruturas que sustentam mecanismos de poder, dominação e desigualdade, e como se manifesta em esferas econômicas, políticas, sociais e culturais, e privilégios de um grupo sobre outro, promovendo desigualdades entre grupos raciais.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema

educacional Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações (Almeida, 2020, p.65).

O termo racismo institucional surge com a análise da sociedade e como ela cria, por meio das instituições, ferramentas de marginalização da população negra. Em resumo, é a prática que se reflete dentro das instituições de toda a sociedade, e busca assim manter seus privilégios e aplicar sobre a população suas regras e padrões. Tal prática visa, portanto, uma normatização de algumas atitudes, que à primeira vista parecem inofensivas, mas com o passar do tempo se revelam extremamente prejudiciais. Sobre isso, Silvio Almeida (2020) diz

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2020, p. 25).

Ou seja, as instituições são gerenciadas por uma elite branca, que para manter seus privilégios tenta a todo o tempo subjetivar e marginalizar a população negra. As instituições criam engrenagens psicológicas, físicas e legais para impedir o acesso de pessoas pretas a determinados locais de poder, isso é o racismo institucional, onde os órgãos (públicos ou privados) prejudicam a população. Silvio Almeida (2020), ao analisar tal fato afirma que: “A manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio.” (Almeida, 2020, p. 27).

O racismo estrutural é desenvolvido dentro da sociedade, desse modo podemos entender o racismo institucional como um reflexo do racismo estrutural. Portanto, ao falarmos sobre a estrutura do preconceito racial do Brasil, pode-se apontar para uma direção que nos mostre a raiz do problema, que segundo o autor está na história do país, sua colonização e o processo escravista. De acordo com Silvio Almeida, “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.” (Almeida, 2020, p. 31).

A sociedade brasileira foi construída a partir de um sistema colonial que visualizava no negro apenas um meio para adquirir riqueza, algo que poderia ser comercializado. Desse modo,

“o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2020, p. 33). Portanto, a estrutura racista no Brasil além de um problema institucional, é um problema histórico.

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional (Almeida, 2020, p.47).

O debate sobre racismo estrutural e institucional será mobilizado com o objetivo de compreender como o racismo se organiza na sociedade brasileira e de que modo se articula e se manifesta no espaço escolar. Essas expressões podem ser observadas tanto nas ausências de determinados conteúdos e narrativas quanto nos depoimentos dos estudantes, na estrutura institucional, nos investimentos públicos e nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola.

A obra utilizada possibilita refletir sobre os mecanismos de controle por meio dos quais o racismo se estrutura e se mantém, tanto no âmbito municipal quanto em nível nacional, evidenciando como essas dinâmicas adentram as instituições de ensino e são, muitas vezes, por elas reproduzidas. Tal perspectiva contribui para a compreensão das relações de poder e das narrativas que operam no espaço escolar, onde o currículo ainda majoritariamente eurocêntrico atua como elemento legitimador de ausências e apagamentos de outras epistemologias e histórias.

O debate sobre racismo no espaço escolar está embasado nas obras *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola* (2001) e *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2023), de Eliane Cavalleiro, as quais abordam o racismo no ambiente escolar por meio de relatos e vivências de situações de discriminações e preconceitos e possíveis enfrentamentos contra essas violências cotidianas tratadas de forma naturalizada por meio de estruturas no espaço escolar.

Esta última é uma das obras que me acolhe muito, a leitura traz vivências da autora, que além de pesquisadora é também professora, traz experiências de alunos e professores com o racismo na educação infantil e aponta caminhos possíveis, como a importância da educação antirracista já na infância, com metodologias de enfrentamento e acolhimento. Percebi durante

a leitura, vários fatos comuns à minha prática e vivência, o sentimento de não estarmos sozinhas nessa caminhada. O fato determinante é que a educação antirracista na educação infantil desde cedo evita vários traumas na adolescência e na vida adulta, a questão não é a utopia de acabar com o racismo, mas entender como ele procede e como lidar com ele no contexto em que a educação possa transformar.

A partir das experiências vividas na escola, esta pesquisa também mobiliza as noções que orientam a identificação dos elementos centrais do racismo e suas dimensões cotidianas e simbólicas. Nesse aspecto trago a discussão proposta por Adilson Moreira em *Racismo Recreativo* (2019), que ao problematizar essa categoria define racismo recreativo como um mecanismo que encobre a hostilidade racial do humor, que por meio de piadas, gracejos, sátiras, brincadeiras, legitima estereótipos, inclusive no ambiente escolar. A obra é de grande relevância para a compreensão das relações estabelecidas no espaço escolar, onde o racismo se faz presente de maneira recorrente, ainda que, muitas vezes, de forma velada. Essa manifestação ocorre por meio de comportamentos e falas que se apresentam como elogios, brincadeiras ou piadas, frequentemente interpretadas e tratadas como bullying, estratégia que contribui para a não nomeação e, conseqüentemente, para a não confrontação do racismo.

Nesse sentido, o autor desvela práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano escolar e provoca reflexões acerca das raízes históricas e estruturais desse problema, permitindo problematizar atitudes que, sob a aparência de neutralidade ou humor, reproduzem hierarquias raciais e processos de exclusão.

O livro *Racismo Estético - Decolonizando Mentes e Práticas Educativas* (2025) Seu, João Xavier ao analisar os conceitos estéticos eurocêtricos, revela como a sociedade perpetua, consciente ou inconscientemente, uma visão limitada de beleza que desvaloriza as expressões culturais negras e indígenas. O livro contribui para refletir sobre as práticas pedagógicas implementadas na escola que provocaram questionamentos sobre as normas estéticas impostas pela colonização e para refletirmos sobre como essas afetam nossa percepção do outro e de nós mesmos no ambiente escolar e fora dele.

A obra ajuda a entender vários contextos vividos em sala de aula pelos educandos, permitindo um olhar mais profundo sobre as estruturas que envolve não só a comunidade escolar, mas toda a sociedade em volta, para desenvolver uma consciência sociopolítica de valorização da cultura e história dos afrodescendentes nesse país, além do reconhecimento desta presença e contribuição na sua localidade.

A leitura dessas obras, ainda recentes em minha trajetória formativa, revelou-se fundamental para compreender ausências históricas e silenciamentos presentes no campo

educacional. Esses referenciais teóricos possibilitaram não apenas o aprofundamento conceitual, mas também um processo de reflexão e reconhecimento de minha própria condição como mulher negra, pesquisadora e educadora que transita por diferentes espaços institucionais, interrogando as formas como esses ambientes dialogam — ou não — com a minha existência.

A discussão sobre racismo traz a necessidade de compreender a imbricação das opressões de raça, gênero e classe social. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade é central para a análise, pois permite a compreensão de como o racismo se intercepta com outras estruturas. A obra de Carla Akotirene, *O que é Interseccionalidade* (2019), é utilizada para explorar como as sobreposições dinâmicas de identidades marcam as experiências das mulheres negras.

Interseccionalidade é sobre identidade da qual participa o racismo interceptado, da qual participa outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir as diretrizes heterogêneas do ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geográficas corporificadas e marcações subjetivas (Akotirene, 2020, p. 48).

A obra aborda temas como patriarcado, machismo, sexismo, racismo, africanidades e o feminismo a partir do recorte racial, contribuindo para a compreensão de experiências vivenciadas tanto por mim quanto pelos educandos, atravessados por múltiplos marcadores sociais historicamente construídos e que se materializam no cotidiano escolar. Tais discussões tornam-se, portanto, centrais para a análise desenvolvida ao longo do trabalho, uma vez que a presença e a condição da mulher negra perpassam todo o contexto educacional investigado.

2. 2 Narrativas, memória e consciência histórica

A obra de Grada Kilomba, *Memórias da Plantação* (2019), aborda sobre silenciamentos coloniais, identidade e racismo cotidiano. Além disso, a autora propõe o desenvolvimento de uma epistemologia que inclua a dimensão do pessoal e do subjetivo como parte do discurso acadêmico-científico, uma vez que escrever sobre as próprias experiências e explorar os seus significados é uma estratégia metodológica que possibilita àqueles/as que sempre foram objetos da ciência construir suas próprias narrativas. De acordo com a autora, o conhecimento é colonizado e o colonialismo significou também, a imposição da autoridade ocidental sobre

todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas e assim, não é somente uma imensa, "mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento" (Kilomba, 2019, p. 53).

O livro contribui para compreender o racismo cotidiano e suas várias facetas, traz questões vivenciadas por mim e pelos educandos em relação a presença dos nossos corpos negros em uma sociedade racista, traz uma linha de raciocínio de como o racismo e a discriminação se estabelece na nossa sociedade. Me identifiquei com a escrita e a autora por trazer vivências e casos discriminatórios na sua jornada, além de também, ter sofrido, fica evidente que as opressões estão em todos os lugares e precisa ser combatido. A obra também destaca a presença do colonialismo que desumaniza e inferioriza grupos de pessoas, tratando o vocabulário português como um mecanismo de manutenção do colonialismo e a presença do racismo.

Esta dissertação dialoga com a noção de consciência histórica proposta por Munanga (2020), compreendida como elemento fundamental para a segurança, a coesão e a afirmação de um povo. Ao longo das experiências pedagógicas desenvolvidas na escola, tornou-se evidente a necessidade de intervenções que apontassem para essa perspectiva, especialmente diante das ausências, silenciamentos e apagamentos que atravessam o currículo e as narrativas históricas acessadas pelos estudantes.

Munanga destaca que a consciência histórica, ao produzir um sentimento de coesão coletiva, constitui uma das formas mais sólidas de segurança para um povo, razão pela qual a disputa pela memória e pela história sempre esteve no centro das estratégias de dominação colonial e escravista. Como afirma o autor

A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados (Munanga, 2020, p. 12).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa podem ser compreendidas como tentativas de reconstrução e fortalecimento da consciência histórica no espaço escolar, ao promover o reconhecimento das africanidades, das memórias negras e das experiências históricas silenciadas. Trata-se de um movimento que articula educação, memória e identidade, fundamental para a construção de uma educação antirracista comprometida não

apenas com a inclusão de conteúdos, mas com a reconfiguração das formas de compreender o passado e seus impactos no presente.

Na obra *O perigo da história única* (2009), Chimamanda Ngozi Adichie problematiza a centralidade de narrativas eurocêntricas que, ao se apresentarem como universais, negam e silenciam as histórias e culturas africanas e afrodiaspóricas. A autora demonstra como a imposição de uma única narrativa não apenas perpetua estereótipos e preconceitos, mas opera como uma estratégia histórica de dominação.

Ao discutir o privilégio da “história única”, Adichie evidencia como a classe dominante se torna detentora do poder narrativo, inviabilizando outros povos como sujeitos históricos e construtores da nação. Com uma linguagem acessível, a obra realiza uma crítica contundente ao legado colonial, ao racismo presente nas relações sociais e às disputas de poder em torno das narrativas que são legitimadas e preservadas. A autora expõe como a história dos povos negros é frequentemente apresentada de forma estereotipada, desumanizante e enquadrada em padrões impostos, o que contribui para a manutenção de desigualdades sociais e simbólicas.

Nesse sentido, a obra contribui para a reflexão sobre as ausências da participação negra e indígena na história do Brasil ensinada nas escolas, bem como sobre a limitação dos livros e materiais didáticos, que raramente contemplam o protagonismo desses sujeitos. O perigo da história única, quando convertida em história oficial, reforça processos de apagamento, silenciamento e hierarquização de identidades e saberes. Como afirma a autora

As histórias importam, muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (Adichie, 2019, p. 32–33).

As obras *O negro visto por ele mesmo* (2022) e *Uma história feita por mãos negras* (2021), de Beatriz Nascimento, são fundamentais para a compreensão da experiência negra no Brasil e para a afirmação do protagonismo negro na construção da própria história. A autora problematiza o racismo, a identidade negra e a importância histórica dos movimentos negros na luta por direitos e no enfrentamento ao racismo, contribuindo diretamente para o debate sobre educação antirracista desenvolvido nesta pesquisa. Suas reflexões tensionam as narrativas eurocêntricas e reafirmam a centralidade da memória, da história e das narrativas negras.

Em *Uma história feita por mãos negras*, Beatriz Nascimento realiza um balanço crítico da historiografia do negro no Brasil, apontando limites e equívocos das abordagens tradicionais

que reduzem a história negra à escravidão. A obra, composta por artigos e ensaios, amplia o debate ao tratar de temas como a mulher negra no mercado de trabalho, o racismo, a crítica ao mito da democracia racial e a importância dos quilombos, compreendidos como espaços históricos de organização, resistência e produção de sociedade. Ao adentrar a academia, a autora evidencia como, ainda no final do século XX, a história do negro permanecia majoritariamente narrada a partir do olhar colonial.

A leitura dessas obras produziu em mim um movimento profundo de reconhecimento e pertencimento. Enquanto mulher negra, sergipana, professora e pesquisadora, encontrei nas reflexões de Beatriz Nascimento inspiração e afirmação. Reconheci-me no título *Uma história feita por mãos negras*, ao compreender que também produzo conhecimento e faço história no espaço acadêmico e na escola. Em *O negro visto por ele mesmo*, a autora propõe o Brasil como um grande quilombo ativo, não apenas como espaço de fuga, mas de construção de vida, liberdade e existência política negra. Esse mergulho na história narrada pelo viés negro fortaleceu minha prática docente e dialoga diretamente com as vivências minhas e dos meus alunos, ao confrontar a história única e afirmar novas narrativas de protagonismo negro.

Por fim, a obra *E não sou eu uma intelectual?* (2025), de Bárbara Carine, contribui de forma significativa para a compreensão da intelectualidade negra a partir da experiência vivida e da prática cotidiana. A autora questiona os critérios hegemônicos que historicamente definem quem pode ser reconhecido como intelectual, evidenciando como mulheres negras, especialmente aquelas que atuam na educação básica, produzem conhecimento a partir de seus corpos, trajetórias e práticas. Essa perspectiva dialoga com a presente pesquisa ao legitimar a experiência docente como espaço de elaboração teórica, reconhecendo que o saber produzido no chão da escola, atravessado pela vivência racial e pelo compromisso político com a educação antirracista, constitui uma forma legítima de produção intelectual e científica.

2.3 Estética negra e disputas de identidade

A estética negra é explorada a partir do livro *Sem perder a raiz*, de Nilma Lino Gomes, no qual a autora ressalta a importância da estética negra e dos cabelos como símbolos de identidade cultural. Ela também retrata salões especializados em penteados afros como espaços de resistência e valorização da autoestima da população negra. A obra contribui para pensar a importância da estética negra, os cabelos como símbolo e identidade cultural, a valorização da cultura afro-brasileira e africana e dos salões especializados em cabelos crespos. A autora apresenta esse ambiente como um espaço educador, de transmissão de conhecimentos,

pertencimento, memórias e resistência histórica e cultural negra a partir da relação com os cabelos crespos, o uso das tranças, penteados afros, além de destacar seu papel relevante na valorização da autoestima da população negra no enfrentamento aos estereótipos negativos, ao padrão eurocêntrico de beleza e contra o racismo.

Nesse debate sobre estética negra, é fundamental compreender a historicidade da noção de beleza negra no Brasil. Nesse sentido, a obra *História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas* (2021), de Amanda Braga, constitui um importante referencial teórico para esta dissertação, ao analisar a construção histórica dos conceitos de beleza negra e os signos que conformam a estética negra no país. A autora reconstrói um percurso que evidencia como, desde o período escravocrata, os corpos negros foram desumanizados, avaliados e selecionados como mercadoria, tendo a estética como critério para o trabalho e para a exploração sexual. No pós-abolição, tais mecanismos se reconfiguram por meio da miscigenação intencional e do ideal de “clareamento da cor”, sustentados por pressupostos eugenistas que instituíram a branquitude como padrão universal de beleza e civilidade.

Ao mesmo tempo, Braga destaca o papel da imprensa negra e dos concursos de beleza nas primeiras décadas do século XX como espaços de disputa simbólica, nos quais se fortalece a construção da identidade negra e a emergência do sujeito negro como agente ativo nas discussões sobre a realidade racial brasileira. Nessa perspectiva, a obra contribui teoricamente para a análise dos fenômenos observados na implementação das práticas pedagógicas na escola, ao oferecer subsídios para compreender as reações dos educandos, as tensões em torno dos corpos negros e as disputas de sentido mobilizadas quando a estética negra é tematizada no espaço escolar, articulando tais vivências a processos históricos mais amplos que ainda produzem efeitos no presente.

A discussão sobre negritude e identidade é fundamentada em *Negritude: usos e sentidos* (2020), de Kabengele Munanga. O autor argumenta que a negritude se refere à história comum de grupos humanos que foram vítimas de desumanização e cujas culturas foram sistematicamente negadas. A obra é essencial pois nos provoca a refletir sobre a história e cultura africana e suas heranças no Brasil e a sua influência na construção de identidades.

Em primeiro lugar é importante frisar que a *negritude*, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros amarelos. A *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se

refere apenas à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (Munanga, 2020, p.19).

Essa compreensão permite deslocar a negritude de uma leitura baseada na cor da pele para uma perspectiva histórica e política, marcada por processos de desumanização, apagamento e resistência. Munanga contribui, assim, para entender a identidade negra como construção coletiva, forjada no enfrentamento ao colonialismo e à negação das culturas africanas. Essa abordagem é central para esta pesquisa, pois possibilita analisar as práticas pedagógicas antirracistas como ações de afirmação da identidade negra e de enfrentamento às narrativas que historicamente silenciaram a presença negra no espaço escolar.

Ainda no campo das discussões sobre identidade este trabalho também dialoga com a psicanalista Neusa Santos em seu livro *Torna-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (2021), no qual a autora aborda sobre a identidade negra e suas complexidades e dialoga com os desafios emocionais, psicológicos e raciais da população negra brasileira em ascensão social. A obra é usada na dissertação para pensar minhas experiências, enquanto mulher e educadora negra em processo de construção identitária e embasamento para dialogar com todo o processo de inquietações, relatos e observações ocorridas no processo de implementação das práticas pedagógicas antirracistas, também evidenciadas pelos estudantes e em todo o contexto que estávamos inseridos.

2.4 Educação antirracista como produção de saber e resistência

O livro *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade* (2017), de bell hooks, defende uma educação libertadora que crie espaço para a discussão de temas como racismo e sexismo, preconceitos, discriminações. Essa obra retrata a luta da escritora como educadora e traz um novo olhar para a educação e suas práticas de forma libertadora em que não existe espaço para o silenciamento, além de apresentar suas experiências e práticas em sala de aula.

Nesta dissertação trabalho a partir do conceito de pedagogia engajada apresentada pela autora na obra. Segundo hooks, a pedagogia engajada é uma abordagem que busca criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde professores e alunos compartilham responsabilidades e se envolvem ativamente no processo educacional. A autora valoriza a expressão individual,

reconhecendo a importância das vozes dos alunos e dos professores como parte essencial do aprendizado. Desse modo, assim como a autora, também compreendo a *educação como prática da liberdade*, uma vez que possibilita a transformação da consciência, capacitando os alunos a se tornarem pensadores críticos, tendo a pedagogia engajada como ferramenta metodológica que possibilita esta realização.

Portanto, neste trabalho, a implementação das práticas pedagógicas antirracistas na escola é compreendida como um movimento que questiona os sistemas tradicionais de ensino, que muitas vezes reforçam hierarquias e dominação. Essas práticas são lidas como um foco de resistência que desafia as normas tradicionais e os sistemas de dominação presentes nas instituições de ensino. Estar comprometida com esse “jeito de ensinar”, como bem diz bell hooks, implica utilizar estratégias que subvertem as hierarquias e promovem a inclusão, mesmo diante de críticas e resistência. Portanto, a autora defende que o papel de educadoras e educadores deve consistir, naquilo que ela nomeia de “pedagogia engajada”

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2017, p. 36).

Além disso, a autora compreende que na prática educativa o afeto se configura como uma força expressiva no processo de ensino e aprendizagem, no qual o cuidado genuíno com seus alunos, a valorização e o respeito a suas vivências, constroem um ambiente que possibilita uma transformação pessoal, tanto nos educandos quanto na educadora. Desse modo, a dimensão do afeto é parte constitutiva da minha experiência docente e será abordada nesta dissertação.

A perspectiva da educação antirracista encontra na Lei nº 10.639/03 um marco significativo na luta por justiça racial, a qual reconhece as contribuições do povo africano e afro-brasileiro na formação da sociedade brasileira. A aprovação da lei é um marco importante no campo educacional, pois significa uma mudança nas práticas e nas políticas, no imaginário pedagógico e na sua relação com a população negra. Desse modo, uma educação antirracista convoca por uma mudança de postura política e pedagógica.

Sendo assim, a Lei 10.639/03 busca não apenas contar o passado/presente africano de um novo ponto de vista, mas proporcionar conhecimentos que ressignifiquem olhares e tragam pertencimento aos estudantes, ao mostrar um passado que não evidencie somente o cativo, mas que mostre todo o histórico de inventividade, criação, lutas e resistências.

Além disso, é de suma importância comentar que a norma por si só não produz um efeito imediato, sua existência não efetiva de forma imediata suas ações. Esse mecanismo busca agir como uma ferramenta para o cotidiano, como base para sua aplicação. Desse modo, a lei precisa ser implementada todos os dias na prática docente, é um ato diário, um compromisso ético, histórico, político e profissional.

Nilma Lino Gomes, em *O movimento educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2019), analisa as contribuições do movimento negro para a construção das políticas afirmativas no Brasil e propõe uma revisão da escola e dos currículos a partir da descolonização do conhecimento. A obra é fundamental para compreender as articulações e parcerias estabelecidas ao longo desta pesquisa com movimentos sociais, coletivos e lideranças negras, que foram decisivas para a implementação das práticas pedagógicas antirracistas na escola.

A autora também contribui para a compreensão do papel histórico dos movimentos negros na construção da identidade negra no Brasil, e evidencia como as ações do movimento negro reeducam o campo educacional ao afirmar saberes africanos e afro-brasileiros como fundamentos legítimos da produção do conhecimento. Essa perspectiva permitiu compreender a importância dos movimentos negros na formulação e consolidação de políticas públicas que garantem o acesso ao ensino da história da África e da diáspora africana.

Ao longo da implementação das práticas pedagógicas, nem sempre foi possível desenvolver os conteúdos programáticos da disciplina de História conforme a lógica do currículo tradicional. Essa limitação revelou as tensões entre um currículo eurocêntrico e as demandas de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais. Diante disso, foi necessário construir outros caminhos pedagógicos, que possibilitaram a produção de conhecimentos a partir das experiências dos educandos, das práticas culturais e das articulações com movimentos sociais. Essa perspectiva dialoga com Nilma Lino Gomes (2019), ao compreender o movimento negro como sujeito educador que tensiona e ressignifica o currículo escolar, afirmando saberes africanos e afro-brasileiros historicamente silenciados.

Os capítulos da obra *Educação antirracista em movimento: práticas, culturas e reflexões* (2024), organizada por Janaina Cardoso de Mello e Mariana Bracks Fonseca dialogam diretamente com esta pesquisa ao compreenderem a educação antirracista como um projeto político-pedagógico que se constrói no cotidiano da escola, a partir das experiências, tensões e estratégias de resistência desenvolvidas por docentes comprometidos com a transformação social. Ao afirmar a educação antirracista como prática, e não apenas como discurso normativo, a obra sustenta a centralidade das ações pedagógicas desenvolvidas por professoras/es negras/os

como formas legítimas de produção de conhecimento e enfrentamento do racismo estrutural e institucional no espaço escolar.

Nesse sentido, os capítulos que tratam das experiências docentes negras e da formação de professores(as) contribuem para compreender a docência negra como um lugar de elaboração teórica ancorada na vivência, na memória e no corpo. Essa perspectiva se aproxima da abordagem autoetnográfica adotada nesta pesquisa, ao reconhecer que as práticas pedagógicas antirracistas não surgem exclusivamente de leituras prévias ou formações acadêmicas formais, mas do encontro com os estudantes, das relações de confiança construídas no chão da escola, das articulações com movimentos sociais e do processo de consciência racial da própria docente.

Além disso, ao discutir corpo, ancestralidade e saberes afro-diaspóricos na escola, a obra oferece subsídios para analisar os conflitos, resistências e disputas simbólicas vivenciadas durante a implementação das práticas pedagógicas antirracistas descritas neste trabalho. Esses capítulos ajudam a compreender como a presença de expressões culturais negras: sons, narrativas, estéticas, espiritualidades e memórias, tensiona currículos eurocêntricos e evidencia o racismo institucional, ao mesmo tempo em que afirma outras formas de ensinar, aprender e existir na escola pública.

Luana Tolentino, em *Outra Educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula* (2021), apresenta reflexões críticas a partir de suas experiências como professora da educação básica, evidenciando o racismo presente no cotidiano da escola pública e apontando possibilidades de enfrentamento por meio de uma educação emancipatória e antirracista. A obra estabelece um diálogo potente entre as vivências de professoras negras na implementação de práticas pedagógicas antirracistas, aproximando teoria e prática no chão da escola.

Além de dialogar diretamente com esta pesquisa, o livro me acolhe enquanto educadora antirracista, ao apresentar metodologias e práticas que se aproximam das minhas, como o uso da escrevivência em contextos distintos, mas orientados por um mesmo compromisso com uma educação participativa e transformadora. Tolentino defende uma educação antirracista de base emancipatória e oferece caminhos concretos para o trabalho com as tradições africanas na escola pública, valorizando a escuta atenta, a experiência e os atravessamentos vividos no cotidiano escolar — elementos que se articulam diretamente com a minha prática docente.

Em *Como se tornar um educador antirracista* (2023), Bárbara Carine propõe uma reflexão crítica sobre o papel da escola e dos docentes no enfrentamento ao racismo estrutural e institucional. A autora destaca que a educação antirracista não se resume a ações ocasionais

ou datas comemorativas, mas exige formação contínua, responsabilização coletiva e revisão das práticas pedagógicas e curriculares. A obra dialoga com esta pesquisa ao evidenciar os limites das abordagens superficiais da Lei nº 10.639/03 e ao afirmar a centralidade do compromisso ético-político do educador na construção de práticas que valorizem a história, a cultura e as identidades negras, tensionando as estruturas escolares que reproduzem silenciamentos e desigualdades raciais.

Esta pesquisa também se beneficiou de artigos que traziam temáticas importantes para esta pesquisa, tais como formação docente, identidade docente, docência negra e práticas pedagógicas antirracistas. Esses artigos contribuíram muito para refletir sobre a minha prática docente em Divina Pastora, além de perceber que as experiências docentes na implementação de práticas pedagógicas antirracistas são bastantes similares no contexto nacional. Desse modo, dentre os trabalhos destaco os seguintes:

Em *Diagnóstico das Práticas Pedagógicas Antirracistas*, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo e Débora Costa (2021), trazem um diagnóstico das práticas pedagógicas antirracistas em escolas públicas da região do Seridó/RN, e destacam a importância da formação dos professores, da análise do currículo, o papel das universidades em promover uma formação para a inclusão e diversidade nos cursos de licenciaturas. As autoras pontuam que a educação antirracista na formação deve ser continuada, assim como o trabalho nas escolas não deve ser apenas esporádico, apenas para cumprir datas e comemorações. Além disso, as autoras evidenciam que as secretarias de educação devem dar subsídios para que os docentes da escola pública, que atende a maioria dos negros e pardos, tenham condições de rever suas práticas pedagógicas.

No artigo *Prática de Educação Antirracista em uma Escola Pública de São Paulo*, Vagner Matias da Silva (2023) apresenta o processo de construção de práticas antirracistas em uma escola pública em São Paulo, os resultados apontam as dificuldades e entraves da formação docente sobre o tema e a prevalência de um currículo eurocêntrico e fragmentado, que reforçam o racismo institucional e o apagamento de narrativas plurais, bem como uma escola que, enquanto uma instituição, perpetua e estrutura a ideologia racista. No entanto, o autor também evidencia que ao longo dos quatro anos de implementação das práticas houve um amadurecimento da abordagem sobre a educação antirracista na escola.

Professora, Mulher Negra e a Lei da Diversidade, Lori Hack de Jesus (2018) Este artigo relata uma pesquisa sobre uma professora negra que se tornou referência na aplicação da Lei 10.639/03. O estudo, baseado nas memórias narradas da professora, mostra como ela utilizou

atividades didático-pedagógicas como contação de histórias e produção de bonecas Abayomi para problematizar os padrões de beleza eurocêtricos. A pesquisa destaca que a responsabilidade pela implementação dessas leis é frequentemente assumida por professores negros, enquanto os brancos alegam não dominar o assunto. Ao apresentar a professora, os autores trazem dimensões emocionais que se aproximam de aspectos que serão abordadas nesta pesquisa

DE QUEM FALAMOS

[...] de uma mulher negra que em forma de narrativa expôs seus sentimentos, memórias e histórias que são evidenciadas, timidamente, no sentido de acalento suave e dolorido, transcrito nos olhares e comportamentos na hora da narrativa, e é feito com sentimento de dor, pois as marcas são profundas. Trata-se de um constructo que é individual, mas que também é coletivo, porque construído por relações históricas e de vivências sociais comum ao gênero feminino de mulheres negras.
[...] de uma mulher negra em processo de resistência e resiliência... (Jesus, 2018, p. 05).

É objetivo desta pesquisa é compreender a construção da identidade racial de uma educadora negra, desse modo, Nilma Lino Gomes em *Professoras Negras: Identidade e Memória* (2023), por meio de uma pesquisa etnográfica, contribui para essa análise pois investiga como o racismo escolar interfere na construção da identidade racial de professoras negras e em suas práticas pedagógicas. O trabalho faz um breve histórico de como teorias racistas se reproduzem no imaginário social e na prática de educadores, inclusive nos livros didáticos. A autora conclui que ser mulher negra e professora é um papel político que desvela o racismo e aponta alternativas de mudança.

Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente criados. Requer ver-se como negra e profissional. E ver-se como negra envolve reconhecer-se como 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. Atuar como profissional é reconhecer que a escola não é a extensão do lar, que a professora não é mãe ou a tia, antes, que ela é uma mulher, com uma pertinência étnico-racial, portadora de cultura e que tem a sua prática pedagógica desenvolvida com alunos que são sujeitos históricos-sociais e que devem ser considerados e respeitados (Gomes, 2023, p. 09).

2.5 Aspectos Metodológicos - Autoetnografia e Escrevivências

Esta pesquisa adota como abordagem metodológica a autoetnografia crítica por compreender que as experiências de mulheres negras na docência não são apenas individuais, mas estão imbricadas em processos históricos, sociais e políticos de construção de saberes e de resistência. A autoetnografia permite à pesquisadora, também docente negra da rede pública, investigar a si mesma, suas práticas pedagógicas e os sentidos que constrói em seu percurso profissional. Mais do que relatar experiências, trata-se de analisar vivências a partir da escrita de si, do reconhecimento do corpo e da memória como territórios de produção de conhecimento.

Desse modo, “A autoetnografia em linhas gerais tem como objetivo requalificar a relação entre objeto e observador, ressaltando a importância desta interação e da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento” (Motta; Barros, 2015, p. 1339). Uma autoetnografia implica um mergulho numa subjetividade e reflexividade constante nas experiências do pesquisador. Isto posto, a metodologia adotada permite à pesquisadora narrar, analisar e refletir sobre suas práticas pedagógicas antirracistas, considerando não apenas os aspectos técnicos dessas práticas, mas também os sentidos, afetos e tensões vividos ao longo de sua trajetória profissional e identitária.

No artigo *Autoetnografia como Prática Contra-Hegemônica* (2000), Camila Fontenele de Miranda defende a autoetnografia como uma prática contra-hegemônica capaz de interpretar estereótipos e narrativas dominantes. O texto exemplifica como a autoetnografia pode ser usada para confrontar a "história oficial" (como a dos bandeirantes em Sorocaba) e dar visibilidade a narrativas invisibilizadas de povos negros e indígenas. O artigo também discute o conceito de epistemicídio, que simboliza o "assassinato do conhecimento e da cultura de grupos/povos" subjugados pela visão eurocêntrica. A autora relaciona a autoetnografia com as obras de Grada Kilomba e Chimamanda Ngozi Adichie, que utilizam relatos pessoais para desconstruir narrativas únicas e estereótipos.

No contexto desta dissertação, a autoetnografia se articula com o conceito de escrevivência, termo cunhado por Conceição Evaristo, entendido como narrativa que entrelaça o vivido individual e a memória coletiva da população negra. Neste trabalho o conceito é utilizado como ferramenta narrativa e epistemológica que permite acessar sentidos subjetivos e coletivos a partir da perspectiva de uma docente negra. Dito isso, escrevivência nas palavras de Conceição Evaristo

[...] em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos (Evaristo, 2019, p. 31).

A academia nos ensinou que a melhor forma de produzir conhecimento era afastarmos das nossas experiências pessoais, e do lugar de fala em primeira pessoa, em favor de uma pretensa objetividade científica. Escrevemos, portanto, milhões de textos que narravam nossos estudos em terceira pessoa, afastando-nos do campo de visão-experiência, investimos em objetos nos quais as falas da raça estavam ausentes, acreditando que estudar o pensamento branco, obedecendo a seus paradigmas e métodos de análise, nos aproximava de um rigor científico que, de outra forma, seria impossível.

Falar sobre si, em primeira pessoa, é um relevante gesto de autoafirmação. Por isso, defendo que os nossos textos acadêmicos sejam, sim, inundados de nossas escrevivências, de nossas travessias e que estas possam nos servir como instrumento e análise. Portanto, a escolha pela articulação dessas abordagens compreende que a docência negra é marcada por atravessamentos históricos, afetivos e políticos e que sua análise exige escutas e olhares que considerem essas camadas.

A constituição dos materiais de pesquisa é formada a partir de narrativas autoetnográficas baseadas em memórias, registros reflexivos, registros da prática docente, documentos pedagógicos, materiais produzidos pelos alunos, fotografias e escritos analíticos que conectam a teoria e experiência. O campo da pesquisa é a minha própria trajetória como professora da rede pública de ensino, especialmente nas experiências construídas com intencionalidade antirracista a partir do ensino de história e no ambiente escolar. A análise se fundamenta, majoritariamente, em uma epistemologia negra que contribui para a leitura da experiência e da prática pedagógica como forma de reexistência, resistência e produção de saberes.

3 ESTÉTICA NEGRA EM AMBIENTE ESCOLAR - PROJETO EMPODERANDO O CABELO CRESPO E CACHEADO

No ano de 2016 estava responsável pelas turmas do 6º ao 9º ano com o componente curricular de História e coletei relatos entre uma conversa e outra no cantinho da sala, no espaço de cada atividade, no intervalo do recreio, no final da aula para entender o universo dos estudantes da escola. Foi através desses depoimentos que construí a ideia do projeto que, a princípio, seria trabalhado em novembro, mês da Consciência Negra, como geralmente acontecia todo ano nas escolas da localidade.

Naquele momento, a atividade estava voltada à discussão sobre estética dos cabelos e sua ancestralidade. No entanto, o tema foi visto como “supérfluo” por parte da comunidade escolar, o que demonstra uma estrutura com base em contextos culturais, históricos e individuais de uma sociedade construída no alicerce eurocêntrico em que a estética negra não é reconhecida nos aportes curriculares. Nessa perspectiva, o autor Seu João Xavier em seu livro *Racismo Estético: descolonizando mentes e prática educativas* diz que

ao abordar a estética, é fundamental reconhecer a complexidade das experiências e julgamentos estéticos, bem como a influência das normas culturais e individuais na formação desses conceitos. A reflexão crítica sobre essas questões pode aprofundar nossa compreensão da estética e seu papel na sociedade contemporânea (Xavier, 2025, p. 21).

A estética também é uma questão subjetiva, desse modo é importante destacar que essa percepção poderá ser vista de maneira variada e relativa entre as sociedades, ou seja, o que seria belo em uma determinada comunidade ou país poderá não ser em outra. Em países ocidentais como o Brasil essa percepção permeia referenciais universais pautados na imagem europeia. Porém, a construção da nação se constitui através da diversidade de povos, e portanto, legitimar uma única visão sobre o que seria belo, é invisibilizar a pluralidade estética.

As referências apresentadas por muito tempo na mídia, na escola e em outros espaços como sinônimo de beleza, credibilidade, valorização representam o universo da branquitude seja na cultura, na arte ou em outros segmentos da sociedade, e impactam a percepção do próprio corpo e da identidade dos indivíduos negros. Diante desse contexto, o ambiente escolar foi construído através dessas projeções em que a população negra e indígena passa por um processo de apagamento nos conteúdos programáticos, nos livros didáticos, como em todo currículo educacional.

É nessa discussão e percepção que o meu laboratório de inquietações se estruturava, algumas perguntas não saíam da minha cabeça, dentre elas: Como promover o empoderamento do cabelo crespo e cacheado para estimular a autoestima dos alunos e reconhecer em si mesmos a sua ancestralidade de forma positiva?

Durante as aulas era perceptível o desconforto dos alunos, principalmente das meninas com a sua estética, o que evidencia vestígios de experiências que atravessaram suas infâncias e se materializaram na escola com a presença dos seus corpos negros. Ao longo do projeto percebi colegas de trabalho incomodados com as atividades, discussões e mudanças de comportamento dos estudantes, principalmente no processo de transição capilar de algumas alunas e na expressão da autoestima de outras que possuíam seus cabelos crespos naturais e até então não eram valorizados por elas.

Nesse processo, surgiam afirmações e questionamentos sobre o projeto entre professores e funcionários da escola, os posicionamentos mais contundentes eram de colegas mulheres. Esses questionamentos eram apresentados como “opiniões” do tipo: “a professora quer impor cabelos crespos e cacheados na escola entre os discentes”, “ela está constrangendo alunas alisadas”, “ahhh agora é moda”, “cada um tem seu ‘gosto’”, “o próprio negro não se aceita” e assim iam dividindo “opiniões” em toda comunidade escolar relacionados aos cabelos crespos e ao processo de transição capilar, é nesse contexto que surgiu o tema do projeto *Empoderamento do Cabelo Crespo e Cacheado: escolha ou imposição? moda ou aceitação?* (Figura 13).

Figura 13 - Card do Projeto Empoderamento do Cabelo Crespo e Cacheado

EMPODERAMENTO DO CABELO CRESPO E CACHEADO:

Escola Municipal Fausto de Aguiar Cardoso
Projeto da Consciência Negra (09 à 30 de novembro de 2016)

PROGRAMAÇÃO:

09/11 (segunda-feira)

- Abertura e apresentação do projeto
- Tema: Racismo X Injustiça Racial e Empoderamento
- Palestrante: Flávia Cruz e Vitoria Trancoso (Estudantes da Direção da Faculdade Estadual de Seguros)
- Local: Conselho Tutelar
- Turma: Terça 14:00h

10/11 (terça-feira)

- Tema: Criando afro-incentivo (roda de conversa e oficina)
- Palestrante: Lays Almeida (Transcência e Estudantes de Direito da UNST)
- Local: Conselho Tutelar
- Turma: Manhã 8:00h (6ª e 7ª anos) / Terça 13:00h (8ª e 9ª anos)

11/11 (quarta-feira)

- Tema: A Injeção do negro no Brasil
- Palestrante: Marina Leite Duarte (Graduanda em História/UFPR)
- Local: Conselho Tutelar
- Turma: Manhã 8:00h (6ª e 7ª anos) / Terça 13:00h (8ª e 9ª anos)

24/11 (quinta-feira)

- Tema: Espóculo "África está em nós"
- Local: Mantele na 13 de Julho / Ancejo
- Tema: Corbato alucinosa
- Local: Biblioteca Infantil Aguiar Cardoso de Ananias
- Turma: Manhã das 8:00 às 13:00h (6ª e 7ª anos)

25/11 (sexta-feira)

- Tema: Projeto todo cabelo é bom (Racismo X Estética Negra)
- Palestrante: Membros da UNIGRO
- Tema: Projeto por mais turbantes nas ruas (roda de conversa e oficina)
- Palestrante: Rosamery Lúcia e Aneida Damasceno
- Local: EMERF Fausto de Aguiar Cardoso
- Turma: Terça 14:00h (8ª ao 9ª ano)

26/11 (sábado)

- Tema: Espóculo "África está em nós" e Oficina de bonecas "ABAYOMI"
- Local: Mantele na 13 de Julho / Ancejo
- Turma: Manhã das 8:00 às 13:00h (6ª e 9ª anos)

27/11 (domingo)

- Apresentação: Capoeira e Dança Tribal
- Turma: Terça 14:00h (8ª ao 9ª ano)

28/11 (segunda-feira)

- Trabalhos (realizados pelas alunas e orientados pelas professoras)
- Apresentação da Sita Fêmea (voz e vídeo)
- Poema letrado: Sinto na pele
- Desfile de Turbantes
- Desfile Afro
- Depoimentos e fotos de experiências (comunidades)
- Local: EMERF Fausto de Aguiar Cardoso
- Turma: Terça 13:00h (8ª ao 9ª ano)

30/11 (quarta-feira) ABERTO AO PÚBLICO

- Grupo de dança "Sustentando as Orelhas"
- Espóculo de teatro "Olfato palomares"
- "Canto dos seres poetas"
- Local: EMERF Fausto de Aguiar Cardoso
- Turma: Terça 14:00h encerramento

Público alvo: Comunidade escolar do turno vespertino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental desta referida escola.

"Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela opinião formada sobre tudo."
 (Laila Sonzogni)

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

É importante destacar que em nenhum momento desses conflitos os profissionais indagavam o porquê de tantas alunas e professoras crespas usarem seus cabelos alisados. Entretanto, esse comportamento tem um sentido histórico em que o cabelo crespo da população negra desde o período escravagista, era um símbolo marcante de identidade negra e de resistência, bem como uma marca de opressão e negação das subjetividades negras. A escritora Grada Kilomba em *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano* (2019) diz

O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude (Kilomba, 2019, p.127).

Fica evidente através da afirmação de Kilomba que o uso do cabelo alisado não é meramente uma questão de “gosto” ou “escolha”, existe na verdade um processo histórico de negação e desvalorização dos corpos negros, com suas características fenotípicas usadas como símbolo de inferioridade e justificativa de subordinação durante o período colonial, mas que refletem ainda aos dias atuais.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Amanda Braga, em *História da Beleza Negra no Brasil* (2015), exige um retorno ao período colonial do país para compreender as raízes históricas da construção da estética no país. No contexto escravocrata do século XIX, homens

e mulheres africanos escravizados eram tratados como mercadoria de compra, venda e uso de seus “senhores”. Nesse cenário, os traços fenotípicos tornavam-se critérios de seleção: corpos considerados mais “aptos” eram destinados a funções específicas. Mulheres vistas como “bonitas”, sobretudo aquelas cujas características físicas se aproximavam do padrão dominante, eram direcionadas ao trabalho doméstico nas casas-grandes e frequentemente submetidas à exploração sexual. A lógica de valoração estética articulava-se, assim, a um processo de objetificação e desumanização, no qual a intelectualidade e a subjetividade da população negra eram completamente desconsideradas.

Com a abolição da escravidão, em 1888, inaugura-se um novo momento histórico marcado por expectativas de inserção social da população negra. Nas primeiras décadas do século XX, surgem jornais da imprensa negra, associações recreativas e concursos de beleza voltados à população afro-brasileira. Essas iniciativas não representavam mera adesão aos padrões da elite branca, mas constituíam estratégias de construção de uma “contraimagem” diante dos estereótipos racistas herdados do período escravista. Buscava-se afirmar uma imagem de honorabilidade, polidez e cidadania, desvinculando a identidade negra da figura do escravizado e reivindicando direitos básicos, como educação, trabalho e participação social.

Nesse sentido, os concursos de beleza promovidos pela população negra configuraram-se como resposta política e simbólica à imagem da “mulata fácil”, propondo uma redefinição da beleza negra para além do fetiche sexual, afirmando-a como expressão de dignidade, moralidade e pertencimento social.

Em *Racismo Estético* (2025), Seu João Xavier propõe uma reflexão sobre as narrativas de pessoas negras acerca das experiências com o racismo e a maneira como percebem seus cabelos, peles e produções artísticas em uma sociedade estruturada sob os alicerces da branquitude. Nesse contexto, o conceito de beleza é atravessado por um padrão eurocêntrico que se impõe como universal, desvalorizando outras referências culturais e naturalizando hierarquias estéticas que inferiorizam corpos negros.

É nesse ponto que a dimensão da estética atravessa minha própria trajetória. Desde a infância, o cabelo foi um marcador central. Tenho cabelo crespo-cacheado, descoberta que só fiz recentemente, pois até os 14 anos o mantinha bem curto. Minha mãe, também de cabelo crespo e atravessada por processos de negação estética, recorria a práticas químicas agressivas, como o uso de pente quente, da tintura ENÊ e de bobes para deixá-lo mais “arrumado”. Como analisa Joice Berth em *O que é Empoderamento?* (2019), muitas mulheres negras alisam os cabelos em busca de um padrão estético europeu construído historicamente como aceitável e desejável. No entanto, essa adequação exige constantes estratégias de manutenção e reforça,

muitas vezes, um ciclo de insatisfação alimentado pelo próprio sistema racista que desumaniza e inferioriza suas características fenotípicas (Berth, 2019).

Durante minha infância e adolescência, quase não havia produtos voltados para cabelos crespos; as embalagens indicavam “para todos os tipos de cabelo”, mas as propagandas exibiam apenas mulheres brancas, de cabelos lisos e esvoaçantes. Também eram raros os salões preparados para cuidar de cabelos crespos com respeito e conhecimento técnico. Comentários como “vamos soltar esses cachos?”, “uma progressiva ficaria melhor” ou “assim fica mais bonito e menos armado” eram frequentes, revelando como o cabelo crespo era associado ao feio, ao desleixado e ao indesejado. Muitas vezes, por falta de alternativas e por questões financeiras, os tratamentos eram feitos em casa, com riscos e frustrações. Essas experiências não são isoladas: persistem nas vivências de meninas e mulheres negras, inclusive entre minhas alunas, evidenciando como o racismo estético atravessa gerações.

A construção social do belo, portanto, não é neutra; ela envolve valores culturais, econômicos, políticos e históricos. Como destaca Joice Berth, o padrão de beleza hegemônico explicita a intersecção entre racismo e machismo, sustentando hierarquias que favorecem algumas mulheres enquanto subalternizam outras. Ainda que possa parecer conveniente para mulheres brancas ocupar o lugar simbólico da beleza normativa, esse padrão também é aprisionador, pois mantém estruturas de dominação de gênero e raça (Berth, 2019).

Assim, o padrão estético dominante revela-se inalcançável e cruel, sobretudo para mulheres negras, cujos corpos foram historicamente objetificados, hipersexualizados ou desqualificados. A imposição desse modelo alimenta rivalidades, exclusões e estigmatizações, reiterando processos de desumanização que remontam ao período colonial. Compreender o racismo estético, portanto, é reconhecer como ele opera na formação das subjetividades, na construção da autoestima e nas experiências escolares, tornando-se dimensão fundamental para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas que afirmem outras referências de beleza, identidade e pertencimento.

O crescimento dos cabelos em mim nunca foi escolha por ter sido educada que os nossos cabelos eram ruins e feios, por ter o cabelo mais crespo do que minha irmã e meu irmão, esse aprendizado de negação e dor era presente. Como era muito nova, não usava química e a solução era cortar e sempre usar bobes para ficar “ajeitadinho”, era um momento delicado de muito sofrimento para mim, tanto como criança quanto adolescente ao socializar fora do meu seio familiar, como na escola.

Naquela época não se discutia nas escolas sobre racismo, presença negra, nem História da África, ou seja, nossas histórias e subjetividades eram invisibilizadas e silenciadas. Aos 15

anos comecei a usar química nos cabelos, através dos alisamentos afros, a partir daí comecei a deixar o cabelo crescer e a me ver de forma diferente e mais positiva. Afinal, estava no período da adolescência, a questão da estética melhorou, porém com o uso contínuo da química fui perdendo os cachos que nem conhecia, o cabelo foi alisando, perdeu força, brilho, crescimento e veio as quedas de cabelo. Nesse período sempre amei os cachos que via, nunca gostei de escovar os cabelos, não me reconhecia no espelho. Sem o entendimento e as leituras que acesso hoje, sempre tive dentro de mim que ao escovar perdia a identidade, não achava bonito, era uma das poucas ou única que saía do salão arrasada depois de escovar.

Mesmo usando produtos químicos para formar cachos, a raiz do cabelo era sinônimo de incômodo, e precisava “soltar” os fios com química a cada três meses, para ficar mais “bonito”. O contato com as minhas origens africanas era ainda um momento de negação, pelo desconhecimento e todo padrão estético imposto. Oriunda da escola pública, não tive professores(as) negros(as) de forma satisfatória na educação básica, que me lembre apenas dois, na 8ª série, atual 9º ano, uma professora de geografia e um professor de inglês. Nesse contexto a escritora Deborah Monteiro em sua obra *Educação Antirracista e Descolonial no chão da escola* (2023) destaca

Historicamente, portanto, a chegada dos saberes negros nas escolas brasileiras, em larga escala, é uma conquista recente, para a qual ainda estamos criando estratégias e que ainda não se dá de maneira potente na maior parte das instituições. Assim, não nos causa estranhamento que os saberes estéticos/corporais estejam entre aqueles que permanecem distantes dos currículos, eles não são atingidos pela adição de tópicos na lista de conteúdos se não transformarem os fazeres docentes (Monteiro, 2023, p. 56).

A importância do Movimento Negro na conquista de direitos da população negra é indiscutível. Ao longo da história do Brasil, suas lutas foram fundamentais para que direitos humanos e civis fossem reconhecidos e ampliados, tensionando as estruturas racistas que sustentam desigualdades sociais, políticas, acadêmicas e jurídicas. As ações afirmativas, nesse contexto, possibilitaram novos acessos e consolidaram o protagonismo negro em diferentes esferas da sociedade. Trata-se de um movimento educador, produtor de saberes emancipatórios, que transformou reivindicações históricas em políticas de Estado, reconhecendo a educação como campo estratégico de transformação social.

Nesse processo, gerações se entrelaçam: a de minha mãe, a minha e a de meus alunos, marcadas por permanências, rupturas e avanços no acesso a uma educação comprometida com a valorização dos saberes afro-diaspóricos, especialmente a partir da Lei 10.639/2003. Essa lei

instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, representando um marco nas políticas educacionais (Gomes, 2019). Essa conquista expressa o deslocamento simbólico da população negra de um corpo historicamente objetificado para um sujeito político de direitos.

É nesse horizonte que se inscreve minha prática pedagógica. Amparada pelas ações afirmativas, ela busca incorporar metodologias e saberes historicamente ausentes do currículo hegemônico e eurocêntrico, valorizando dimensões estético-corpóreas, culturais e identitárias da população negra no espaço da educação básica. Assim, a escola torna-se território de disputa de narrativas e de afirmação de uma pedagogia comprometida com justiça racial e reconhecimento.

Na minha trajetória pessoal, já adulta, no período da gravidez comecei o processo de transição capilar, desejo já presente em mim, mas sem coragem por ser tão doloroso todo processo de encontro e enfrentamento. Aproveitei que na gestação não poderia usar química e embarquei nessa caminhada. Em 2013, comecei a minha transição (meu filho nasceu em 2014), não só dos fios, mas de todo um processo de dentro para fora que se cruza com o projeto que será desenvolvido na escola e com os meus alunos em 2016, principalmente com minhas alunas e suas histórias de vida. Foi nesse encontro que fortalecemos a nossa identidade, nosso processo de empatia, sororidade, entrelaçada às vivências individuais que se cruzam na coletividade. Essa conexão foi muito importante para o acolhimento da proposta e seus resultados, bem como a minha presença enquanto educadora negra, foi marcante e determinante nessa construção do projeto Cabelos Crespos e Cacheados, em 2016.

Desse modo, foi com o entrelace dos relatos dos alunos e as minhas memórias que comecei o meu processo de pesquisa em busca de conhecimentos com o intuito de organizar ações em sala de aula para atender às necessidades dos discentes e desenvolver metodologias com linguagens acessíveis conforme a turma. O projeto foi estruturado durante os meses de outubro e novembro, e anteriormente apresentado à equipe diretiva e pedagógica da unidade, para então ser compartilhado com os demais professores no intuito de sensibilizar a participação de todos. Contudo, além de mim, apenas os professores de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa contribuíram com a proposta interdisciplinar.

Diante disso, cada docente ficou encarregado de trabalhar um tema sobre a problemática apresentada ou temática principal. Os professores de Matemática produziram um questionário sobre autodeclaração para ser aplicado na comunidade local pelos alunos do 8º e 9º ano, além de trabalharem com as turmas do 6º e 7º ano os jogos africanos Shisima, do Quênia e Yoté, da região da África Ocidental, que envolve os países Gâmbia, Guiné, Mali e Senegal (Figura 14).

Figura 14 – Oficinas de Matemática – Jogos Africanos



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

A professora de Ciências trabalhou os efeitos no couro cabeludo de produtos químicos para alisamento do cabelo e seus prejuízos para a saúde, com as turmas do 6º e 7º ano. A professora de Língua Portuguesa, Irani dos Santos Carvalho, trabalhou textos com a temática central do projeto com os alunos das mesmas turmas, produzindo uma atividade chamada “Caruru do Setes Poetas” que misturava poesia, literatura e tradição afro-brasileira, esta atividade tinha como referência um evento ocorrido no estado da Bahia, região natural da docente. A professora organizou um caruru, que ao final da atividade foi distribuído entre os alunos. Além disso, foram produzidas fotos dos rostos dos alunos, com a finalidade de produzir a reflexão sobre a sua imagem e autoimagem a partir da identificação ao universo da negritude e sua relação com os discentes.

Eu, enquanto professora nas disciplinas História e Sociedade e Cultura, apresentei o projeto aos estudantes, além dos processos históricos por afirmação e identidade dos cabelos crespos no Brasil, mostrei imagens e personalidades que expressavam essa estética como uma forma de fazer um diálogo dessa marca identitária com a África. No começo eles estranharam, mas no decorrer das atividades passaram a ter um novo olhar sobre a produção de conhecimentos que ultrapassavam a esfera conteudista dos livros didáticos. Como estava iniciando o projeto e pelo pouco tempo de sua execução, tenho poucos registros das produções dos colegas.

Após esse primeiro contato, trabalhei com o 8º e 9º ano a música “Olhos coloridos” de autoria do compositor Macau, do ano de 1970, após vivenciar uma situação de racismo pela polícia militar do Rio de Janeiro³. Logo após, realizamos uma roda de conversa, em que os alunos expressaram identificação com a música e o motivo que a inspirou, trouxeram relatos sobre a sua relação com os cabelos crespos e experiências vividas com o racismo, muitas vezes despercebidas por eles(as) dentro e fora do espaço educacional.

O espaço da sala de aula, sempre que possível, era organizado em forma de círculo, para que cada aluno pudesse se olhar e ouvir, rompendo com a disposição tradicional em fileiras. Essa circularidade permitia o diálogo de forma igualitária, além de favorecer a partilha. Os alunos sentiam-se acolhidos e mais próximos uns dos outros – uma estratégia pedagógica de incluir elementos voltados aos valores civilizatórios afro-brasileiros por meio da circularidade. Como destaca a escritora Débora Monteiro (2023)

Entender corporeidade como valor e corpo como produtor de conhecimento já é desconstruir boa parte dos pressupostos sob os quais se deram nossas formações tradicionais. O discurso Ocidental de civilização se baseia muito na cisão entre corpo e mente e se concretiza na escola, na organização dos espaços, na expectativa do controle, pelas metodologias, pelo medo constante do movimento, pelas regras de conduta e pela desvalorização da oralidade e do movimento (Monteiro, 2023, p. 20).

São esses saberes invisibilizados no currículo que ainda propagam conhecimentos hegemônicos da colonialidade e perpetuam o imaginário de estereótipos voltados à África, os quais precisam ser desmistificados.

Foi naquele contexto de troca e partilha que indaguei a alguns estudantes, inclusive os poucos de cabelos lisos naturais, se em algum momento da vida deles(as) vivenciaram constrangimentos em relação ao cabelo, as respostas negativas surpreenderam a todos, primeiro pela pergunta que de acordo com eles(as) nunca foi feita, em seguida pela resposta que despertou reflexões ainda não pensadas. Nesse processo provocativo, questionei quem já havia sofrido algum constrangimento devido à cor da pele e como a sociedade enxerga e trata a pessoa negra a partir de seus traços fenotípicos. As respostas evidenciaram que os estudantes de pele clara ou “branca” nunca haviam passado por situações de racismo relacionadas à cor da pele, realidade bastante distinta da vivenciada pelos alunos retintos.

³ A canção se tornou um símbolo de orgulho negro no Brasil por tratar sobre empoderamento, valorização das características físicas e culturais afro-brasileiras, a resistência contra a discriminação racial e os padrões eurocêntricos impostos a sociedade em geral. A música é conhecida na voz da cantora Sandra de Sá, também compositora, musicista, atriz, uma das referências da música popular brasileira e *black music*, passando por vários gêneros musicais como rock, samba, funk e soul.

As características fenotípicas das crianças e jovens afro-brasileiros são marcadas pela violência e negação das suas origens africanas, isso interfere no desenvolvimento da sua identidade e autoestima normalmente atravessadas pelo racismo, e afeta o processo de aprendizagem e a permanência desses estudantes na escola.

Ao longo do processo trabalhamos com o 6º e 7º anos a obra literária *O mundo no Black Power de Tayo*, de Kiusam de Oliveira (2013). A obra retrata a história de uma menina de 6 anos que amava seu cabelo devido às heranças africanas de seus antepassados, que apesar das experiências discriminatórias na escola direcionadas ao seu cabelo, através do empoderamento consegue superar os preconceitos. Através da obra foi discutido o movimento *Black Power* no Brasil, religiosidade, além de um espaço para relatos dos alunos.

No momento da roda foi observada a maneira como meninos e meninas traziam soluções relacionadas aos seus cabelos crespos, as meninas alisam e os meninos cortam aproximadamente a cada dois ou três meses, para caber nos padrões, porém é notável que entre as meninas o processo do uso químico traz prejuízos físicos (couro cabeludo) e emocionais, além de estarem mais expostas a constrangimentos e agressões de cunho racista.

Desse modo, de acordo com a escritora Nilma Lino Gomes em *Sem perder a raiz* (2019)

O cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Mesmo com a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira aprendeu a olhá-la como sinal de mistura, mas a parte considerada socialmente e “biologicamente” inferior da mestiçagem (Gomes, 2019, p.14).

Houve também a exibição para as turmas do 8º e 9º anos do filme *Vista Minha Pele*, do diretor Joel Zito e Dandar, lançado em 2008. O audiovisual, a partir da inversão de papéis de uma adolescente branca, apresenta o racismo no ambiente escolar vivenciado no dia a dia pela juventude negra. No final da exibição ocorreu a roda de conversa seguida da produção de imagens na parede, a partir de pesquisas dos discentes como forma de expressão de suas ideias e pensamentos (Figura 15).

Figura 15 - Pinturas nas paredes da sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Ao pintar as paredes com frases de empoderamento, identidade e posicionamento contra o racismo estético voltado aos traços e corpos negros, os estudantes também faziam uma crítica à ausência de imagens que afirmassem suas presenças como pertencentes àquele ambiente. A invisibilidade de seus corpos configurava-se também na ausência de uma proposta pedagógica inclusiva como um todo – não apenas nas discussões, mas no reconhecimento de se ver no outro e em toda a estrutura.

Junto a essas discussões em sala de aula, também foram organizadas atividades com parcerias e colaboradores como a Luiza Bomfim fotógrafa, cientista social, idealizadora do Projeto Nós Negros (NGRS) com a intervenção *Por mais turbantes nas ruas*, projeto educacional com o qual realiza visitas nas escolas sergipanas com promoção de debates sobre questões étnico-raciais, como representatividade, valorização e identidade da cultura negra a partir do diálogo com a Lei 10.639/03, conjuntamente com a oficina de turbantes (Figura 16). Este projeto foi ganhador do Prêmio Brasil Criativo, em 2016.

Figura 16 - Oficina de Turbantes



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Nessa atividade foram apresentadas a importância e os significados dos turbantes para as populações africanas e como utilizá-lo no dia a dia. A oficina proporcionou aos discentes o conhecimento sobre o uso dos turbantes, nessa época visto de maneira pejorativa associado às religiões de matrizes africanas, algo que impactou alunos e reações de familiares pelo desconhecimento traduzido no racismo religioso e intolerância religiosa. Sofri muitos ataques dentro e fora da escola por pais, líderes religiosos, mas permaneci resiliente por entender a relevância em se trabalhar a diversidade racial. A oficina ocorreu no espaço do Conselho Tutelar e utilizamos os seguintes recursos: turbantes trazidos pela mediadora, tecidos leves como cangas e lenços.

Foram realizadas rodas de conversa com as turmas do 6º ao 9º ano, mediadas por Vitor Santos Vilas Bôas, professor, historiador e escritor. O mediador contribuiu com a discussão sobre a religiosidade de matriz africana por meio da apresentação da obra *Conto dos Orixás*, do autor baiano Hugo Canuto, uma série em quadrinhos. O objetivo da atividade foi desmistificar a visão pejorativa e demonizada frequentemente associada às religiões de matrizes africanas, responsável por gerar desinformação e intolerância. A obra aborda as divindades de maneira lúdica, apresentando a beleza de suas simbologias e promovendo o respeito à sua existência (Figura 17).

Figura 17 – Roda de conversa com Vítor Vilas Bôas



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Complementando essa atividade, foi trabalhado em sala de aula o filme *Besouro* (2009), aula para discutir as divindades afro-brasileiras, a historicidade da capoeira e sua importância cultural, contribuindo para o combate à folclorização dessa manifestação no ambiente escolar.

O projeto *Todo Cabelo é Bom*, mediado por Thaty Meneses, educadora social e mestre de cerimônia e Jonata Damaceno, co-idealizador na empresa *Nós Negros*; ambos, integrantes da UNEGRO-SE, promoveu debates sobre estética negra, transição capilar e racismo, evidenciando a atuação do movimento negro sergipano na formação educativa e na construção de subjetividades negras (Figura 18)

Figura 18 - Projeto Todo Cabelo é Bom



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Essa experiência dialoga com a concepção apresentada por Nilma Lino Gomes (2019), ao definir o movimento negro como um conjunto diverso de organizações e articulações políticas, acadêmicas, culturais, religiosas e artísticas, comprometidas com o enfrentamento do racismo e da discriminação racial, bem como com a valorização da história e da cultura negra no Brasil. Para a autora, trata-se de um movimento que reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais da população negra brasileira com a África, compreendendo-os no contexto da diáspora africana, sem recorrer a leituras romantizadas, mas assumindo a complexidade dessas relações (Gomes, 2019).

Nesse projeto foram realizadas rodas de conversas e pequenos grupos com atividades provocativas sobre situações racistas no ambiente escolar, possibilitando reflexões aos discentes sobre a relação com sua estética. Os alunos participaram ativamente, alguns traziam relatos pessoais, outros demonstraram movimentos da capoeira da região, como identidade afro-brasileira de pertencimento.

A oficina “Afro-incentivo” (Figura 19), mediada pela estudante de Direito e tranquista Elayne Almeida, promoveu uma roda de conversa sobre tranças e ancestralidade, seguida da demonstração de técnicas de trançado com linhas de crochê aplicadas nas estudantes. A atividade evidenciou o desconhecimento sobre a origem ancestral das tranças e contribuiu para que, após a oficina, mais alunas passassem a utilizar diferentes estilos de tranças no cotidiano escolar.

Figura 19 - Oficina “Afro-incentivo”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Nesse projeto também fizemos visita à exposição “A África está em nós”, inspirada no livro homônimo, organizada pela Fundação Cultural de Aracaju (Funcaju) durante o mês da consciência negra. A exposição apresentou a obra do artista e professor Roberto Emerson Benjamim, pesquisador da cultura afro-brasileira. O livro trata da influência negra na cultura brasileira, a exemplo da forte presença africana nas danças e folguedos, práticas religiosas, na música, culinária, etc. Este foi um dos primeiros livros que trabalhei em sala de aula sobre África, já que a escola não possuía muitas bibliografias sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Nesse período, eu também vivenciava um processo de desconstrução e aproximação gradual com as escritas negras. A convivência com intelectuais militantes, o contato com produções de pessoas negras nas redes sociais e a leitura de autores(as) negros(as) foram fundamentais para minha formação pessoal e profissional, ampliando minha compreensão sobre educação antirracista para além do espaço escolar formal..

Esse evento também promoveu a oficina *África está em nós* com a confecção das bonecas Abayomi (Figura 20), bonecas negras feitas de forma artesanal com retalhos de tecidos e sem o uso de cola e de costura, apenas com nós, com o objetivo de apresentar a cultura africana e afro-brasileira a partir do nome Abayomi⁴, trabalhar a autoestima de crianças e adolescentes, que não tiveram bonecas negras na sua infância e como fonte de representatividade e símbolo de resistência da cultura negra em diáspora.

Figura 20 - Oficina *África está em nós*



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

⁴ De origem iorubá, o nome significa “encontro precioso ou aquele que traz felicidade /alegria”.

Durante a oficina, acessei memórias da minha família e infância, minha mãe, na sua juventude em Divina Pastora, também foi rendeira e costureira, fazia bonecas de pano com retalhos de tecidos de roupas que sobravam. Por não ter condições de comprar bonecas e roupas, ela mesma fazia as nossas roupas na máquina de costura e montava as bonecas para mim e minha irmã brincar. Essa lembrança me traz muito afeto, era um momento de ficar ao redor da minha mãe que nos ensinava a confeccionar, a dar valor às pequenas coisas, ao lembrar ainda escuto o barulho do pedal da máquina conduzido pelo seu pé. São lembranças que se entrelaçam com as dos meus alunos, a maioria deles vem de famílias de mulheres costureiras e rendeiras, o que evidencia as experiências compartilhadas, a herança ancestral africana na qual o conhecimento é passado dos mais velhos para os mais jovens por meio da oralidade.

A partir dessas discussões, os alunos fizeram pesquisas sobre cabelos crespos que resultaram em imagens e pinturas nas paredes das salas de aula com frases que expressavam vozes antes silenciadas e refletiam seus pensamentos e sentimentos. Houve também participação em um desfile com turbantes, não para escolher a beleza negra, mas para evidenciar a pluralidade de belezas, tons de pele e cabelos dos estudantes. Uma peça teatral também foi encenada com base no filme *Vista minha pele* (2003), anteriormente trabalhado, além da exposição “Olhares Pastorenses” com fotos dos rostos dos alunos no intuito de apresentar sua africanidade, além de incentivar a autoestima. Essa atividade foi realizada pela professora de Língua Portuguesa, minha grande companheira de trabalho e parceira atuante nos projetos que desenvolvi voltados às questões étnico-raciais, falecida em 2018. Essas e outras atividades foram apresentadas em uma gincana cultural, em alusão ao Dia da Consciência Negra.

O projeto foi finalizado com a apresentação da artista Bia Ferreira (Figura 21), cantora de jazz, blues e soul brasileira, compositora, multi-instrumentista, além de ativista brasileira. Importante artista de rap da contemporaneidade, nascida em Carangola (MG), criada em Alagoas, Sergipe. Em sua passagem por Aracaju tive a alegria de levá-la à escola por intermédio de Elayne Almeida com o objetivo não só de encerrar o projeto, mas por ser mais uma referência para os alunos.

Figura 21 – Apresentação de Bia Ferreira



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Houve o momento da roda de conversa, no qual ela contou um pouco da sua trajetória e de como o racismo age sobre corpos negros, foram duas horas entre músicas autorais e conversas sobre a população negra brasileira. Uma das suas músicas *Cota não é esmola* foi apresentada como uma ferramenta pedagógica para uma análise crítica do contexto brasileiro e para conscientização social, uma canção desconhecida por todos naquele espaço, mas que trouxe provocações e reflexões sobre racismo, equidade, ações afirmativas, luta pelos direitos da população negra e reparação histórica. Momento importante para os alunos, e impactados com a sua voz e presença, passaram a segui-la nas redes sociais, a artista se tornou referência para eles por tratar de pautas ainda invisíveis na escola.

O contato com todos esses facilitadores, em sua maior parte negros(as), mexeu com o imaginário dos estudantes por não ser comum no ambiente escolar e nem em seus cotidianos, pessoas negras com cabelos crespos volumosos, com dreads, rapazes de tranças, homens e mulheres de turbantes, as roupas com elementos da cultura afro-brasileira, entre outras características fundamentais do orgulho negro, que transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um posicionamento contra a opressão, essas expressões estéticas foram super percebidas pelos adolescentes em cada detalhes, tudo muito novo para eles. Os temas apresentados fizeram toda diferença na construção das identidades, provocações de ideias e representatividades, era o começo de uma caminhada de transformações e desafios.

No desenvolvimento do primeiro projeto, as parcerias estabelecidas foram, em sua maioria, de caráter voluntário, motivadas pela crença na proposta e pela consciência do reduzido investimento público destinado à iniciativa. Embora o projeto tenha sido apresentado

ao poder público, o apoio financeiro foi limitado, o que exigiu a mobilização de recursos alternativos para garantir sua execução e demonstrar sua viabilidade, mesmo em condições materiais restritas.

A articulação com parcerias externas também se deu em razão das resistências encontradas no interior da escola, envolvendo parte do corpo docente, da equipe pedagógica, da gestão e de algumas famílias, cujas percepções, marcadas por preconceitos históricos, associam a história e a cultura africana a estigmas ligados às religiões de matriz africana, especialmente em um contexto local de forte tradição cristã conservadora.

A presença de pessoas com turbantes, as atividades mediadas por sons de tambores e as discussões sobre a história e a cultura africana, ao mobilizarem temas como ancestralidade e espiritualidade, frequentemente provocavam conflitos e reações de negação, revelando a rejeição a práticas e saberes de resistência que integram a memória africana na diáspora. Nesse sentido, Sidney Nogueira, em seu livro *Intolerância Religiosa* (2020), destaca que a intolerância religiosa no Brasil se expressa como uma luta contra os saberes da ancestralidade negra, presentes nos ritos, na corporeidade, na oralidade e nas artes, contribuindo para a deslegitimação desses saberes no espaço escolar.

Com a experiência desse projeto em 2016, primeiro passo significativo na discussão de pautas raciais na escola e no município, e com o engajamento dos estudantes foi possível desenvolver novos projetos com discussões sobre a herança africana, afro-brasileira e a ancestralidade refletida em nós. É nessa perspectiva que outros projetos com temas variados surgiram ao longo desses cinco anos. Eu tinha como referência minha observação, minha percepção e escuta, o envolvimento dos estudantes, além da busca de materiais pedagógicos e científicos.

A iniciativa começa em 2016 e finaliza em 2022, com o intervalo correspondente ao período da pandemia. Em 2020, a escola ficou sem funcionamento referente às aulas, com o retorno das atividades em 2021 de forma remota e híbrida, posteriormente em 2022 retorna de forma presencial. A iniciativa começa primeiro no mês de novembro de 2016 e se estrutura gradativamente durante todo período letivo em anos posteriores, e no último ano, em 2022, de forma trimestral.

Os estudantes demonstraram grande aceitação das metodologias usadas e à presença de pessoas negras para discutir sobre temas tão próximos a eles(as), a provocação sobre os cabelos, a ancestralidade e as novas descobertas permeavam esse público através de pequenas mudanças e posicionamentos. Percebi que a presença e o contato com a diversidade negra empoderada dos facilitadores, junto à minha, promoveram nos estudantes um novo olhar no espelho. É nesse

ponto que surge a proposta de trabalhar personalidades negras que fazem a história do nosso país como fonte de conhecimento, representatividade, pertencimento, personalidades até então desconhecidas na escola. Surge então o projeto “Intelectuais negras brasileiras que fazem a nossa história”

Cada ano tem um tema central diferente, mas que dá continuidade ao que já foi trabalhado no ano anterior. Os primeiros anos foram marcados por muita resistência. Por não haver discussões aprofundadas sobre a cultura negra na escola, a comunidade possuía uma mentalidade muito negativa sobre essas temáticas, além da discussão sobre a obrigatoriedade da lei não ser pauta das reuniões pedagógicas até aquele momento. Com os projetos houve melhora, mas ainda era muito difícil organizar propostas e discussões que cumprissem a lei. Ao longo dos anos de implementação dos projetos o engajamento dos professores foi baixíssimo, além disso, o diálogo com a equipe pedagógica e diretiva da escola e a secretaria de educação era complexo, por diversos motivos.

A escritora bell hooks em *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2017) ressalta

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2017, p. 35).

Dessa forma, a expressão dos alunos e dos professores é central para essa abordagem. Os alunos são incentivados a encontrar sua voz, compartilhar suas experiências e participar ativamente das discussões, enquanto os professores também são encorajados a se engajar plenamente, trazendo sua subjetividade e paixão para a sala de aula. Essa reciprocidade fortalece o aprendizado e promove um ambiente mais dinâmico e inclusivo.

É nesse ensejo que a proposta do projeto e a minha prática se organizam, ao acessar novas percepções e leituras percebi que precisava construir novas rotas e metodologias que valorizassem as experiências dos alunos, me deslocar do centro como única detentora do conhecimento e construir uma troca mútua, fazer com que os alunos(as) sentissem que estávamos no mesmo barco, como destaca a escritora bell hooks, correndo riscos juntos, sair da educação bancária a qual nos foi ofertada, e construir uma educação libertadora e emancipatória, que seja compartilhada e participativa entre alunos e educadores de forma humanizada.

Buscou-se em todas as atividades desenvolvidas no projeto na escola demonstrar através de provocações construtivas e reflexões a necessidade de inserir na instituição propostas que apresentem ações pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais para além das manifestações realizadas no mês da Consciência Negra. Desse modo, se faz necessário discutir continuamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que está desatualizado desde 2014 e não inclui uma proposta definida em relação ao cumprimento da Lei 10.639/03. A reformulação do PPP destacaria a importância do compromisso e a responsabilidade na criação de ações e metodologias que efetivem e contemplem atividades e diálogos sobre a história política, social, econômica e cultural dos povos africanos e o processo diaspórico no Brasil.

Dentre os resultados, observou-se mudanças de comportamentos e atitudes diante de situações racistas na escola que comprometiam a autoestima dos adolescentes. Após o projeto, os estudantes desenvolveram atitudes de combate e enfrentamento, além de uma reeducação de convivência em respeito às diferenças e à diversidade no processo de construção diária. As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola buscavam promover interação e equidade no combate ao racismo e à discriminação, que causam a exclusão dos estudantes em seu processo de aprendizagem, como em seu desenvolvimento integral.

Quando tratamos de estética negra, é recorrente na televisão a apresentação de padrões estéticos de apenas um tipo de beleza, a branca. Apesar dos avanços ao longo dos anos, as pessoas negras ainda são representadas de maneira estereotipada em novelas, filmes, programas de televisão, e a quantidade de profissionais negros(as) ainda é pequena nesse espaço. As(Os) estudantes negras(os) não se veem nas telas, não identificam suas características como belas e se afastam da própria identidade.

Desse modo, em uma sociedade que sofreu com o processo de colonização europeia, o conceito de “belo” restringiu-se a um padrão imposto pelo colonizador, que enalteceu a sua própria imagem e suas características. Nesse contexto, muitos europeus são considerados heróis, enaltificados por conta dos feitos históricos apresentados nos livros didáticos, na cinematografia e nos variados meios de comunicação.

Nessa perspectiva, o papel da mídia e de diversos meios de comunicação é extremamente decisivo na contribuição do imaginário do indivíduo. E devastadores são os efeitos na sociedade quando os meios de comunicação não estão preocupados com o aprofundamento e com o debate sobre as questões étnico-raciais. Os resultados são vários estereótipos e a invisibilidade dos corpos negros daqueles que ainda estão em processo de construção da sua identidade, os adolescentes.

O projeto discutiu a presença de crianças e adolescentes negros na escola, suas experiências e relatos nesse espaço, onde discussões sobre ancestralidade, identidades, discriminação, racismo, pertencimento e outros temas sobre as questões raciais ainda são feitas de maneira superficial, resultado de um processo histórico do colonialismo presente na sociedade atual e consequentemente reproduzido e vivenciado nas escolas, alimentado por invisibilidades e silenciamentos.

É nesse contexto que o projeto apresentou propostas pedagógicas antirracistas no intuito de trazer para o centro do debate os discentes e suas vozes para um diálogo sobre existir, para além da sobrevivência, construir pontes de conhecimentos a partir da troca de saberes e ressignificar histórias e olhares sobre a negritude diaspórica. Essa proposta dialoga com o que expõe Kabengele Munanga: “A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 2020, p.19).

A reflexão de Munanga (2020) evidencia uma dimensão fundamental no processo de construção identitária negra: a centralidade do corpo. Ao afirmar que a recuperação da identidade começa pela aceitação dos atributos físicos, o autor reconhece que o corpo negro foi historicamente transformado em alvo primário do racismo, sendo constantemente desqualificado e desumanizado. Aceitar os traços fenotípicos – cabelo, cor da pele, formato do nariz e lábios – não se configura apenas uma questão estética, mas um ato político de resistência. É no corpo que as marcas do racismo se inscrevem de forma mais visível, tornando-o o primeiro campo de batalha na luta antirracista. Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta de uma educação antirracista que reconheça a corporeidade como produtora de conhecimento e que promova espaços de celebração da estética negra, contribuindo para que estudantes negros se reconheçam como sujeitos dignos e pertencentes ao ambiente educacional.

Outro ponto a ser destacado, foi o sentimento dos discentes, principalmente das alunas, em relatos sobre o seu desconforto na unidade escolar referente a comentários pejorativos e discriminatórios sobre a textura dos seus cabelos e traços negróides. O índice de adolescentes com cabelos alisados era expressivo no início do projeto em 2016, pois se permitir o uso do cabelo natural não era apenas quebrar padrões de beleza, mas também um ato político de resistência, afirmação de identidade, pertencimento e ancestralidade.

Nessa época na escola não se falava em comportamentos racistas, afinal não se aceitava a existência dele. Porém os comentários sobre a estética negra de forma pejorativa era presente na escola, o cabelo era um deles e incomodava demais os alunos e alunas, até mesmo por não

terem acolhimento devido, apenas um pedido de desculpas, que se repetia posteriormente, ou justificar como bullying por acreditar ser menos ofensivo. Ao organizar o projeto a reação dos colegas foi imediata, principalmente das professoras, que defendiam dentro e fora da sala de aula que eu queria impor o uso do cabelo crespo e cacheado, e não questionavam a quantidade de mulheres entre adolescentes e adultas alisadas no ambiente escolar e como as adolescentes se sentiam.

Com as minhas observações, foi efetuada a organização de ações e procedimentos metodológicos que permitissem aos estudantes refletirem sobre a afirmação de suas identidades e a construção de uma autoimagem positiva baseada na ancestralidade africana e afro-brasileira. Essas ações foram desenvolvidas através de pesquisas bibliográficas, literatura negra infantojuvenil, discussões sobre a importância da Lei 10.639/03 e seus caminhos, produções artísticas que enalteciam os cabelos crespos e corpos negros, pesquisa de personalidades negras em diversas áreas do conhecimento com o intuito de acolher, despertar e propor aos jovens e adolescentes o direito de sonhar por um futuro mais promissor.

Essas atividades atuavam na luta contra o racismo, no combate a padrões de beleza discriminantes e que desconsideram a estética e outras contribuições negras constituintes da cultura e história brasileira. Desse modo, dialogamos com Neusa Santos (2021) quando ela afirma

a luta do homem negro diante do racismo, faz parte de uma luta coletiva, que se une o povo negro a fim de acabarem com esses estigmas históricos sobre nossos corpos. Através de seu corpo e de sua história o homem negro assim como as mulheres negras puderam romper com os padrões estéticos brancos, colocando-se como agentes que disseminam e se orgulham de sua cultura e identidade negra trazida por seus antepassados na diáspora (Santos, 2021, p. 9).

A observação de Santos (2021) ressalta a dimensão coletiva da luta antirracista, evidenciando que a resistência negra se dá como um movimento de união e solidariedade. Ao romper com os padrões estéticos brancos impostos pela colonialidade, o povo negro reafirma seu corpo como território político de resistência e resgate das raízes ancestrais africanas sistematicamente apagadas. Quando pessoas negras assumem seus traços fenotípicos com orgulho, elas se reconectam com suas heranças culturais da diáspora e desafiam a supremacia branca que historicamente ditou os padrões de beleza e humanidade

No decorrer do projeto os posicionamentos das alunas aos acontecimentos era silenciar e se sentir culpadas naturalizando as situações. Na escola não se percebia o uso e escolha de

livros didáticos sem a presença negra em protagonismo e narrativas, assim como as pinturas nas paredes das salas e organização das mesmas para acolher os educandos seja na educação fundamental I com as crianças, seja no ensino fundamental II com os adolescentes com figuras, imagens de pessoas apenas brancas contidas em seus murais, ao questionar sempre era motivo de conflitos por achar exagero da minha parte ou às vezes impor pessoas pretas nessa construção, mesmo com a ausência explícita. Trazer esses questionamentos e reflexões para o diálogo era algo desgastante por tocar em subjetividades delicadas.

Entre os anos 2016 e 2017 tudo era muito intenso, por ser muito “novo” na escola trazer pautas raciais. Ouvi de uma colega de trabalho nessa época que o projeto era muito agressivo, outros diziam que o tema era para o professor de História apenas, visões que perpassavam pela equipe diretiva e pedagógica. Nesse momento, o pouco investimento e apoio dos colegas foram os maiores desafios. O poder público local também era resistente, afinal seus cargos e instituições eram ocupados por pessoas cristãs e isso dificultava todo o andamento do projeto. O investimento do poder público era insatisfatório, e a execução da proposta contava com a minha persistência, dos educandos, dos colaboradores mediadores e com o que tinha na escola.

Nas reuniões não se discutia a lei com profundidade e direcionamento, muito menos sobre sua inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, inclusive não era pauta nas reuniões entre escola e família, tudo muito raso. Qualquer conversa sobre a temática só ocorria próximo ao mês de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra. As famílias por sua vez também viam qualquer assunto relacionado à cultura afro-brasileira de forma pejorativa, diziam que era *macumba*, *coisas do mau*, devido à forte presença da religiosidade cristã na comunidade.

Um determinado dia entrei na sala e estava escrito no quadro MACUMBEIRA em letras garrafais, respirei e aproveitei para explicar o termo de maneira científica, desmistificar a palavra e o sentido. A intenção era me ofender, mas procurei me utilizar da ignorância e intolerância para trazer conhecimento, pois eu também já ocupei este lugar, não de desrespeito ao docente, mas de entendimento do termo e da cultura. A questão religiosa ao longo desses anos de implementação de práticas pedagógicas antirracistas foi um aspecto que gerou muitos conflitos e tensões, entre a comunidade escolar e a comunidade local

Durante minhas leituras, acessei o artigo “*Ave Maria, chegou a macumbeira*”: *Tensões no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na escola* (2018), de Roniel Santos Figueredo e Marcos Lopes de Souza, no qual abordam a estigmatização de uma professora negra e umbandista ao lecionar história e cultura afro-brasileira. O texto relata como a religiosidade da docente é usada para desqualificar sua atuação, bem como evidencia conflitos e intolerância

religiosa no ambiente escolar. O artigo evidencia uma violência institucional recorrente contra docentes negros praticantes de religiões de matriz africana. A estigmatização é mobilizada como instrumento de desqualificação profissional.

Um outro caso que marcou foi um aluno muito dedicado, inteligente e que amava a disciplina, se identificava com as aulas de cultura afro-brasileira, tínhamos uma relação linda de troca, mas seus pais evangélicos não concordavam com as aulas, chegaram ao ponto de tirá-lo das atividades do projeto durante todo o curso. Isso aconteceu nos primeiros anos quando ele adentrou à escola, criando desconforto, desinformação e desrespeito.

Os pais questionavam tudo que era feito, distorciam tudo e traziam para um cunho religioso. O aluno tinha uma postura forte, estudioso e tentava argumentar com os pais sobre a importância do que estava aprendendo, mas sem sucesso. Esse comportamento dos pais pastores ecoava na cidade e fortalecia outros pais com os mesmos pensamentos, o que resultava na retirada dos adolescentes das aulas de Cultura Afro-brasileira, pois no pensamento deles se resumia à religiosidade de matriz africana. Era muito tenso, e muitas vezes os posicionamentos eram agressivos.

A escola tinha dificuldade de se posicionar, eu me sentia só, algumas vezes era usado contra mim, com intuito de me intimidar e coagir, mas eu permanecia resiliente. No decorrer dos anos em relação ao aluno foi melhorando e já no Ensino Médio, depois que saiu da unidade e do município, por mantermos uma relação de afeto, me agradeceu pelos momentos que conviveu na escola, pelos conhecimentos aprendidos, inclusive sua construção de homem preto religioso que perpassou por esses conhecimentos, além disso me contou também que sua mãe entrou na faculdade, na Licenciatura de História, e adquiriu um novo olhar para as coisas, inclusive o ajudava em trabalhos da escola que envolvia a temática. Aqueceu meu coração compartilhar tudo isso, de fato, a educação transforma.

Nesse sentido, é importante destacar que a Lei n. 10.639/2003 vem como um mecanismo de reparação histórica. O fato de a obrigatoriedade ser necessária evidencia o racismo em nosso país. Trata-se de um país forjado na manutenção do sistema colonial e escravocrata, que utiliza mecanismos de negação da humanidade às pessoas negras e que não se desfez, mesmo após o fim do regime escravocrata, das amarras do colonialismo revestido no processo de colonialidade.

Nesse contexto, a escritora Debora Monteiro, em seu livro *Educação Antirracista e Decolonial no chão da escola*, reflete

Quem coloniza dita o que passa a ser certo ou errado, belo ou repugnante, sagrado ou profano e, assim, constituem novas sociedades que, mesmo quando multiculturais, são hierárquicas, de forma que tudo que seja mais próximo da cultura do grupo colonizador passe a ser considerado melhor do que aquilo que faz parte da cultura do povo colonizado. A esse conjunto de valores hierárquicos que garantem a cultura da colonização chamamos de colonialidade. Ela se revela em discursos e práticas generalizantes e imperativas de um povo sobre o outro. (Monteiro, 2023, p. 24)

A educação passa a ser esse espaço de reprodução da colonialidade do saber, do poder e do ser no que consiste um currículo eurocêntrico pautado no pensamento e na reprodução de um grupo dominante branco como conhecimento universal. Esse currículo promove apagamentos e silenciamentos de outros povos plurais – como africanos e indígenas – na história do Brasil nos últimos quatro séculos, privilegiando conhecimentos e saberes científicos racionalistas hegemônicos em detrimento dos saberes, valores, culturas, modos de pensar, afirmar e humanizar dos povos colonizados.

Essa estrutura é mantida pela colonialidade do poder, que atravessa o tempo nas relações hierárquicas entre os povos e promove desigualdades, discriminações e privilégios pautados nas heranças do colonialismo, atravessadas pelo racismo estrutural e institucional. Com isso, os povos colonizados – ditas minorias marginalizadas – passam a não ter representatividade, a não conhecer suas histórias sob outras narrativas. Constitui-se, assim, um imaginário distorcido de suas identidades, num processo de desumanização e epistemicídio dos saberes civilizatórios afro-brasileiros no contexto escolar.

Logo, o currículo é um instrumento de disputa de poder e narrativas que opera na manutenção do pensamento dominante. É nesse caminho que minhas observações na escola começam a se desenvolver, não só na escuta atenta aos discentes, mas nas estruturas em que a escola se articula. Quando não há um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado às relações étnico-raciais que implemente efetivamente a Lei 10.639/2003; quando a discussão sobre as pautas envolvendo a história e cultura afro-brasileira é insuficiente; quando há escassez e baixa qualidade de materiais didáticos; quando existe ausência de formação adequada dos professores; quando há negligência no cumprimento das ações afirmativas – tudo isso promove invisibilidades e violências no ambiente escolar, desrespeitando as identidades plurais.

4 MULHERES NEGRAS INTELECTUAIS

O projeto “Mulheres Negras Intelectuais Brasileiras que fazem a nossa história” teve como eixo central enfrentar a invisibilidade histórica de mulheres negras intelectuais, evidenciando sua existência, participação e contribuição na construção do país. A proposta partiu da análise do silenciamento dessas trajetórias nos livros didáticos, compreendido como expressão do racismo estrutural e institucional que organiza o currículo e define quais saberes são legitimados. Tais ausências impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem de estudantes negros e não negros, ao restringir referências, comprometer a construção de identidades positivas e limitar a compreensão da história africana e diaspórica no Brasil.

A invisibilização das mulheres negras está enraizada em processos históricos marcados por violências e opressões. Durante a escravidão colonial, seus corpos foram desumanizados, objetificados e sexualizados, atravessados simultaneamente pelo racismo, pelo machismo e pelo patriarcado. Esse sistema de dominação produziu silenciamentos duradouros, perpetuando mecanismos de marginalização e controle que ainda reverberam na escola e nas narrativas históricas oficiais.

Em *Vence-demanda: a educação e descolonização* (2023), Luiz Rufino afirma que a educação escolar brasileira foi historicamente estruturada a partir da lógica colonial, funcionando como instrumento de manutenção das hierarquias de poder e saber. Ao destacar que a catequese operou como escola e que o currículo foi moldado pela metrópole para sustentar um padrão de existência que divide o mundo entre dominadores e dominados, o autor evidencia como o racismo, o patriarcado e a desigualdade permanecem como fundamentos da organização social e educacional no país (Rufino, 2023).

Nessa perspectiva, a escola e o currículo configuram-se como espaços de disputa de narrativas, existências e projetos de sociedade. É nesse cenário de ausências e silenciamentos que se delineia o meu trabalho, construído a partir de uma escuta sensível que buscou ir além do cumprimento do conteúdo programático. Ao incluir no currículo práticas que valorizassem as contribuições científicas, culturais, estéticas e filosóficas dos povos negros, procurei tensionar as lacunas produzidas pelo modelo vigente, fortalecendo o bem-estar, a identidade e a subjetividade dos estudantes.

A mulher negra é atravessada por opressões de raça, gênero e classe que também se expressam no campo do conhecimento. Como aponta Débora Monteiro, a colonialidade sustenta-se na negação da humanidade e da produção intelectual dos povos não europeus, lógica que permanece ativa na escola por meio da invisibilização de autorias negras e da centralidade

da branquitude nos currículos. Trata-se de uma dinâmica que dialoga com a crítica de Luiz Rufino, ao afirmar que a educação brasileira foi estruturada sob a lógica colonial, reproduzindo saberes que legitimam hierarquias e silenciam outras existências.

Nesse contexto, o epistemicídio, conforme problematiza Sueli Carneiro em *Dispositivo de colonialidade* (2023), opera ao limitar o acesso, o reconhecimento e a legitimidade do pensamento negro no sistema educacional. O projeto sobre mulheres intelectuais negras constituiu-se, assim, como prática de enfrentamento a essa estrutura, ao inserir no currículo produções e trajetórias historicamente apagadas. Mais do que apresentar referências, a proposta tensionou a organização do conhecimento escolar, afirmando a mulher negra como sujeito político, intelectual e produtor de saber, deslocando a lógica colonial ainda presente na educação.

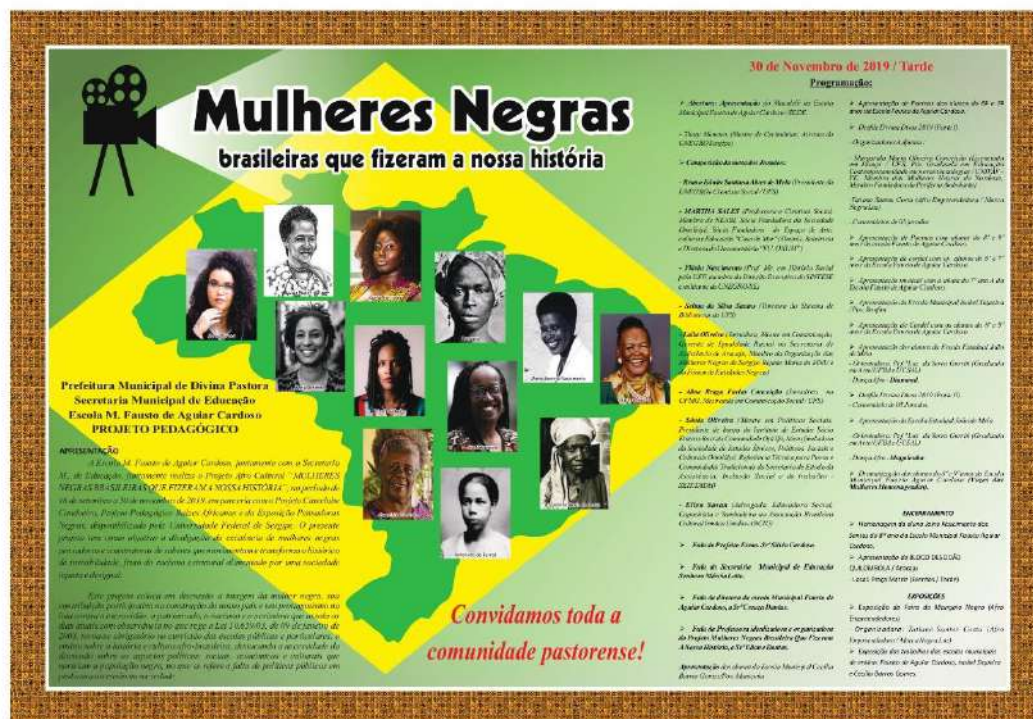
Segundo a escritora Jarid Arraes, em seu livro *Heroínas Brasileiras em 15 cordéis* (2017): “No Brasil, mulheres, principalmente as negras, nem sempre puderam falar, escrever e quanto mais publicar sobre si mesmas. Também pouco tiveram suas vozes plenamente respeitadas por aqueles que delas falaram, escreveram e publicaram; na maioria, homens brancos” (Arraes, 2017, p.9). No contexto do município de Divina Pastora essa realidade não é diferente. As figuras que aparecem em evidência são, em sua maioria, homens brancos, celebrados em homenagens que fortalecem o patriarcado, enquanto a presença feminina é insuficiente e, quando ocorre, refere-se predominantemente a mulheres brancas.

Nesse contexto, pouco se sabe sobre as histórias dessas mulheres em posição de protagonismo, apesar de seus nomes constarem na maioria das escolas municipais da região. Já as mulheres negras são ainda menos mencionadas, sobretudo como intelectuais, protagonistas e produtoras de saberes. A opressão é um elemento vivenciado por mulheres, porém na pirâmide das relações sociais entre as mulheres, a raça determina diferentes mecanismos de tratamento e violências forjados pela sociedade. São mecanismos essencialmente ideológicos de silenciamentos que promovem discriminação e desigualdade pautada em uma herança escravocrata.

O projeto foi desenvolvido nos anos letivos de 2019, 2022 e 2023, com a finalidade de divulgar a contribuição de mulheres negras pensadoras, construtoras de saberes e lideranças, como Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Jarid Arraes, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Marielle Franco, Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Neuza Santos e Antonieta de Barros — mulheres que movimentaram e transformaram a invisibilidade histórica referente às mulheres no espaço intelectual e nos movimentos de luta.

O card de divulgação do projeto foi construído trazendo essas referências femininas, conduzidas por uma ancestralidade atuante no cenário brasileiro, como fonte de inspiração e continuidade de um legado (Figura 22).

Figura 22 – Card de divulgação do projeto Mulheres Intelectuais



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A proposta era apresentar as histórias de mulheres negras brasileiras que apesar da tentativa de apagamento, permaneceram presentes com sua coragem, luta e intelectualidade. É preciso salientar que o imaginário escravocrata ainda permeia a nossa sociedade numa visão que coloca a mulher negra em posições de subalternidade como aponta a escritora Beatriz Nascimento em *Uma história feita por mãos negras* (2021)

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, desse modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas, e que permaneça como trabalhadora nas áreas rurais. Podemos acrescentar, no entanto, ao que expusemos acima, que a essas sobrevivências ou esses resíduos do escravagismo se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante. Mecanismos que são essencialmente ideológicos e que, ao se debruçarem sobre as condições

objetivas da sociedade, têm efeitos discriminatórios. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, isso se deve tanto ao fato de ela ser uma mulher de raça negra quanto a terem sido escravos seus antepassados (Nascimento, 2021, p.58).

Dessa forma, trazer as histórias dessas mulheres para a sala de aula foi uma forma de ressignificar narrativas negras e se opor a processos históricos de desumanização e apagamento, resistiram mesmo com matrizes de opressão como o machismo, a misoginia, racismo, sexismo não impediram de atuarem como mães, doutoras, guerreiras, atletas, acadêmicas, donas de casa, escritoras, mães de santo, artistas, dentre outros segmentos com seus saberes.

Em 2019, a repercussão positiva dos projetos anteriores entre os alunos começou a gerar mudanças mais consistentes na comunidade escolar. A proposta foi compartilhada com a equipe pedagógica e diretiva da escola, com os professores e com os alunos. Alguns professores aderiram à proposta, enquanto outros continuaram resistentes. No entanto, a aceitação foi maior do que nos anos anteriores, com mais profissionais da instituição.

A Secretaria de Educação, sob nova gestão municipal, convidou-me para orientar a equipe pedagógica da secretaria junto às escolas do município, tendo em vista o trabalho de visibilidade que eu vinha desenvolvendo. A ideia era que meu projeto servisse como referência para as outras duas escolas do município e fosse apresentado em praça pública a toda a comunidade.

Durante a execução, enfrentei grandes dificuldades. Alguns diretores de escolas, por questões religiosas, manifestaram resistência à iniciativa, encarando-a com olhar pejorativo. Algumas turmas deixaram de comparecer às oficinas, apesar das tentativas de diálogo da secretaria de educação para reverter a situação, sem sucesso. O fato de os cargos nas escolas e na secretaria serem ocupados majoritariamente por pessoas religiosas cristãs interferia significativamente na aplicabilidade da lei e na abertura para seu verdadeiro conhecimento.

Em outros momentos na escola, os alunos eram convidados a rezar o Pai Nosso no início, antes de acessarem as aulas da tarde, prática desenvolvida pela equipe pedagógica que gerava constrangimentos. Mesmo quando os estudantes se posicionavam contrariamente ou davam sugestões, eram vistos como afrontosos. A equipe pedagógica não acreditava que esse comportamento partisse dos próprios alunos, atribuindo a mim a liderança dessas contestações. Ficava evidente a falta de confiança no poder de discernimento crítico dos educandos, cujas vozes não eram valorizadas. Isso, paradoxalmente, evidenciava o êxito do projeto, já que alguns alunos pertenciam a outras religiões, inclusive ao candomblé, mas não se sentiam à vontade para dizê-lo por medo de retaliações e constrangimentos.

Apesar da grande aceitação entre os estudantes, alguns pais religiosos se mantinham resistentes, inclusive nesse ano sofreu perseguição de uma mãe de aluno, que também trabalhava na unidade escolar e não concordava com as metodologias e o projeto. Mas permaneci resiliente ao objetivo proposto, com posicionamentos pautados nas leis que asseguram o exercício da minha prática docente e no final dessa jornada obtive êxito junto ao Ministério Público. Naquele ano, o projeto saiu dos muros da escola e ganhou mais visibilidade na comunidade, com a sua culminância pela primeira vez na praça matriz da cidade, para que toda comunidade conhecesse e prestigiasse o trabalho construído na escola. Inclusive, a divulgação do trabalho não ficou apenas na região, houve também divulgação na TV Aperipê, rede de comunicação do Estado.

A escritora Roseane da Silva Borges em seu livro *Sueli Carneiro* (2009) retrata por meio da biografia desta intelectual os caminhos que contribuíram para a invisibilidade de mulheres intelectuais dentro de um contexto seletivo na história do Brasil, e seu apagamento. Foi a partir dessa perspectiva que o projeto se organizou, ao levar para a sala de aula biografias e histórias de mulheres negras intelectuais, ao evidenciar os seus processos de luta e resistência e as histórias de pessoas admiráveis que lutaram por um Brasil melhor, mais justo e igualitário. Desse modo,

Na trilha de Lélia, podemos afirmar o empreendimento coletivo na busca de reconhecimento nexos prioritários tirar das sobras, das brechas, das franjas em torno dos “discursos legítimos” o pensamento da mulher negra e colocá-lo no centro do debate. Se acatarmos minimamente a máxima das ciências da linguagem de que o ser advém pela fala, os silêncios em torno da mulher negra traduzem a sub-humanidade a que foi reduzida (Borges, 2009, p.15).

Diante disso, essa ação pedagógica trabalhou a representação da mulher negra, sua contribuição e participação no Brasil, estabelecendo uma relação entre essas mulheres e a comunidade escolar, como são impostos os silêncios a determinados assuntos, como mulheres são tratadas e vistas pela sociedade no âmbito nacional e regional. Destacou-se também situações de tratamento direcionado às mulheres em diferentes espaços e relações, fruto do patriarcado, do racismo e do sexismo que promovem o epistemicídio negro feminino em locais de poder.

Nesse contexto, a escola reforça a estrutura desses estereótipos de subalternidade referente aos corpos negros, em que a mulher negra é diminuída e desumanizada na sua existência em todos os espaços, seja na história, literatura, ciências ou meios de comunicação. Devido à falta de materiais pedagógicos e discussões sobre intelectuais e pensadoras negras no âmbito escolar, foi necessário criar mecanismos e metodologias acerca

da problemática observada. Através da utilização de pesquisas bibliográficas como a coleção *Feminismos Plurais*, coordenada pela filósofa Djamila Ribeiro, nela consta questões importantes relacionadas aos diversos feminismos de forma didática e acessível.

A primeira oficina oferecida aos discentes foi a “Exposição Pensadoras Negras” (Figura 23) mediada por graduandas em História, Direito e Jornalismo da Universidade Federal de Sergipe (UFS) integrantes do Coletivo de Estudantes Negros Beatriz Nascimento (CNBN). A exposição foi realizada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe (SIBIUFS), através da Biblioteca Central, com o apoio do Coletivo e da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de levar ao conhecimento da comunidade escolar, a existência e protagonismo de mulheres negras pensadoras e construtoras de saberes.

Figura 23 - Roda de conversa “Exposição Pensadoras Negras”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Ao longo desta dissertação tenho trazido a importância das articulações e das redes de contato e sociabilidades negras, para demonstrar que a implementação dessas práticas pedagógicas só foi possível porque extrapolei os muros da escola e as fronteiras do município. Sobre esta exposição na UFS soube por amigas, e como não poderia levar os alunos à universidade devido à burocracia de transporte, fui até a instituição para me informar se existia a possibilidade de ofertar a exposição nas escolas do município. Em conversa com a Professora Selma da Silva Santos, diretora do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe (SIBIUFS), através da Biblioteca Central (CNBN), foram disponibilizados todos os cartazes da exposição, assim como os integrantes do Coletivo de Estudantes Negros Beatriz Nascimento para mediar a exposição junto à proposta do projeto.

Nessa ação foram utilizados os seguintes recursos: data show, caixa de som, notebook, microfone, o espaço do Conselho Tutelar, transporte para o deslocamento dos acadêmicos até o município de Divina Pastora. A exposição foi disponibilizada para a EMEF Fausto de Aguiar Cardoso que intermediou o acesso a outras escolas da rede municipal e estadual do município em conjunto com a secretaria de educação. As visitas eram agendadas através do card de divulgação do projeto, os alunos eram incentivados ao diálogo e reflexões nas rodas de conversas.

Desse modo, a oficina foi realizada na universidade por um período, aberta ao público e depois ofertada à escola na qual trabalho e demais unidades de ensino. As mediadoras apresentaram a trajetória de mulheres que marcaram a história no Brasil, como Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Jarid Arraes, Sueli Carneiro, dentre outras pensadoras. Após a apresentação foi organizada uma roda de conversa com os educandos, com o objetivo de ouvi-los e avaliar o aprendizado.

Organizei tarefas por turmas, em que foi solicitado pesquisas sobre 12 mulheres pensadoras e de luta, depois a montagem de uma peça teatral com as vozes dessas mulheres, apresentada na escola e na praça matriz do município no dia da culminância para toda comunidade.

No segundo momento, ocorreu a oficina de estêncil (Figura 24) com o artista gráfico Luiz Mario Marinho, graduado em Desenvolvimento Cultural, comunicador popular e integrante do grupo Descidão Quilombola, que desenvolveu com os discentes do 8º e 9º anos, a produção de imagens de personalidades negras através da arte do estêncil. Na oficina, entre os materiais utilizados, estão: folhas de radiografias, tinta spray, tinta de tecido, estilete (manuseado pelo mediador), bandeja, cloro, luvas, máscaras, pincéis, camisas brancas, enquanto explicou-se a técnica e contou-se um pouco de cada personalidade estampada nos tecidos.

Figura 24 - Oficina de Estêncil (2019)

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Essas camisetas e tecidos foram depois vestidas pelos alunos, além do momento de sua exposição. Antes da oficina foram feitas pesquisas sobre as personalidades negras femininas e suas trajetórias. A escolha envolveu sugestões minhas e dos alunos para compor toda construção da arte com o intuito de promover a valorização da mulher negra e da cultura preta.

A oficina além de incentivar a produção da arte e conhecimentos sobre suas técnicas e história das personalidades envolvidas, também proporcionou um trabalho social em que os estudantes além de aprender, podiam utilizar como fonte de renda para suas famílias ou uso particular dentro da comunidade, a exemplo da confecção de qualquer tipo de arte para pequenos eventos, aniversários, homenagens, com o uso da arte em camisas de maneira artesanal com baixo custo de produção, mas com potencial empreendedor significativo.

No terceiro momento foi desenvolvida uma oficina de cordel (Figura 25) pela poetisa Daiene Sacramento de Jesus, membro da Academia Sergipana de Cordel e graduanda em Ciências Sociais. Ao longo do processo, cada mediador que tinha acesso à proposta do projeto e à escola, se tornava parceiro e indicava novos parceiros, a maioria pertencentes a coletivos negros e simpatizantes, que ao conhecer o projeto confiava em seu potencial de transformação. Dessa maneira, conheci a Daiene através de indicação de outros parceiros, pois ela já desenvolvia trabalhos com mulheres no município de Estância, que fica a 93Km de Divina Pastora. Entrei em contato, apresentei a proposta do projeto e ela aceitou contribuir com toda a ação pedagógica junto à escola.

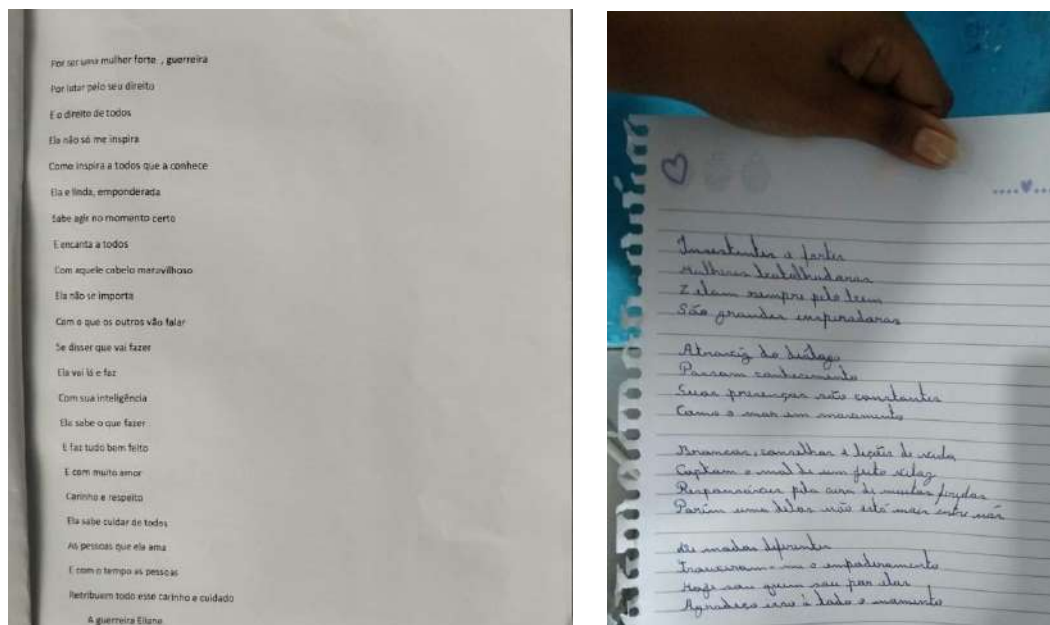
Figura 25 - Oficina de Cordel

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A oficina contou com o uso do livro de Jarid Arraes, pesquisas das mulheres apresentadas nele, declamações de cada capítulo pelos alunos após conhecer suas histórias. Com a contribuição da poetisa Daiene no campo do seu conhecimento pudemos realizar a ação com resultados na produção de cordéis sobre mulheres da comunidade que de alguma forma causavam admiração nos alunos pela sua trajetória de vida. Nesta ação também foi utilizado transporte para o deslocamento da mediadora até a escola

Ao longo do projeto já havia trabalhado com todas as turmas o livro *Heroínas Negras Brasileiras* (2017), da escritora Jarid Arraes, no qual celebra no formato de cordel a memória de 15 mulheres negras que marcaram a história do Brasil. Logo após as oficinas, propus aos alunos a pesquisa sobre mulheres da comunidade que eles admiravam e a produção de cordéis com suas histórias de vida, com a finalidade de fazer conexões com as histórias trabalhadas e aproximar com os seus cotidianos, vivências e pertencimentos (Figura 26).

Figura 26 – Cordéis escritos pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

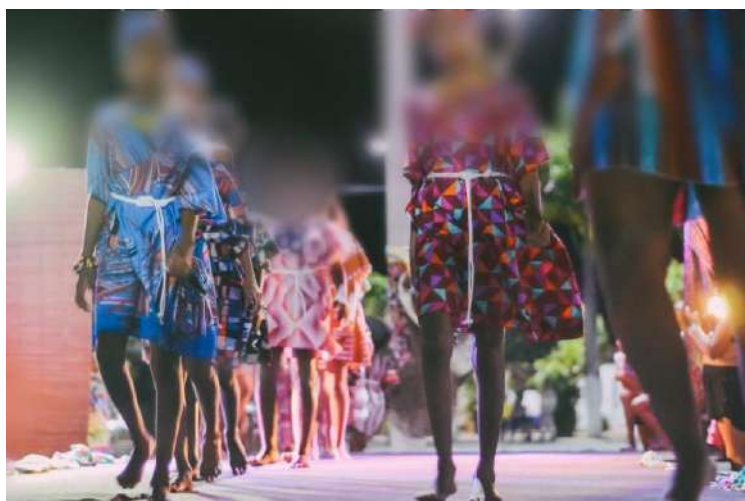
A temática da estética negra é central também neste projeto porque ao longo da minha prática docente percebi que a questão da autoestima, da valorização dos traços fenotípicos e da herança estética africana dos alunos era latente no ambiente escolar. Desse modo, a última ofertou a oficina de turbantes e a produção do Desfile Divina Diva (2019) foi organizada por mim, pelas mediadoras Tatiane Santos Costa, afroempreendedora e criadora da marca *Negra Luz*, artesã e produtora cultural., juntamente com Margarida Maria Oliveira Conceição, graduada em Dança, membro da Rede de Mulheres Negras do Nordeste e membro-fundadora da Periferia Ambulante. Através de indicação entrei em contato com a Tatiane Costa, apresentei a proposta do projeto e da oficina, com o objetivo de apresentar a nossa africanidade através de acessórios, tecidos e a herança da ancestralidade evidenciadas pelos corpos negros como caminhos de valorização e pertencimento.

Ao longo desta etapa, os estudantes fizeram pesquisas sobre os acessórios que usamos no nosso dia a dia (argola, turbante...) e não sabemos que pertencem também à cultura africana, assim como o uso de cores vibrantes. A artesã confeccionou cada acessório e roupas dentro desse contexto. As mediadoras organizaram um desfile com os estudantes para evidenciar a beleza negra a partir de acessórios e vestimentas ligados às tradições africanas, como também foram utilizadas roupas do cotidiano dos alunos com o intuito de apresentar a beleza singular dos estudantes afro-brasileiros.

A proposta do Desfile Divina Diva (Figura 27) não era escolher a beleza negra a partir de padrões estéticos seguindo a lógica colonial de um padrão único de beleza, mas comentar

sobre a beleza da diversidade e singularidade existente em cada participante com o intuito de incentivar a sua autoestima, apresentar os acessórios de criação da marca Negra Luz (uma forma também de apresentar aos discentes o empreendedorismo afro-sergipano através de mulheres negras empreendedoras), além de poder conhecer os sonhos dessa juventude por meio de um pequeno questionário individual respondido por eles(as) que foi apresentado durante o desfile. Algo bastante significativo, foi a alegria dos(as) estudantes ao desfilarem, a maioria nunca pensou em estar nesse espaço, inclusive poucos deles(as) eram escolhidos(as) para representar a escola na comissão de frente no desfile cívico, devido aos padrões de beleza impostos.

Figura 27 -Desfile Divina Diva Afro (2019)



Fonte: Fotografia de Letícia França, 2019.

O desfile contou com a presença de comentaristas (educadores, pesquisadores, doutores, mestres, membros do movimento negro de Sergipe e movimentos sociais, advogada, entre outros) representatividade marcante de intelectuais negros(as) que ajudam a fomentar o imaginário dos educandos no intuito de fortalecer suas identidades.

Cada membro da mesa de jurados tinha uma ficha com o nome dos discentes e turmas, com requisitos para serem abordados de forma positiva e sua performance, com respeito às diferenças e subjetividades. A ideia era trazer elementos da africanidade e a sua presença nos alunos, como forma de apresentar não só a eles(as), como a toda comunidade presente a beleza afro-brasileira e, consequentemente elevar a autoestima dos estudantes com a ação.

Foram utilizados no desfile tecidos, bancada de passarela, toldos, bem como fizemos a exposição de algumas literaturas negras, além dos banners da exposição “Pensadoras Negras”, da UFS. É importante ressaltar que o evento envolveu alunos das três escolas do fundamental II, da rede municipal e do Centro de Excelência Doutor João de Melo Prado, escola de ensino médio, da rede estadual.

A culminância do projeto ocorreu na Praça da Matriz (Praça Fausto Aguiar Cardoso) com as apresentações das escolas. Na culminância ocorreram apresentações com participação dos professores das unidades, como produções de cordel, apresentação do maculelê da escola. (Figura 287).

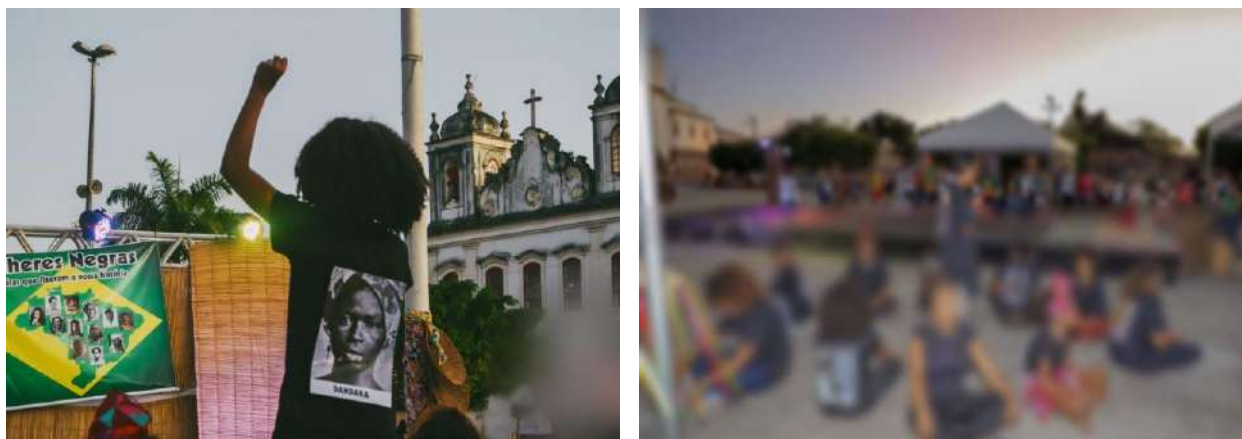
Figura 28- Apresentação do Maculelê (2019)



Fonte: Fotografia de Leticia França, 2019.

Entre as atividades culturais e pedagógicas foi apresentada a peça teatral “Vozes Negras” (Figura 29), na qual estudantes representaram mulheres negras com trajetórias marcantes na história brasileira.

Figura 29 - Teatro Vozes Negras (2019)



Fonte: Fotografia de Letícia França, 2019.

O encerramento do projeto foi embalado pela apresentação artística do Bloco Descidão dos Quilombolas (Figura 30), bloco afrocultural genuinamente sergipano de destaque no estado que possui em seu repertório músicas que ressaltam a cultura negra.

Figura 30 - Bloco Descidão dos Quilombolas (2019)



Fonte: Fotografia de Letícia França, 2019.

Antes do desenvolvimento do projeto observava-se a falta de representatividade negra dentro da unidade escolar, tanto na perspectiva de materiais didáticos, como escritas negras com personagens negros(as), quanto de narrativas positivas e de protagonismo do povo negro. Diante disso, utilizou-se de diversos recursos audiovisuais, produções literárias, dentre outras fontes de informação, além da produção de materiais realizados pelos próprios alunos, que buscavam aproximá-los do debate em torno das diferenças, da construção de identidades

diversas e de um ambiente de maior criticidade em relação aos aspectos étnico-culturais que envolvem a população negra na história.

Toda a construção e desenvolvimento deste projeto me trouxe reflexões provocadas pela escritora, psicóloga e artista Grada Kilomba (2019) quando elabora sobre a lógica do silenciamento colonial e sobre as suas consequências. O silenciamento em relação aos sujeitos negros é pensado e reforçado pelo colonialismo, que insiste em manter as violências sem discussão no ambiente público, pois

Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “Outra/o”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos (Kilomba, 2019, p. 41).

As reflexões dessa autora permitem discutir e analisar a questão do lugar de fala. Ela retrata a dificuldade das minorias em obter o lugar e o direito de voz, dimensões dominadas por um grupo que sempre teve o privilégio da fala em detrimento dos que foram silenciados pela violência do racismo. E perceber ao longo dos anos em que este projeto foi implementado o empoderamento dos estudantes em torno de suas existências, suas identidades, ancestralidades, autoimagem, autoestima, ao expressarem seja através da fala, dos gestos, da elaboração das atividades suas ideias, reflexões, demonstra o quanto práticas pedagógicas como essas são importantes no contexto escolar.

Desse modo, a participação dos discentes na proposta do projeto permitiu resultados satisfatórios diante dos objetivos propostos. As mudanças de comportamentos e atitudes foram notáveis, como a valorização de mulheres negras intelectuais e a ressignificação positiva dos olhares perante os corpos negros, principalmente em relação à presença negra feminina – seja entre as discentes, a figura das professoras ou as mulheres negras da comunidade e suas lutas diárias dentro e fora do seio familiar.

Houve também melhora significativa na autoestima dos estudantes no processo de reconhecimento e pertencimento de suas raízes negras, ao quebrar mitos e tabus que sustentam preconceitos. Apesar das dificuldades e resistências enfrentadas, o projeto permaneceu ainda mais forte, pois eu, alguns colegas e os estudantes nunca deixamos de acreditar, fortalecer e seguir em frente, alcançando resultados significativos que perduram até hoje.

5 NEGRITUDE CONTEMPORÂNEA

O ano de 2022 marcou o retorno integral das aulas presenciais após o período crítico da pandemia de Covid-19. Em 2020, não houve atividades presenciais na escola, e, em 2021, as aulas ocorreram de forma semipresencial, respeitando os protocolos sanitários. A retomada completa em 2022 representou não apenas a volta ao espaço físico escolar, mas também o amadurecimento das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas ao longo dos anos anteriores.

Nesse contexto, foi implementado o projeto “Negritude Contemporânea”, concebido como uma forma de celebrar cinco anos da proposta de uma educação antirracista na instituição, continuamente avaliada em seu compromisso com a Lei 10.639/03. Embora a comunidade escolar e parte da sociedade civil já conhecessem a dinâmica do projeto, com significativa participação e envolvimento dos estudantes, ainda persistiam as resistências por parte de alguns colegas docentes — especialmente naquele ano, em que se consolidou a proposta de desenvolver as ações ao longo de todo o ano letivo, ampliando o alcance da iniciativa de forma gradual.

O ano também foi marcado por mudanças na administração pública e na gestão escolar. A proposta foi apresentada à equipe diretiva e pedagógica, que a acolheu institucionalmente; contudo, nem todos os professores aderiram às atividades. O projeto foi igualmente apresentado à Secretaria Municipal de Educação, que o aprovou formalmente, embora o apoio efetivo tenha sido limitado. Apesar dos desafios, permaneci comprometida com a continuidade da proposta, contando com o apoio de alguns colegas, dos estudantes e de parceiros externos que acompanharam a trajetória do projeto desde seus primeiros anos, ampliando, inclusive, essa rede de colaboração.

Diante desse cenário é importante refletir que a educação antirracista deve ser uma ação de esforços coletivos, em que todos estejam cientes das suas responsabilidades na aplicabilidade das ações afirmativas no ambiente escolar. A escritora Edite Nascimento Lopes em seu livro *A valorização do Ensino da História Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica de professores/as em escolas públicas* (2021) diz

A prática docente também diz respeito às várias fontes de elementos de estudo, os professores estabelecendo conexões com os alunos conseguem promover a produção de conhecimento. A presença da história afro-brasileira e africana na formação e na prática pedagógica deve se configurar como uma necessidade imediata, para que as lacunas no que diz respeito ao ensino sejam resolvidas. O dispositivo legal que coloca o ensino da temática na conjuntura

escolar, carece de mais incentivo por parte dos órgãos governamentais, os educadores sozinhos não podem ser os únicos responsabilizados para dar conta dessa demanda (Lopes, 2021, p. 53).

Logo, é preciso entender que todo trabalho coletivo traz resultados positivos, e abre janelas para uma educação transformadora, democrática e inclusiva, que pensa a partir de uma nova perspectiva, de um olhar pautado no protagonismo negro dissociado da imagem escravista “petrificada” nos livros didáticos e no imaginário social.

Como dito antes, o projeto “Negritude Contemporânea” surge em 2022 com o intuito de amadurecer o que foi trabalhado nos anos anteriores, com novas abordagens e o estudante no centro do debate e da construção, ao passo em que promovia o sentir e o existir mediante as discussões propostas e as experiências desenvolvidas nas oficinas e rodas de conversas. A proposta tinha a finalidade também em trabalhar com histórias negras e referências contemporâneas, ao alcance dos estudantes e que dialogassem com suas realidades. Logo, comungo com a ideia da escritora Luana Tolentino em seu livro *Outra Educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula* (2018) quando diz

Acredito que há várias formas de ensinar e aprender. Acredito também que o processo de aprendizagem pode ser prazeroso. Podemos aprender com funk e com as letras de Chico Buarque. Com o jornal e com a novela. Com os livros e com o cinema. Com o teatro, com a pintura, com as redes sociais, com a literatura (Tolentino, 2018, p. 25).

Portanto, a educação antirracista constitui uma ferramenta fundamental para a revisão de valores e padrões historicamente naturalizados. Por meio de um trabalho pedagógico comprometido com a ressignificação de histórias, narrativas e conceitos, em perspectiva multidisciplinar, a escola pode se afirmar como um espaço pluricultural. Além disso, cabe à educação problematizar práticas consolidadas e fomentar a construção de novas pedagogias e recursos didáticos.

A iniciativa que começou no ano de 2016 com o tema central relacionada à estética negra direcionada aos cabelos crespos, sua textura e aparência, era realizada no primeiro momento no mês de novembro e com o passar do tempo se desenvolveu de forma gradativa, organizado a cada ano para além do mês da Consciência Negra, e assim em 2022 a proposta é organizada de forma trimestral com oficinas direcionadas a uma determinada temática, e realizada no espaço da escola e do Conselho Tutelar do município.

O projeto foi apresentado à equipe diretiva e pedagógica da instituição de ensino e posteriormente à secretaria de educação. Houve uma parcela de participação do corpo docente,

uma outra parte se manteve em processo de resistência, mesmo com o apoio da equipe pedagógica e diretiva, a falta de formação entre os profissionais promovia entraves na execução das propostas desde o início, lá em 2016, e se articulou de formas variadas até 2022. Contudo, a minha persistência e resiliência permitiu o andamento das atividades. No primeiro momento, foi acordado o apoio da secretaria de educação do município, mas no decorrer da proposta foi insuficiente o investimento e participação.

A primeira oficina foi mediada por Luiza Bomfim, diretora de fotografia, fotógrafa, cientista social e estrategista com foco em comunicação, uma das idealizadoras do “Nós Negros” e “Koletyva Mulungu”, a qual conduziu a roda de conversa “Fotografia: contando suas histórias” (Figura 31) com turmas do 6º ao 9º ano. A atividade destacou o uso da imagem e das ferramentas digitais como forma de registro de histórias individuais e coletivas, articulando teoria e prática. Após a discussão, os estudantes utilizaram recursos como câmera profissional e celulares para produzir imagens de pessoas e lugares a partir de diferentes perspectivas.

Figura 31 - Oficina “Fotografia: contando suas histórias”



Fonte: Portfólio da mediadora Luiza Bomfim, 2022.

Antes da oficina, foram trabalhadas em sala de aula imagens do livro didático relacionadas à representação de pessoas negras na fotografia e na pintura, analisando os sentidos e histórias presentes nessas produções. Também foram discutidas, por meio de pesquisas em

diferentes mídias, a baixa presença de pessoas negras em campanhas publicitárias e sua recorrente associação às páginas policiais e às estatísticas de encarceramento.

Para encerrar o primeiro semestre, foram realizadas a oficina de boneca Abayomi e a oficina de cinema com a III Mostra Cine África na escola, esta será apresentada na seção posterior. A oficina de Abayomi, ministrada pela pedagoga Mony Grazielle Barros Santos no espaço do Conselho Tutelar, apresentou a história da boneca criada pela artesã e educadora popular Lena Martins na década de 1980, destacando sua relação com o Movimento de Mulheres Negras e a valorização da cultura africana e afro-brasileira (Figura 32).

Figura 32 – Oficina de Abayomi



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Anteriormente, havia sido solicitado aos educandos que trouxessem retalhos de panos em desuso de suas casas para que a construção das bonecas pudesse ser realizada na prática. A mediadora explicou todo o processo de construção e destacou a importância do envolvimento de todos e todas dentro de um diálogo que abordou não apenas negritude e ancestralidade, mas também temas como machismo, feminismo, o papel da mulher e do homem na sociedade, equidade, igualdade de direitos e respeito.

Por se tratar de uma cidade com valores conservadores, a construção das bonecas realizada pelos meninos quebrou mitos e paradigmas sobre o acesso a essas atividades lúdicas, reforçando que o respeito e a valorização das mulheres na sociedade são pontos determinantes na construção de uma educação mais igualitária desde cedo.

A oficina foi muito bem recebida por todos os presentes, tornando-se um dia prazeroso e produtivo. Ao final da atividade, foi realizado um sorteio de bonecas e bonecos negros de pano, feitos artesanalmente por uma afroempreendedora sergipana, entre os educandos — pois, assim como a organizadora, muitos deles e delas nunca haviam tido bonecas e bonecos negros em suas infâncias.

No segundo semestre começamos com a oficina de “Símbolos Adinkras e Cultura Ashanti” (Figura 33), mediada por Edwyn Gomes, artista plástico, mestre em Ensino de História que apresentou os ideogramas africanos, seus significados, valores e ancestralidade de forma a possibilitar o acesso a esse conhecimento tão rico do povo Ashanti. A atividade parte do filme *Pantera Negra* (2018) com o objetivo de apresentar à comunidade escolar algumas das relações entre África e Brasil, uma dessas relações foi a partir do sistema Adinkra, conjunto de ideogramas utilizados na comunicação do povo Akan, em Gana. O foco da atividade foram as turmas do 6º e 7º ano. A proposta foi a produção de “carimbos” para estampar tecidos com a arte e os símbolos africanos que envolvessem o cotidiano dos discentes.

Figura 33 - Oficina de Adinkras (2022)

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Foram utilizados como recursos tecido de algodão, tinta de tecido, tinta guache, lixa, cola quente, pistola, cartolina, lápis, data show, microfone, caixa de som, estilete manuseado pelo mediador. Antes da oficina foi feita uma pesquisa sobre os símbolos adinkras, quais símbolos foram encontrados na comunidade em objetos, construções, itens de decoração. O resultado foi a produção de carimbos que serviram para ilustrar, decorar, tecidos, materiais escolares como caderno, agenda, painéis.

O sistema Adinkra foram trabalhados em sala de aula, e símbolo do Sankofa e alguns elementos africanos foram escolhidos para compor o card de divulgação do projeto com o intuito de dialogar com esse sentimento de retorno ao passado, em busca do conhecimento como aprendizado para o futuro, o encontro com as origens da ancestralidade africana. O Sankofa foi identificado em muitos portões das residências na comunidade, o que agregou nos estudantes o sentimento de pertencimento à presença africana em diáspora. Diante disso, o Adinkra Sankofa foi incluído em toda a identidade visual do projeto Negritude Contemporânea, como pode ser observado no cartaz de divulgação da proposta (Figura 34).

Figura 34 - Card do Projeto Negritude Contemporânea - 2022



Fonte: Arte elaborada por Edwyn Gomes, 2022.

A Oficina de Maracatu (Figura 35) ofertada pelo mediador Wendell Pereira Barreto (Bigato), Doutor em Física e criador do primeiro Maracatu Baque Virado do estado de Sergipe, ocorreu no espaço da escola com as turmas do 8º e 9º. Segundo o mediador

A proposta foi levar a história do maracatu em um debate inicial e depois uma prática, mostrar que o maracatu está no corpo usando a metodologia de reproduzir os sons dos instrumentos com a boca o que chamamos de Maracaboca. Os alunos foram incentivados a prender frases diferentes de instrumentos e separados em alas, como é feito no maracatu, e juntando alas que cantam sons diferentes reproduzimos a harmonia análoga ao que é feita nos instrumentos do maracatu. Foi uma experiência importante de divulgação do maracatu em Sergipe. Serviu para validar que os jovens querem cultura e ancestralidade sim, em seus cotidianos e que eles vivem sem oportunidades para isso por uma ruptura do sistema causada pelo racismo. Ações como essas ensinam o caminho para uma reconexão da juventude com a sua cultura e preservação dos patrimônios imateriais. (Wendell Barreto, 2022).

Figura 35 - Oficina de Maracatu

Fonte: Acervo Pessoal da autora, 2022.

Foi uma manhã de aprendizados envolvendo sons, batuques, conhecimentos sobre essa cultura tão rica e as técnicas do uso dos seus instrumentos e significados, que apresenta a cultura afro-brasileira como uma tradição próxima e pertencente aos estudantes, que por sua vez ficaram fascinados com os sons já conhecidos por ele(as), mas muito novo na escola como aprendizado na prática.

Em seguida, devido à aceitação significativa da arte com estêncil em 2019 com o mesmo mediador, foi ofertada a oficina para as turmas do 8º e 9º ano sobre intelectuais negros, não apenas mulheres, com o objetivo de mostrar personalidades negras em todas as áreas do conhecimento, o que resultou em um mural construído pelos discentes com a produção dessas imagens em tecido⁵ (Figura 36). Antes, foram feitas pesquisas sobre as personalidades negras brasileiras e de outras nacionalidades. Foi trabalhado em sala de aula a *Coleção Black Power* (2019), da Editora Mostarda e *Poderosas Rainhas Africanas* (2021), da Ancestre Editora, com destaque para a Rainha Nzinga. A escolha dessas personalidades envolveu sugestões minhas e dos alunos.

⁵ A imagem é desenhada no papel A4 ou impressa com imagens das personalidades, o papel é colocado em cima da radiografia, seu contorno é coberto a lápis, resultando na transferência de todo contorno para a radiografia e logo após recortado com o estilete de forma vazada toda a figura que em contato com a tinta dará vida a imagem original escolhida e estampada de maneira artesanal no tecido construindo assim todo mural da proposta.

Figura 36 - Oficina de estêncil (2022)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Outro resultado significativo do projeto foi a organização de um pelotão no desfile cívico de 7 de setembro de 2022 (Figura 37), composto por estudantes que homenagearam intelectuais negros(as) brasileiros(as). A iniciativa teve como objetivo compartilhar com a comunidade local as ações de educação antirracista desenvolvidas na escola, evidenciando seu caráter interdisciplinar e o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento.

Figura 37 - Desfile cívico em Divina Pastora (2022)



Fonte: Fotografia de Letícia França, 2022.

Foi a primeira vez que um pelotão com essa perspectiva temática participou do desfile cívico do Dia da Independência do Brasil. Os alunos, trajando o uniforme escolar, conduziam banners com registros dos projetos realizados em 2019 e 2022, além de faixas com imagens de personalidades negras brasileiras. A experiência revelou-se profundamente simbólica: a satisfação e o orgulho estampados nos rostos dos estudantes expressavam o reconhecimento de suas ancestralidades e o encontro com referências negras afirmativas no espaço público da cidade. Infelizmente, não foi possível apresentar a emoção dos jovens, por motivo de proteção e preservação de suas imagens. Mas ficará na nossa memória, esse momento especial de protagonismos negro da nossa juventude e ancestralidade!

A última oficina foi mediada por Tatiane Costa, artesã, produtora cultural e afroempreendedora no ramo da estética negra e moda afro-brasileira, fundadora e criadora da marca Negra Luz. A atividade incluiu profissionais de salão de beleza (cabeleireiras(os) e trancistas) e uma fotógrafa no espaço escolar os quais realizaram cortes de cabelos, tranças, maquiagem e registros fotográficos com o intuito de apresentar conhecimentos sobre essas artes e a ancestralidade africana elevando a autoestima dos estudantes. É importante destacar que foi a primeira vez que essa parceria de variados profissionais da estética esteve em uma escola no município. O espaço escolar se transformou em um salão de beleza, a proposta foi pioneira na localidade.

Nilma Lino Gomes em seu livro *Sem Perder a Raiz* (2019) reflete como os salões especializados em cabelos afros são também espaços educadores na construção de saberes e técnicas ancestrais africanas e diaspóricas no que diz

Os salões étnicos são espaços corpóreos, estéticos e identitários e, por isso, ajudam-nos a refletir um pouco mais sobre a complexidade e os conflitos da

identidade negra. Nos salões o cabelo crespo, visto socialmente como estigma da vergonha, é transformado em símbolo de orgulho. A construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre o público e o privado. Mas todos esses outros espaços sociais se articulam e transversalizam os salões, compondo extenso e complexo mapa de trajetórias sociais e raciais (Gomes, 2019, p. 31).

O cabelo foi um elemento determinante na construção de todos os projetos, foi por meio dessa característica identitária que a relação professor e estudante se estreitou, foi a porta de entrada que deu sentido às aulas devido o grau de pertencimento dos envolvidos em relação às pautas raciais. A escravização é um tema muito discutido nos livros didáticos, mas poucos se falam das histórias dos escravizados como humanos. É nessa lacuna que adentro a discussão do cabelo a partir da tese de doutorado de Luane Bento dos Santos, *“Trancistas não é cabelereira!”: identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro* (2022) evidencia

A escravização negra foi um período nebuloso e de extremo sofrimento para as(os) africanas(os) e seus descendentes. E o cabelo, que outrora foi afirmado como importante elemento de manifestação de identidade cultural, foi um dos muitos alvos de tortura e serviu como objeto do sistema de opressão dos colonizadores (Santos, 2022, p. 34).

Luane Bento traz uma citação de Nilma Lino Gomes sobre escravização e a importância do cabelo que diz

Nesse processo de escravização, a primeira coisa que os comerciantes de escravos faziam com sua carga humana era raspar a cabeça, se isso já não tinha sido feito pelos seus captores. Era uma tremenda humilhação para um africano ser capturado por um membro de outra etnia ou por um mercador de escravos e ter seu cabelo e sua barba raspada, dando-lhe a aparência de um prisioneiro de guerra. Nesse sentido, quanto mais elementos simbólicos fossem retirados, capazes de abalar a autoestima dos cativos, mais os colonizadores criavam condições propícias para alcançar com sucesso a empreitada comercial. [...]. A cabeça raspada era uma das estratégias dos colonizadores europeus na tentativa de erradicar a cultura dos africanos escravizados, alterando radicalmente a sua relação com o cabelo. (Gomes, 2008, p. 382 apud Santos, 2022).

Nesse ano de 2022 convidei a artesã Negra Luz (Figura 38) para participar do projeto, na oficina “Estética e Identidade Negra”, apresentei a proposta que foi aceita com entusiasmo, sua parceria foi de grande importância no desenvolvimento de todo projeto.

Figura 38 - Artesã Negra Luz



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Realizar uma oficina que fomentasse a valorização da estética negra entre os alunos era um desejo antigo, proporcioná-los um momento de autocuidado, com orientações sobre a estética negra (Figura 39).

Figura 39 - Oficina Identidade e Estética Negra (2022)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Perpassava no meu imaginário a oportunidade das minhas alunas realizarem o seu BC (*Big Chop*), que significa “grande corte” em português) momento em que o processo de transição capilar termina, ou seja, a realização do corte que retira toda a parte do cabelo

quimicamente alisado e a textura natural volte a se desenvolver. Essa ideia inspirou o card para as oficinas de identidade e estética negra (Figura 40), material também criado pelo artista Edwyn Gomes, em 2022, o qual traz nas imagens a opulência das etnias africanas na sua diversidade de belezas e significados, elementos que foram trabalhados em sala de aula através de conteúdos sobre as civilizações africanas.

Figura 40 - Card da Oficina de Identidade e Estética Negra



Fonte: Criado por Edwin Gomes, 2022.

Muitas adolescentes estavam muito inseguras no processo de transição, medo de não gostar do próprio cabelo materializado no corte, assim como as reações alheias, é um momento que precisava de muito acolhimento, afinal não é apenas um corte. O trabalho contínuo do projeto, os diálogos em sala de aula e nas rodas de conversas, foram determinantes nesse processo de construção de identidade, conhecer personalidades, está em contato com profissionais negros durante todo projeto, a minha presença diária enquanto educadora, pesquisadora construindo conhecimentos através do ensino de História relacionado à população negra, não só pela obrigatoriedade da lei, mas com o intuito de existir de forma humanizada, fez toda diferença até chegar esse momento. Afinal, eu também tinha passado pelo processo de transição e já tinha realizado o meu BC, sabia muito bem os sentimentos e a importância.

A impossibilidade financeira de muitas adolescentes, somada à ausência de profissionais da área da beleza especializados em atendimentos de cabelos crespos, cacheados e pele negra contribuíam nessa insegurança, além da falta de apoio familiar por falta de conhecimentos. Foi na escola junto ao projeto que essa lacuna se estreitou, os educandos, principalmente as meninas ganharam mais confiança. As oficinas ocorreram no turno da manhã e tarde, com o intuito de falar sobre maquiagem voltada à pele negra, além das diversas maneiras de utilizar o turbante e o uso das tranças, com práticas de empoderamento e conhecimento oriundos da ancestralidade africana (Figura 41).

Figura 41 - Oficina Identidade e Estética Negra - Cortes femininos



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Além das oficinas voltadas para elas, tivemos também a oficina de cortes e desenhos com cabeleireiros que realizavam cortes com os meninos (Figura 42).

Figura 42 - Oficina Identidade e Estética Negra - Cortes masculinos



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A administração das oficinas foi feita através de inscrição em que os estudantes escolhiam qual procedimento queriam participar entre cortes, maquiagens, tranças e turbantes/amarrações. Para realizar os procedimentos foi necessária a autorização dos pais por escrito, e cada procedimento foi conduzido de acordo com a escolha do aluno(a). Os recursos utilizados foram tesouras, capa de proteção, maquiagem, turbantes, elástico, linha de crochê, espelho (materiais usados pelos profissionais).

Foram momentos especiais que ficaram na minha memória e de todos os envolvidos, como sempre o contato com profissionais negros faz diferença no imaginário de crianças e adolescentes em formação, obter conhecimentos sobre as culturas e as subjetividades da população negra é transformador. Uma aluna me chamou atenção no final do BC, ao colocar o espelho diante da sua imagem, ela começou a chorar, fiquei preocupada no momento, mas entendi o processo de encontro com ela mesma. Sem ela entender, tinham duas texturas de cabelo, uma cacheada e a outra lisa, os cachinhos iam enrolando a cada toque entre seus dedos, conversei com ela e mostrei a beleza que estava escondida e com o passar dos dias, aquela menina extremamente tímida, que pouco falava em sala, vi nas redes sociais postando fotos com sorrisos, também fotos sérias, mas com expressões de felicidade, e sempre em evidência os cabelos soltos, que anteriormente eram usados sempre preso.

Mediante as ações desenvolvidas na escola, ocorreram mudanças significativas nos discentes, referente a autoestima, com um posicionamento firme em relação a sua estética quando confrontados. Houve também por parte das alunas a realização de um processo de transição capilar coletivo considerável, trocas de experiências umas com as outras,

fortalecimento e valorização das suas características negras e identificação racial, inspirando outras adolescentes da escola, da família e sociedade regional, assim como os meninos começaram a se permitir usufruir do seu cabelo crespo e reconhecer belezas nessa perspectiva, ao desenvolver neles e em seus familiares.

Nesse contexto, muitas alunas utilizaram suas redes sociais para mostrar o que aprenderam, com dicas de maquiagem, cuidados com os cabelos crespos respeito à curvatura e textura dos fios, assim como o desenvolvimento de um pequeno empreendedorismo voltado ao trabalho com tranças em domicílio ou ofertadas em suas próprias residências como complemento da renda familiar ou necessidades pessoais. Um processo de fortalecimento da identidade, do realce da própria autoestima, dentre outros elementos em torno da temática abordada, um movimento de desenvolvimento de iniciativa em relação ao mercado de trabalho, ou manutenção própria.

Um dado importante a ser ressaltado, é que os discentes passaram por um período de quatro anos (no processo de cada um) para apresentar mudanças expressivas em seus comportamentos e na sua estética, a transição não foi apenas no cabelo, mas principalmente na mentalidade, o que exige tempo para que esse processo seja transformador. E a cada turma que adentrava o 6º ano era um recomeço nas práticas pedagógicas, com a permanência de algumas pautas e o redirecionamento de outras, por isso a importância de um projeto ser uma ação contínua e não uma iniciativa para comemorações pontuais.

Ademais, em celebração ao dia da Consciência Negra realizou-se a oficina de “Identidade e Estética Negra” com profissionais da área da beleza com o propósito de transmitir conhecimentos sobre a origem das tranças no contexto dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil, dialogar com a ancestralidade através dos fios que revelam a história e identidade de um povo, por meio de valores, costumes, conhecimentos e técnicas dos antepassados, estimulando a autoestima dos alunos através da representatividade. Nesse sentido, Luane Santos (2022) afirma

O corpo e cabelo afrodescendentes são sinônimo de linguagem, gestualidade, técnicas corporais de repertório cultural e inspiração africana, bem como um conjunto de fragmentos das diversas civilizações africanas que aqui chegaram através do tráfico (sequestro) de africanas e africanos. Ao cruzar o Atlântico forçadamente, homens, mulheres e crianças do continente africano, não esqueceram e nem deixaram de manipular seus corpos pautados em saberes e tecnologias corporais criadas do outro do Atlântico (Santos, 2022, p. 23).

Ao longo de todo processo dos projetos implementados na escola, estética dos discentes passou por mudanças significativas. Principalmente, no caso das meninas, que passaram a realizar um processo de valorização do cabelo natural, como forma de identificação, pertencimento, reconhecimento de suas origens africanas, e, como símbolo de resistência, beleza e autoafirmação, um ato político. Desse modo, destaco o conceito de estética trazido por Joice Berth em sua obra *O que é Empoderamento?* (2018)

Estética, uma palavra originária do grego *aisthesis* significa, genericamente, percepção ou sensação. É a parte da filosofia que estuda o que julgamos e percebemos daquilo que considerado belo, as emoções que essa percepção produz e a definição que se pode fazer entre o que é de fato belo ou não. Portanto, o belo é uma percepção e como percepção pode ser alterada, manipulada ou influenciada (Berth, 2018, p. 91-92).

Foi a partir da estética que os estudantes se abriram para novos olhares, se permitiram ouvir e experimentar, com o desejo de descobrir cada vez mais sobre si e o outro através da ancestralidade africana. A questão da estética negra é o pilar de todo o trabalho desenvolvido, é a essência de sensibilização percebida por mim ao longo das atividades propostas junto aos alunos, é a discussão que deu entrada, desde 2016, a outros temas voltados à população negra, provocou inquietações e identificação por parte dos estudantes a cada pauta abordada.

O desejo pela continuação do projeto por parte dos alunos também foi fator importante, com a aceitação da proposta apresentada em 2022. Seus posicionamentos de inquietação em relação à ausência de imagens e cultura negra na escola resultaram em mudanças, como a pintura de elementos da capoeira, imagens de crianças e adolescentes refletidas nas paredes representando a diversidade étnico-racial. Ver a todo momento em forma de arte a sua cultura local e afro-brasileira representada nos espaços internos da instituição tornou-se uma conquista significativa do projeto.

Nesse contexto, é importante discutir e desenvolver práticas pedagógicas antirracistas que dialoguem com metodologias e atividades de mediação de aprendizagem com base referencial na Lei 10.639 de 2003, com propostas para construir uma educação antirracista comprometida com a promoção da equidade racial. Para tanto, é preciso reconhecer a existência do racismo mediante a presença dos corpos negros em variados espaços da sociedade, avaliar o seu impacto na comunidade escolar e criar possibilidades e mecanismos de enfrentamento dessas estruturas.

Durante o projeto, devido às resistências, poucas reuniões eram feitas comigo, com os colegas e com a família sobre o andamento do projeto, mas eu registrava tudo e colocava como

atividade ou tarefa. A divulgação do trabalho foi feita, na maioria das vezes, através de comunicação informal entre alunos, família e comunidade. Elas tinham acesso a todo cronograma pelo caderno e nos grupos das turmas no *WhatsApp*.

A maioria das oficinas durante o projeto foi realizada no Conselho Tutelar devido à sua estrutura, porém mesmo nesse espaço ou na escola, poucos professores participavam, as orientações dadas pela equipe diretiva e pedagógica, era que as oficinas iam atrapalhar os conteúdos programáticos das disciplinas, inclusive por muitas vezes eu tive que ir no contraturno escolar para não comprometer o cronograma “imposto” da disciplina no turno que eu lecionava. Sentia que os alunos ficavam à frente das discussões trabalhadas durante o projeto sem ter espaço para dialogar para além das minhas aulas, inclusive quando ocorria tinha choque de informações, equívocos, gerando muitos conflitos.

Antes do encerramento do projeto, foram ofertadas oficinas de renda irlandesa na escola (Figura 43), mediadas por rendeiras vinculadas à Associação de Rendeiras de Divina Pastora (ASDEREN) e à Associação de Rendeiras Independentes de Divina Pastora (ASDRIN). A parceria foi construída a partir do contato estabelecido por mim e por Tatiane Costa com as artesãs, com o objetivo de ensinar e preservar essa arte secular junto à nova geração. Muitos estudantes já possuíam vínculos familiares com a prática, por meio de mães e avós rendeiras, reconhecendo-a como tradição transmitida entre mulheres negras do município.

Figura 43 - Oficina de Renda Irlandesa



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Como desdobramento dessa articulação, organizamos, eu e Tatiane Costa, em parceria com as associações e com a marca Negra Luz, o desfile de moda étnica “Entre Fios”. O evento integrou roupas confeccionadas com tecidos e renda irlandesa, além de acessórios voltados à cultura afro-brasileira e sergipana, apresentados pelos próprios alunos. A proposta uniu formação, memória e estética, valorizando a renda irlandesa como patrimônio cultural e afirmando a beleza da cultura afro-brasileira no espaço escolar (Figura 44).

Figura 44 - Desfile Entre Fios



Fonte: Fotografia de Letícia França, 2022.

Para o encerramento desse projeto foram convidadas Anne Samara Torres do Nascimento Santos, apresentadora do Giro Sergipe, da TV Sergipe, para assumir a função de cerimonialista do evento e Lari Lima, cantora sergipana, para o aporte musical do desfile. A mesa de jurados do “Desfile Entre Fios”, foi composta por pessoas que tem uma trajetória importante em suas áreas de atuação, entre elas estavam: Linda Brasil, Deputada Estadual, Pardal, cantor de rap sergipano, Letícia França, diretora de fotografia e produção e o escritor, professor, poeta e dramaturgo sergipano Severo D’ Acelino (Figura 45).

Figura 45 – Apresentadora e integrantes da mesa de jurados do Desfile Entre Fios



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Neste trabalho é importante destacar a figura de José Severo dos Santos, conhecido como Severo D’Acelino, um poeta, dramaturgo, ator, coreógrafo, pesquisador e ativista negro originalmente de Aracaju, Sergipe. Participou da fundação do Movimento Negro contemporâneo no Nordeste (em Sergipe, Bahia e Alagoas) e atuou intensamente na promoção dos direitos civis, da cultura afro-brasileira e da educação antirracista. D’Acelino coordenou a Casa de Cultura Afro-Sergipana, dirigiu espetáculos teatrais que resgatam narrativas negras, atuou em obras cinematográficas e televisivas de destaque e produziu material pedagógico voltado à inserção da cultura afro nas escolas (Severo..., 2021).

Por sua trajetória de luta pela igualdade racial e valorização das tradições afro-sergipanas, recebeu, em 2021, o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Sergipe e foi homenageado com a Comenda Senador Abdias Nascimento pela Assembleia Legislativa do Estado. Sua produção poética, dramática e de pesquisa (Figura 46) espelha um compromisso contínuo com a afirmação da identidade negra e a desconstrução de estereótipos sociais e raciais (Severo..., 2021).

Figura 46 - Livros de Severo D’Acelino



Fonte: Letícia França, 2022.

A presença de Severo D’Acelino no encerramento do projeto fortaleceu o diálogo entre cultura, memória e educação antirracista em Sergipe. Sua atuação articula produção artística, militância e formação educativa, evidenciando como intelectuais negros locais constroem narrativas próprias e contribuem para tensionar a “história única”. Na ocasião, o artista recebeu homenagens (Figura 47), entre elas a declamação de alguns dos seus poemas pelos alunos.

Figura 47 - A pesquisadora homenageando Severo D'Acelino

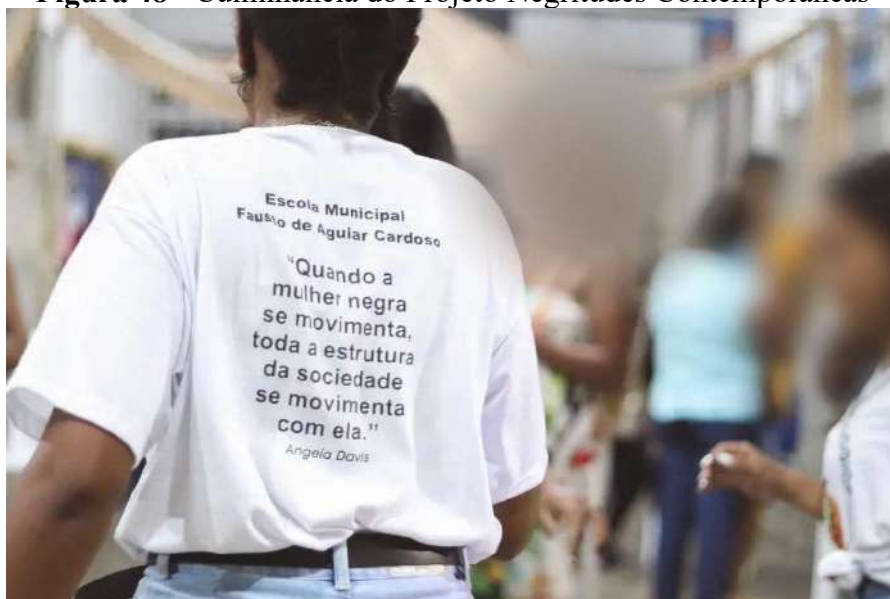


Fonte: Letícia França, 2022.

A composição da mesa de jurados tinha o objetivo de mostrar, presencialmente, a diversidade de profissionais negros sergipanos ao público estudantil, suas contribuições para a cultura sergipana, com comentários sobre as apresentações, estimulando o imaginário dos estudantes de maneira positiva, não apenas pela representatividade, mas pela valorização da cultura afro-sergipana.

A culminância do projeto foi realizada na escola, reunindo a comunidade em um momento de celebração e apresentações culturais que sintetizaram os percursos formativos desenvolvidos ao longo das atividades. O evento marcou não apenas o encerramento das ações, mas a socialização dos aprendizados construídos coletivamente, evidenciando o protagonismo dos estudantes e o diálogo entre escola e comunidade (Figura 48).

Figura 48 - Culminância do Projeto Negritudes Contemporâneas



Fonte: Letícia França, 2022.

Finalizamos as atividades ao som do grupo sergipano *Samba de Moça Só* (Figura 49), de Aracaju, composto majoritariamente por mulheres e dedicado ao samba raiz. Suas músicas, marcadas pela força do feminino, carregam também as bênçãos de Leci Brandão, madrinha do grupo e um dos grandes ícones do samba nacional. Entre as influências que atravessam o repertório estão o samba de coco e o samba de pareia sergipanos, ritmos que reafirmam a riqueza das tradições populares do estado e foram apresentados à comunidade escolar como expressão da cultura afro-brasileira.

Figura 49 - Apresentação do grupo Samba de Moça Só



Fonte: Fotografia de Letícia França, 2022.

Também integrou a programação o grupo de capoeira *Irmãos Unidos de Divina Pastora* (Figura 50), formado por alunos da escola e membros da comunidade. A apresentação evidenciou a capoeira como prática cultural e educativa, articulando corpo, memória e resistência. Assim, a culminância consolidou-se como um espaço de valorização das expressões culturais negras e populares, fortalecendo vínculos identitários e reafirmando a escola como território de produção de sentidos e pertencimentos.

Figura 50 - Capoeira Irmãos Unidos de Divina Pastora



Fonte: Fotografia de Leticia França, 2022.

Durante esses cinco anos de implementação de práticas pedagógicas antirracistas na escola, ouvi muitos relatos dolorosos, mas também relatos que aqueciam o meu coração e fortaleceram o meu caminhar. Uma aluna que tinha vergonha dos cabelos crespos e do diastema⁶ alisava o cabelo constantemente e não sorria, via suas características como um defeito, trazia dor e se machucava. Esse depoimento foi feito logo nos primeiros dias de aula, ela já conhecia o meu trabalho e aguardava esse encontro no ensino fundamental II. Quando

⁶ Abertura ou espaço entre dois dentes, mais frequentemente entre os incisivos superiores (dentes frontais).

concluiu era uma outra garota, muito mais segura, empoderada, se amando, autoconfiante, feliz e com posicionamentos de liderança dentro e fora da escola.

Em outro caso, uma aluna tímida, se sentava no fundo da sala, tinha vergonha da sua aparência, dos seus cabelos crespos, que inclusive sofria queda capilar, na escola padecia com “brincadeiras”, apelidos sobre sua aparência, o que muitas vezes prejudicava seu potencial de aprendizado. Em uma reunião de pais, a mãe me chama no canto e me agradeceu pelo trabalho que desempenhava com o projeto e que a iniciativa salvou a filha dela que tinha a autoestima muito baixa, mesmo dizendo o quanto ela era bonita, a menina não acreditava, foi o projeto que mudou o olhar da filha no espelho. Assumiu o cabelo crespo, passou a se amar, se posicionar, participar de maneira atuante na escola e fora dela, passou a ser mais feliz.

Uma outra mãe também me confidenciou que sua filha tinha vergonha da testa, achava grande, vivia de franja, tinha muita vergonha, isso afetava sua autoestima, aumentava a timidez, prejudicava na socialização. Com a participação no projeto, isso se modificou e trouxe segurança e posicionamento.

Uma outra aluna tinha vergonha dos cabelos crespos, se achava gordinha, fora do padrão, tinha a autoestima muito baixa, se machucava e não se via bonita, com o projeto buscou conhecimento sobre a população negra, se reconheceu em pessoas negras em espaços de poder, as rodas de conversas eram cura para ela. Seu processo de autoconhecimento a conduziu para a transição capilar, uma mudança para além dos fios, que partiu de dentro para fora, com autoamor, construção da sua identidade. Posteriormente, ela ingressa na universidade (UFS) e seu primeiro artigo é falar sobre esse momento na adolescência que a marcou muito e como o projeto contribuiu para a mulher negra empoderada que ela é hoje.

Um outro relato, dentre tantos que me marcaram, é de uma aluna em uma das rodas de conversa que relatou como se enxergava antes do projeto e o quanto marcou demais a sua vida, contribuiu para sua autoestima e valorização das suas características negras, mas nem sempre foi assim e termina o depoimento com está frase “Sempre soube que era negra, via isso na pele, só não entrava na mente”, fui às lágrimas. O projeto contribuiu para esse encontro com ela mesmo, para a mudança de postura diante das coisas e pessoas. Todas as alunas eram muito potentes, precisavam apenas de acolhimento, conhecimento e oportunidades.

Entre os professores que se permitiram o envolvimento no projeto, começaram a ter um novo olhar para as pautas raciais, sobre o lugar de fala, sobre a história da população negra no Brasil, povos africanos e diaspóricos.

5.1 Desdobramentos institucionais e tensões (2023)

Apesar da ampla repercussão positiva das práticas desenvolvidas até 2022, o reconhecimento institucional dessas ações no âmbito do poder público municipal mostrou-se frágil e descontínuo. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o trabalho conquistava visibilidade pública e reconhecimento social, sua incorporação pela rede municipal de ensino ocorreu de forma esvaziada de planejamento pedagógico e compromisso político.

Em março de 2023, recebi o convite da TV Aperipê para conceder uma entrevista sobre o trabalho desenvolvido com referências negras femininas no contexto do ensino das relações étnico-raciais e da educação antirracista, em alusão ao Dia Internacional da Mulher e ao Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial. A entrevista representou uma importante vitrine para as experiências pedagógicas construídas coletivamente com os(as) estudantes e evidenciou a repercussão positiva alcançada pelo projeto no contexto sergipano⁷.

No entanto, ainda em 2023, a Secretaria Municipal de Educação incorporou a proposta em um formato ampliado, porém sem investimento em formação docente ou planejamento pedagógico consistente, o que resultou em ações desarticuladas dos princípios político-pedagógicos que fundamentavam o projeto original. Nesse mesmo período, o Dia da Consciência Negra foi retirado do calendário escolar municipal, e as atividades relacionadas ao 20 de novembro passaram a ocorrer de maneira pontual, evidenciando a fragilidade do compromisso institucional com a implementação qualificada da Lei nº 10.639/2003.

As práticas realizadas nesse contexto revelaram limitações formativas importantes, manifestadas, por exemplo, na reprodução de estereótipos raciais, no uso de referências problematizadas pela literatura crítica e em abordagens que reforçavam narrativas centradas na escravização. Paralelamente, intensificaram-se situações de deslegitimação e vigilância sobre minha atuação docente, com questionamentos acerca da pertinência e da centralidade das temáticas raciais no currículo.

Esses episódios evidenciam como práticas pedagógicas antirracistas, ao tensionarem estruturas históricas e simbólicas consolidadas, podem produzir reações institucionais que expõem os limites e as resistências à transformação no interior da própria rede educacional. Além disso, as práticas pedagógicas antirracistas não se sustentam apenas como evento pontual, mas exige formação, fundamentação teórica e compromisso político-institucional.

⁷ FUNSECOM - APERIPÊ TV. Instituição de Divina Pastora introduz cultura afro-brasileira através de ações com a cultura local. YouTube, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0YT62KHEVP0>. Acesso em: 22 maio 2026.

Apesar dos desafios e enfrentamentos vivenciados ao longo do percurso, as práticas pedagógicas antirracistas permaneceram fortalecidas, e seus frutos ainda se fazem presentes. Este trabalho busca contribuir com o campo da educação antirracista, com o desejo de inspirar todos(as) aqueles(as) comprometidos(as) com a equidade racial — da teoria à prática — na construção de novas narrativas sobre os povos que também edificaram esta nação, sob a perspectiva do protagonismo.

6 CINEMA NEGRO NA ESCOLA

O cinema, além de ser um veículo de entretenimento e produzir nos indivíduos uma série de reações e relações, ele também pode atuar de maneira formativa e educacional. Toda produção humana é dotada de significações, pensamentos de diversos âmbitos, sejam sociais, políticos, culturais, dentre outros. Tudo é cheio de significações. Com o cinema não é diferente. Desse modo, por se tratar de uma potente ferramenta de comunicação e transmissão de conhecimento, pode ser utilizada de maneira pedagógica para discutir uma série de temáticas, que problematiza e gera debates, além de despertar senso crítico na comunidade escolar.

Foi na graduação em História que conheci o cinema negro, nas aulas da Profa. Dra. Joceneide Cunha, na disciplina História da África – meu primeiro contato com pautas raciais e com o continente africano sob outro olhar. O cinema negro me foi apresentado não apenas pelas narrativas negras e protagonismos negros em filmes brasileiros e africanos, mas também como uma nova metodologia de trabalhar filmes em sala de aula, com o objetivo de discutir sobre a população negra diaspórica. Foi identificação imediata, puro encantamento diante das novas descobertas. Era a primeira vez que eu assistia a filmes protagonizados exclusivamente por pessoas negras, abordando temáticas diversas.

Os filmes *Cafundó*, *Madame Satã*, *Nha Fala*, *Amistad*, *Atabaque de Nzinga*, *Besouro* e *Invictus* marcaram minha memória. Destaco especialmente *Atabaque de Nzinga*, que retrata a Rainha Nzinga – a primeira rainha africana que conheci; *Besouro*, pela discussão sobre a capoeira e pela beleza com que retrata a ancestralidade, a oralidade e os orixás, repleto de cores e potência; e *Invictus*, cuja história de Mandela é fascinante, apesar de todo o contexto de opressão.

Nesse período, tornei-me monitora da disciplina junto à professora regente e, mais tarde, levei a iniciativa para a sala de aula. Com o tempo, desenvolvi novas metodologias e mecanismos de uso do cinema como ferramenta pedagógica aliada à educação antirracista.

Nesse ensino, as possibilidades pedagógicas desse recurso, buscou explorar o cinema em sala de aula, especificamente o cinema brasileiro, ao enfatizar a importância do cinema negro como aliado no combate ao racismo, suas produções, mensagens, discussões e problemáticas, e contribuir para um despertar na comunidade escolar e local.

Diante disso, surgiu a necessidade de trabalhar e expor temáticas que se relacionam com a pauta antirracista, e conversam com a necessidade observada de discutir assuntos por vezes invisibilizados a respeito das sociedades diaspóricas e suas influências na contemporaneidade. Portanto, parte de um “grito”, de uma “necessidade”, de demonstrar toda a riqueza que o povo

negro criou e cria até hoje em diversas áreas do conhecimento. Baseado nisso, realizou-se através da *Mostra Cine África* exhibições de curtas-metragens com histórias, vivências e narrativas negras, elenco majoritariamente negro, e temas relacionados ao cotidiano dos estudantes e a construção de um espaço de debates a respeito das temáticas (Figura 51 e 52).

Figura 51 - I Mostra Cine África (2018)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Figura 52 - II Mostra Cine África (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Em 2022, dentre as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo, foi apresentado o Cine África no primeiro semestre (Figura 53), então em sua terceira edição com

a parceria da Mostra Sergipana de Cinema Negro - EGBÉ⁸. Essa parceria trouxe os estudantes para mais próximo da realidade das narrativas filmicas. Dentro dessa iniciativa foi trabalhada a ancestralidade, com o resultado da produção de uma pesquisa sobre a árvore genealógica dos alunos.

Figura 53 - III Mostra Cine África (2022)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022.

Desse modo, a abordagem que valoriza e reconhece a importância do negro para a História e suas realizações, interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos docentes e discentes negros e não-negros, na produção e construção de conhecimentos voltados à história e cultura africana e seu processo diaspórico. A invisibilização e desvalorização da historicidade negra prejudica o imaginário das crianças e adolescentes negros pois negam a sua presença, identidade e ancestralidade.

Para combater essa lacuna e promover o reconhecimento das ricas contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas e privadas de ensino de todo país e visa a produção e o acesso a conhecimentos que valorizam a pluralidade e a presença desses povos.

É diante desse cenário que a educação antirracista se torna mais uma ferramenta fundamental dentro das instituições de ensino no enfrentamento ao racismo e à discriminação

⁸ BROTA, Morgana. **Exibições itinerantes marcam segundo semestre da Egbé Mostra de Cinema Negro.** Egbé Cinema Negro, [S. l.], 19 ago. 2022. Disponível em: <https://egbecinemanegro.com.br/exibicoes-itinerantes-marcam-segundo-semester-da-egbe-mostra-de-cinema-negro/>. Acesso em: 22 maio 2026.

racial, tornando-as espaços democráticos onde vozes não sejam mais silenciadas. Silenciamento provocado pelos efeitos do racismo e mantido pela estrutura da herança colonial e escravista. Desse modo, segundo Eliane Cavalleiro, em *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola (2001)*

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Foi com essa perspectiva que a metodologia que as práticas do projeto foram desenhadas, com o uso de referências bibliográficas e literárias que ajudassem a construir outras narrativas negras na escola, como por exemplo o uso do livro: *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks (2018). Foram realizadas ações com exibição de filmes, curtas-metragens, seguidas e mediadas por rodas de conversas, que resultou em produções de arte nas paredes da escola como forma de expressão identitária, com a estética negra, os cabelos como forma de existir e resistir, e frases com o pensamento dos estudantes e suas identidades.

Nesse contexto, durante o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula entre 2018 e 2022, a Mostra de Cinema Negro na escola foi realizada em parceria com o Projeto Cineclubes Candeeiro/EGBÈ (Mostra de Cinema Negro de Sergipe), iniciativa cuja principal finalidade é proporcionar ao público o acesso à cinematografia nacional e sergipana. Através do cinema itinerante, o projeto utiliza o audiovisual como elemento na construção do conhecimento, oportunizando novos espaços de convivência e formação de senso crítico.

A intenção era dialogar com a Lei nº 13.006/2014, sancionada em junho de 2014, que tornou obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica brasileiras. Essa legislação reforça a importância da prática pedagógica com o cinema e cria amparo legal para iniciativas como as que eu desenvolvi sobre a história e cultura da população negra, em consonância com a Lei nº 10.639/2003.

Desse modo, a autora Edileuza Penha Souza formula que

Levar o escurinho do cinema para sala de aula é muito mais do que projetar a implementação da Lei Federal 10.639/2003. É, sem dúvida alguma, promover atividades lúdicas, recreativas e estimular nossos(as) alunos(as) a encontrar no suspense, na ficção, no drama, na comédia ou animação, entre outras categorias cinematográficas, recursos para construção coletiva de uma escola

democrática e harmônica, em que o compromisso com o respeito à diversidade e à construção da cidadania esteja pautada nos critérios e escolha curricular (Souza, 2011, p. 14).

Nesse sentido, ao trazer o cinema para a sala de aula, pretendeu-se alcançar as possibilidades interdisciplinares de tornar mais prazeroso o processo de ensino e aprendizagem, aguçar o imaginário dos estudantes para temas difíceis com mais afetividade, beleza e cor, e o discente para o centro do debate. Desse modo, dialogar com temas centrais como: racismo, discriminação, ancestralidade, população negra, periferia, protagonismo, representatividade, empoderamento, entre outras abordagens, bem como relacionar a arte cinematográfica com o cotidiano dos alunos.

Esse diálogo tornou-se possível através da exibição de curtas e filmes sergipanos, nacionais e africanos, mediados por alguns cineastas, assim como por mestrandos e doutores de diversas áreas do conhecimento, e pela promoção de rodas de conversas com os discentes, com espaço de voz e escuta ativa, com a troca de vivências, acolhimento e saberes sobre a África e a população negra diaspórica. Essas atividades resultaram em um novo olhar sobre a presença e contribuição do negro no Brasil e sua relação com a identidade e pertencimento entre os alunos, a comunidade escolar e sociedade civil de maneira positiva. Nesse contexto, conforme Souza (2011), “acreditamos na memória, na circularidade, na corporalidade e na ancestralidade negra. E, por consequência, sabemos o quanto a vida, a arte, o cinema, a educação, a escola e a sala de aula são resultantes de esforços coletivos. (Souza, 2011, p. 14-15).

A iniciativa de trabalhar com o cinema no espaço escolar, começou a partir da necessidade de trazer metodologias mais dinâmicas e eficazes para o espaço da sala de aula, que pudessem chamar a atenção dos estudantes, com uma ferramenta pedagógica que fosse familiar a eles, e que permitisse aguçar imaginários e discussões sobre experiências vivenciadas por vezes retratadas na ficção. Nesse sentido, o “Cine África” começou com filmes de longa metragem, apresentados em cinemas padrões e depois por meio de curtas-metragens, sem a composição hollywoodiana de grandes bilheterias, mas com produções independentes de uma cinematografia acessível a comunidades, e que dialogassem mais de perto da realidade desse público, com produções, em sua maioria, de profissionais negros(as) em seu elenco e narrativas com temáticas negras e suas subjetividades.

Ao trabalhar filmes dos cinemas padrões, os alunos eram expostos a narrativas distantes das suas realidades. Muitas das histórias contadas construía um imaginário inalcançável para aqueles que assistiam, seja pela ficção ou pela realidade apresentada em alguns filmes. Além

disso, conforme a produção, ela comprometia a autoestima dos estudantes, quando, por exemplo, se apresentava filmes sobre escravidão ou narrativas em que a população negra estava em situação de subalternidade. Portanto, era necessário ir além do sofrimento do passado escravista.

É a partir dessa observação que surge a iniciativa de implementar novas metodologias que alcançassem os educandos, nas quais a história do negro possa ser representada nos meios de comunicação de diversas formas, não para esconder ou camuflar o período escravista do Brasil e suas heranças coloniais, mas trazer para o debate histórias invisibilizadas nos livros didáticos sobre a História da África e a população afrodiáspórica brasileira, bem como, suas subjetividades, com pertencimento e contribuição positiva a partir de histórias que reforçavam o empoderamento do povo preto e suas narrativas.

Antes dessas ações, o uso de filmes era visto como um momento cansativo pelos alunos, sem representatividade, valorização e pertencimento identitário. Com a mudança aplicada às práticas e metodologias foram observadas transformações no comportamento dos discentes ao se enxergarem com mais afetividade. Nesse contexto, os alunos tiveram o seu direito de fala respeitado nas rodas de conversas, se reconheceram no outro para além do espaço escolar, através dos variados profissionais com quem estabeleceram contato.

Os conhecimentos e vivências apresentadas por esses profissionais, em sua maioria negros e sergipanos, com uma diversidade estética determinante no posicionamento de orgulho da sua negritude, observados não apenas na intelectualidade, na comunicação, mas também nas vestimentas que continham elementos da cultura africana e afro-brasileira, como o uso dos cabelos crespos, tranças, dreads e acessórios como turbantes de forma potente. Esses elementos, além de demonstrar uma postura política de resistência e pertencimento e evidenciar a ancestralidade como referência para os discentes da escola, produziram grandes e poderosos efeitos.

Ao longo do processo, a cada descoberta uma identificação, uma quebra de mitos e desconstrução de narrativas incompletas ou distorcidas de um continente ainda desconhecido para nós, apesar de estar em nós. Dentre as atividades foram realizadas pesquisas sobre a ancestralidade através da árvore genealógica dos estudantes, ao entender não só a sua história, como suas características físicas de forma positiva.

Mediante as observações durante a exibição dos curtas e filmes entre 2018-2022, para esta discussão serão abordados dois filmes que provocaram mudanças de comportamentos e posicionamentos significativos em relação a autoestima e a presença dos corpos negros na

escola. São eles: *Kbela* dirigido e roteirizado pela realizadora carioca Yasmin Thayná e *Cabelo Bom* dirigido por Swahili Vidal e Cláudia Alves.

O filme *Kbela* foi exibido no ano de 2018 no projeto “I Mostra Cine África - 2018” para as turmas do 8º e 9º ano. Foi a primeira vez que os alunos do Ensino Fundamental II, tiveram contato com filmes e curtas-metragens dessa natureza.

O filme é impactante por tratar de temas tão delicados como transição capilar, estética negra, preconceitos, discriminações, autoestima e cultura afro-brasileira. O filme foi apresentado e dialogado pela sergipana Luciana Oliveira cineasta, diretora, produtora, pesquisadora de cinema negro e co-idealizadora da EGBÉ (Mostra de Cinema Negro de Sergipe), sua presença foi marcante no imaginário dos alunos, que tinham essa profissão e produção relacionadas apenas às cinematografias hollywoodianas dos cinemas comerciais e suas bilheterias.

A experiência de trabalhar com obras filmicas como ferramenta didático-pedagógica, surge também para desmistificar essa ideia e possibilitar não só o acesso, mas a realização dessas produções dentro da perspectiva de comunicação que aproxima aqueles que estão do outro lado da tela com o audiovisual. É importante destacar que muitos alunos nunca tinham ido ao cinema.

Voltando ao filme, a trama perpassa pela discussão sobre o cabelo e a mulher negra, aborda questões como a imposição de padrões eurocêtricos de beleza, pautados no branqueamento de cabelos lisos, que negam características de diversidade como os cabelos crespos e cacheados da população negra, uma das características determinantes da sua ancestralidade. A produção provoca nos estudantes uma reflexão sobre identidade, valorização, pertencimento e descobertas — um verdadeiro "encontro no espelho". Partes do filme, mesmo sem diálogo, permitem a conexão entre a informação transmitida pela imagem em movimento, a narrativa da obra e a vivência dos alunos — especialmente das alunas.

Um exemplo dessa identificação é a cena em que a personagem está retirando a cor branca da própria pele. Uma cena forte que, ao mesmo tempo, traduz a realidade de muitos jovens negros: uma experiência vivida desde cedo, ainda na infância, que adentra o espaço escolar — momento em que muitas vezes o jovem "descobre" que é negro, através do contato com suas próprias características físicas e com os variados estereótipos pejorativos presentes no ambiente escolar. Essa experiência se perpetua ao longo de toda a trajetória escolar, deixando marcas profundas em suas vidas.

Outra cena muito discutida, foi o momento do pentear e cortar o cabelo realizado por duas mulheres negras, algo incomum nas vivências dos alunos. Desde muito cedo as crianças

crespas e cacheadas são persuadidas a usarem química e alisar os fios, no processo de negação dos traços identitários da população negra, mediante um padrão de beleza imposto. Outra situação no filme é o contato de duas pessoas negras no processo de acolhimento, cuidado e valorização do cabelo crespo, processo muitas vezes não vivenciado em salões de beleza da região pelos discentes, por não haver salões especializados.

O filme provoca um impacto muito grande nos alunos, por oportunizar o espaço para expressão de seus pensamentos, discussão sobre dores e silenciamentos, além da possibilidade de se encontrar no outro de maneira positiva e libertadora, porém não muito fácil diante de todo processo de resistência em existir sem a “sombra do branco”. As alunas, nesse contexto, começaram um processo de transição capilar que se apresentou na cabeça através dos fios, mas que antes aconteceu de dentro para fora no processo de mudança de mentalidade.

Kbela não só mexeu com os alunos como também com a comunidade escolar. Cada cena apresentada no filme representava a vivência de muitos alunos, principalmente a das meninas, conhecer e aceitar o cabelo era algo distante, por não terem referências e porque o alisamento era algo naturalizado, visto como escolha e não uma imposição em detrimento a uma cultura do branqueamento.

Os cabelos crespos, símbolo de beleza e realeza em regiões africanas, com uma variedade de penteados significativos para a sua população, é vista de maneira pejorativa em terras brasileiras por consequência do processo de colonização que desumanizava pessoas negras. Com isso os cabelos assim como corpos negros não eram valorizados como belos, os cabelos sempre associados a algo ruim, sujo, dentre outras qualidades negativas associadas as características de pessoas negras.

A identificação com o filme e a história da cineasta Thayná foi imediata pelos estudantes e demais pessoas envolvidas no projeto. No filme não há muitos diálogos, mas o silêncio e os sons em cada cena são sentidos por cada uma de nós através da vivência do racismo compartilhada em cada imagem, muitas vezes também ocorridas desde a infância na escola. Os insultos apresentados no filme sobre a aparência de pessoas com cabelos crespos são muito reais no dia a dia das nossas crianças e adolescentes, quanto mais retinta e crespa a pessoa for, mais agressivo é o racismo. Portanto, a escola, nesse sentido, deve ser um espaço de diversidade e acolhimento.

Além do impacto causado pelo filme *Kbela*, o filme *Cabelo Bom* enquadra-se nessa mesma temática. Assim como o primeiro, busca iluminar as discussões em torno da aceitação das raízes afrodescendentes, especificamente através da aceitação do cabelo natural. A temática do cabelo natural abre espaço para diversas discussões, prioritariamente a respeito do racismo.

Ao contar a realidade de mulheres brasileiras em um processo de aceitação dos seus cabelos, o curta busca aproximar a produção fílmica das vivências de muitos brasileiros, principalmente aqueles que ainda estão em processo de desconstrução das suas mentalidades.

Diante disso, se considera a importância do uso dos filmes como material de apoio para debate de diversos assuntos no espaço escolar. Desse modo, a escola deve ser um espaço de combate a todos os preconceitos e pensamentos que buscam diminuir os indivíduos. De acordo com as ponderações feitas por Luciana Oliveira Vieira, em *Autorrepresentação de cineastas negras no curta-metragem nacional contemporâneo* (2018)

O nível de experimentação que ambos os filmes trazem para a narrativa tanto no sentido cinematográfico, de seus recursos, quanto à inserção de performances artísticas através das expressões corporais, da poesia, se alinham ao modo como esse domínio cinematográfico surge. Nos filmes analisados a seguir, a experimentação se dá para questionar a invisibilidade, o racismo e afirmar raça e gênero através da imagem, da inserção da performance, permitindo que o corpo se expresse e comunique ao espectador as sensações que vivenciar o racismo pode provocar, por exemplo (Vieira, 2018, p. 82).

O maior resultado após a exibição dos curtas, foi a transição capilar de boa parte das alunas, ao passar dos anos, e se refletiu em toda escola e comunidade, essas garotas tornaram-se referências para outras adolescentes e crianças. Passar pelo processo de transição capilar não é fácil, requer muita resiliência, busca de conhecimento sobre a nossa africanidade, se manter forte diante dos insultos, do racismo velado e recreativo dentro e fora da escola, mas também é um processo de autoconhecimento e liberdade.

Sobre racismo recreativo Moreira (2019) considera

Ele deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial. O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas (Moreira, 2019, p. 95).

Desse modo, a educação antirracista é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois atua como ferramenta de conscientização e transformação social. Ao promover a reflexão sobre a história, a cultura e as vivências das populações negras, a educação combate estereótipos e preconceitos que perpetuam a discriminação racial. O

ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento de atividades que valorizem a diversidade, promovam o respeito mútuo, e atuem no combate ao racismo.

Para pensar o cinema negro como ferramenta didático-pedagógica, o artigo *Cinema negro e educação antirracista*, de Emanuelle de Souza Pacheco *et al* (2023), aponta o cinema negro como uma ferramenta pedagógica para a construção de uma educação antirracista. Os autores destacam que o cinema negro pode funcionar como uma contranarrativa que desafia a hegemonia branca e destrói estereótipos racistas, ao mesmo tempo que promove a valorização e a compreensão das diversas experiências raciais.

Os filmes eram muito bem aceitos pelos discentes e as mediações era um momento dinâmico, diferente, afinal o audiovisual tem todo seu encanto pedagógico e educativo, mas os filmes que traziam questões como religiosidade de matrizes africanas, sincretismo, dentre outras pautas eram vistos por alguns profissionais da escola e pela família de forma pejorativa, o que dificultava todo o andamento da proposta, o apoio ficava prejudicado pela falta de conhecimento de quem deveria informar, acolher e somar. Isso não era diferente na esfera da secretaria de educação, que por vezes me chamava para conversas que apontavam a iniciativa como um problema.

Mesmo com esse cenário continuei na resiliência, investi no que podia e me somei com quem se permitia, mas com a certeza de estar cumprindo o meu dever enquanto educadora. Enquanto isso, os estudantes amavam cada ano do projeto por se identificarem com a metodologia e todo conhecimento ofertado, a cada ano no início das aulas já queriam saber qual seria a abordagem apresentada naquele ano, ficavam ansiosos para saber e começar a produzir e pesquisar.

Isso se aproxima do que Kabengele Munanga, Rogério de Almeida e Celso Luiz Prudente, no artigo *Diálogos da dimensão pedagógica do Cinema Negro com a educação e os direitos humanos na luta antirracista* (2023), ao refletirem sobre a luta antirracista e as contribuições do cinema no combate ao preconceito por meio do cinema negro e sua dimensão pedagógica, nas palavras dos autores “O cinema negro, nesse cenário, contribui para dar materialidade aos problemas e, pedagogicamente, apontar caminhos para superá-los.” (Munanga; Almeida; Prudente, 2023, p. 26-27).

Portanto, a inclusão de conteúdos antirracistas nos currículos escolares é fundamental para a desconstrução de desigualdades e a formação de cidadãos críticos, empáticos e engajados. Nesse contexto, o cinema se destaca como uma importante ferramenta didático-pedagógica, com seu poder visual e emocional, expõe a opressão, promove o debate e contribui para uma aprendizagem crítica e a construção de novas mentalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha dissertação além de ser uma contribuição para a educação, é um ato político. Ser uma professora antirracista antes de tudo, é ser um agente transformador.

Esta é apenas uma gota de contribuição nesse oceano de possibilidades no campo de estudos da educação antirracista, práticas pedagógicas, ensino de História, docência negra, autoetnografia, escrevivências. Dito isso, sei que dei o meu melhor. Espero que a minha escrita possa ajudar educadores, pesquisadores e todos aqueles que desejam refletir e contribuir para uma educação antirracista. Desejo que acessem, compartilhem e que outros docentes e pesquisadores possam se debruçar e escrever sobre suas histórias, histórias dos seus municípios e suas escolas como fonte de reflexões e pontes para uma transformação individual e coletiva na perspectiva da educação antirracista emancipadora.

No entanto, escrever essa dissertação não foi fácil, o tempo todo me policiando, tentando me desvincular das ideias e escritas coloniais aprendidas durante uma vida. Sempre refletindo sobre o que é uma educação antirracista. Neste estudo, a educação antirracista é compreendida como uma construção que emerge da experiência docente e do cotidiano escolar, e não apenas da aplicação direta de referenciais teóricos previamente acessados. É um tipo de educação elaborada a partir do fazer pedagógico, em diálogo crítico com as epistemologias negras e a pedagogia engajada, afirmando a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento.

A pesquisa proposta reafirma a centralidade das práticas pedagógicas antirracistas como estratégias de resistência ao racismo estrutural no contexto escolar e como instrumentos de produção de saberes sobre a docência negra. Ao eleger as narrativas autoetnográficas como caminho metodológico, busca-se valorizar a escrita de si enquanto enfrentamento ao epistemicídio e afirmação da legitimidade do conhecimento produzido por mulheres negras na educação.

Os objetivos delineados para esta pesquisa, a saber: analisar criticamente sobre a trajetória da pesquisadora, descrever práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar, identificar estratégias de resistência e articular a experiência vivida aos referenciais teóricos das epistemologias negras e da pedagogia engajada - evidenciaram a pertinência acadêmica, social e política deste estudo. Ao adotar a autoetnografia crítica e a escrevivência como abordagens metodológicas, reconhece-se o saber da experiência não apenas como narrativa pessoal, mas como uma forma de produção científica comprometida com a transformação social.

Ao longo dos capítulos, foram debatidos os desafios da educação antirracista na prática, destacando dificuldades, enfrentamentos pessoais e institucionais, bem como seus desdobramentos durante a implementação dos projetos. Essa dimensão evidencia que a luta contra o racismo no espaço escolar é atravessada por tensões estruturais, mas também por possibilidades de construção de novas práticas pedagógicas de resistência e de valorização das identidades negras.

A pesquisa qualitativa, conduzida a partir de memórias, relatos, depoimentos e registros visuais, possibilitou reconstruir episódios significativos que revelam como as práticas pedagógicas da docente negra enfrentam o racismo institucional e promovem o reconhecimento da identidade negra no ambiente escolar. Referenciais teóricos como Almeida (2020), Munanga (2020), Cavalleiro (2001; 2023), Gomes (2019), hooks (2013), Kilomba (2019) e Gonzales (2020), Nascimento (2021, 2022) dão sustentação analítica ao estudo, ao mesmo tempo em que dialogam com as narrativas das minhas experiências.

As práticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa produziram desdobramentos que extrapolaram o espaço escolar, alcançando reconhecimento em diferentes instâncias formativas, acadêmicas e institucionais. Ao longo desse percurso, o trabalho desenvolvido gerou convites para participação em formações docentes, espaços de divulgação científica e meios de comunicação, bem como o reconhecimento por instituições públicas e culturais, em âmbito estadual e nacional, a exemplo a honraria em homenagem ao Magistério Sergipano 2025, da Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe (ALESE). Esses desdobramentos não são tomados apenas como mérito individual, mas como indicativos da potência das práticas pedagógicas antirracistas construídas na escola pública e da relevância social da experiência que fundamenta esta pesquisa.

Como Recurso Educacional Aberto, propõe-se a elaboração de um caderno formativo antirracista voltado à formação inicial e continuada de professores(as), buscando articular teoria e prática, sistematizar estratégias pedagógicas de resistência e reexistência que possam contribuir para o fortalecimento da identidade negra e para o compromisso com uma educação pública emancipadora e antirracista.

Assim, as considerações aqui apresentadas reafirmam a relevância da pesquisa não apenas para o campo acadêmico, mas também para o cotidiano escolar, ao apontar para a construção de práticas educativas capazes de transformar realidades, resistir às estruturas racistas e afirmar a potência da docência negra como lugar de produção de conhecimento e de luta por justiça social.

Acredito na educação do município no qual trabalho — afinal, faço parte dela —, nas políticas públicas afirmativas e na potência do poder público em todas as esferas. Finalizo com a esperança de que as novas gestões se sensibilizem cada vez mais em direção ao ensino das relações étnico-raciais, tornando a escola um lugar de respeito, inclusão e transformação, comprometido com uma educação antirracista. Que possamos reescrever nossas histórias, apresentando novas narrativas sobre a presença de povos que também contribuíram para a construção da nossa nação.

RECURSO EDUCACIONAL ABERTO – CADERNO FORMATIVO ANTIRRACISTA

Como exigência do Mestrado Profissional em História esta pesquisa resultará na elaboração de um recurso educacional que contribua com a formação de educadores/as comprometidos/das com práticas pedagógicas antirracistas no espaço escolar. O recurso proposto é um caderno formativo contendo fundamentação teórica, roteiros práticos, orientações metodológicas e propostas de atividades replicáveis. Este recurso visa não apenas compartilhar práticas realizadas, mas também potencializar novas ações em diferentes contextos escolares, especialmente entre educadores negros e aliados comprometidos com a transformação da escola pública em espaço de resistência e emancipação.

O caderno formativo antirracista intitulado “Caderno de Boas Práticas para Educação Antirracista na Escola Pública” (Anexo) foi elaborado a partir dos registros, reflexões e sistematizações produzidas ao longo da pesquisa. Mais do que um guia didático, este caderno se configura como um material de apoio crítico-reflexivo, voltado para docentes e demais profissionais da educação que buscam desenvolver práticas antirracistas no ambiente escolar. Sua proposta é inspirar e subsidiar ações respeitando a autonomia e a realidade de cada contexto educativo, sem apresentar-se como roteiro prescritivo, mas com uma trilha de possibilidades.

Essa escolha se fundamenta na compreensão de que as práticas pedagógicas antirracistas não se restringem à disciplina de história, mas emergem das interações cotidianas, dos conflitos, demandas e diálogos que atravessam a vida escolar.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo da história única**. Tradução: Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 1 (82), p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).
- ARRAES, J. **Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Polén, 2017.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. pp.181-218.
- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Entre Tramas e Fios – A Educação Física e a Pedagogia Griô – Extratos De Uma Experiência Autoetnográfica. **REVISTA FÓRUM IDENTIDADES** - Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 36, nº 1, p. 13-25, jul-dez de 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18149/13698>. Acesso em: 19 set. 2025
- BLAISE, Aboua Kumassi Koffi. **Macunaíma / Kaydara: dois espelhos face a face**. Ler Macunaíma sem rir. 2012. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-12092012-120553/publico/2012_AbouaKumassiKoffiBlaise.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.
- BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BRAGA, Amanda. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. 2021.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BROTA, Morgana. **Exibições itinerantes marcam segundo semestre da Egbé Mostra de Cinema Negro**. Egbé Cinema Negro, [S. l.], 19 ago. 2022. Disponível em: <https://egbecinemanegro.com.br/exibicoes-itinerantes-marcam-segundo-semester-da-egbe-mostra-de-cinema-negro/>. Acesso em: 22 maio 2026.

CABELO BOM. Direção: Swahili Vidal; Cláudia Alves. Rio de Janeiro: [s. n.], 2017. 15 min.

CARINE, Bárbara. **E eu, não sou uma intelectual?: um quase manual de sobrevivência acadêmica**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. 10. reimpr. São Paulo: Contexto, 2023.

DIVINA PASTORA. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2025a. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Divina_Pastora. Acesso em: 19 set. 2025.

DUARTE, Constância. L.; NUNES, Isabella. R. (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

FAUSTO CARDOSO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2025b. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fausto_Cardoso. Acesso em: 19 set. 2025.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. “Ave Maria, chegou a macumbeira!”: tensões no ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. **Diversidade e**

Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 13–20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8254/5435>. Acesso em: 19 set. 2025.

FONSECA, Mariana Bracks. **Poderosas rainhas africanas**. Belo Horizonte: Ancestre, 2021.

FONSECA, Mariana Bracks. **Rainha Ginga: guerreira de Angola**. 1. ed. Belo Horizonte: Mariana Bracks, 2016. v. 1.

FUNSECOM - APERIPÊ TV. Instituição de Divina Pastora introduz cultura afro-brasileira através de ações com a cultura local. YouTube, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0YT62KHEVP0>. Acesso em: 22 maio 2026.

G1 SERGIPE. **Peregrinação a Divina Pastora acontece neste final de semana em Sergipe**. G1, 13 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2023/10/13/peregrinacao-a-divina-pastora-acontece-neste-final-de-semana-em-sergipe.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2026.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. As encruzilhadas do racismo estrutural na educação do negro no Brasil. **Revista África e Africanidades**, ano XIII, n. 35, ago. 2020. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 9, n. 18-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45073>. Acesso em: 19 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flavia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustração: Chris Raschka; tradução: Nina Rizzi. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Ranking Resumido do Município de Divina Pastora (SE)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Modo de Fazer Renda Irlandesa tendo como referência o ofício em Divina Pastora**. Brasília: IPHAN, 2014.

JESUS, Lori Hack de. Professora, Mulher Negra e a Lei da Diversidade. **Periferia**, vol. 10, núm. 2, pp. 67-79, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157626005/html/>. Acesso em: 19 set. 2025.

JONES, SH; ADAMS, TE; ELLIS, C; Oliveira, MAO; Jaramillo, NJ. **Handbook of Autoethnography** (Coleção Queer). 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736. 978-15-98746-00-6.

KBELA. Direção: Yasmin Thayná. Rio de Janeiro: [s. n.], 2015. 22 min.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Fábio. **A questão ancestral**: África negra. São Paulo: Casa das Áfricas; Palas Athena, 2008.

LOPES, Edite Nascimento. **A valorização do ensino da história afro-brasileira e africana na prática pedagógica de professores/as em escolas públicas**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

LOPES, Edite Nascimento. **A valorização do ensino da história afro-brasileira e africana na prática pedagógica de professores/as em escolas públicas**. São Paulo: Dialética, 2021.

LOUREIRO, Kátia Afonso Silva. **Arquitetura Sergipana do Açúcar**. FUNCAJU/UNIT, 1999.

MELLO, Janaina Cardoso de Mello; Fonseca, Mariana Bracks. (orgs.). **Educação antirracista em movimento**: práticas, culturas e reflexões.. Belém: RFB, 2024.

MELO, Jacicleide. F. T. da C.; COSTA, Débora. Diagnóstico das práticas pedagógicas antirracistas inclusivas nos contextos escolares da educação básica da região do Seridó/RN. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 20–32, 2021. DOI: 10.47180/omij.v2i3.146. Disponível em: <https://openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/146>. Acesso em: 19 set. 2025.

MENEZES, Elmo Melo de. **Chegança São Benedito de Divina Pastora**. [S. l.]: YouTube, 6 maio 2013. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OhkPfl5hkRY>. Acesso em: 22 maio 2026.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cultura Popular - O Folgado da "Chegança", em Divina Pastora (SE)**. [S. l.]: YouTube, 10 ago. 2018. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_gdqPl-jkKw. Acesso em: 22 maio 2026.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SERGIPE. **O Ministério Público e a igualdade étnico-racial na educação**: contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público; Ação Educativa, 2015. 1. ed.

MIRANDA, Camila Fontenele de. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. In: **Teoria e Cultura**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dossiê Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros”, v. 17, n. 3, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/38100>. Acesso em: 19 set. 2025.

MONTEIRO, Débora. **Educação antirracista e decolonial**: no chão da escola. São Paulo: Dialética, 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 232 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

MOTTA, Pedro M. R. da; BARROS, Nelson F. **Resenha: Handbook of autoethnography**. Jones Sh, Adams TE, Ellis C., editors. Walnut Creek: Left coast press; 201, 736p (coleção queer) Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 31(6): 1337-1340, jun, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/xjr7WRWBffwSDMYQYhCZvFt/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele; ALMEIDA, Rogério de; PRUDENTE, Celso Luiz. Diálogos da Dimensão Pedagógica do Cinema Negro com a Educação e os Direitos Humanos na Luta Antirracista. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Ano XX, nº 2, Vol. 20, Julho/Dezembro de 2023, pp. 180-209. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1402/1093>. Acesso em: 19 set. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização: Alex Ratts. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Organização: Alex Ratts; posfácio: Muniz Sodré; texto: Bethania Nascimento Freitas Gomes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PACHECO, Emanuele. de S.; QUEIROZ, Âni M. A. de; SOARES, Luis. A. da S.; AYMBERÉ, Renato P.; NUNES, Hugo C. B. Cinema negro e educação antirracista. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, p. e10862, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e10862. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10862>. Acesso em: 19 set. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Flávia Gilene; COSTA, Candida Soares da. O racismo institucional e seus contornos na educação básica. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 24, p. 392-408, nov. 2017/fev. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ROLLEMBERG, Francisco Guimarães. **Fausto Cardoso**. Brasília, Senado Federal, 1988.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021

SÁ, Sandra de. **Olhos coloridos**. Letras. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/sandra-de-sa/74666/>. Acesso em: 19 set. 2025.

SANTOS, Bruno Dias dos. Caminhos e Andanças da Chegança de Divina Pastora-SE. **Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2022. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/hub/anais/447-caminhos-e-andan%C3%A7as-da-chegan%C3%A7a-de-divina-pastora-se/>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SANTOS, Bruno Dias. **Atracados com Xibança**: a Chegança e sua performatividade em Divina Pastora-SE. 2024. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/20718/2/BRUNO_DIAS_SANTOS.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

SANTOS, Luane Bento dos. **“Trancista não é cabeleireira!”**: identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SERGIPE EM FOTOS. Engenho São Félix, no município de Divina Pastora. Sergipe em Fotos, 20 ago. 2014. Disponível em: https://sergipeemfotos.blogspot.com/2014/08/blog-post_20.html?m=1. Acesso em: 13 fev. 2026.

SERGIPE. Governo do Estado realiza 37ª edição do “Sergipe é aqui” em Divina Pastora nesta quinta-feira, 5. **Notícias**, 03 dez. 2024. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/governo/governo_do_estado_realiza_37_edicao_do_sergipe_e_aqui_em_divina_pastora_nesta_quinta_feira_5. Acesso em: 16 jul. 2025.

SEVERO D'Acelino. In: LITERAFRO - O portal da literatura afro-brasileira. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2021. Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/1433-severo-d-acelino>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SILVA, Vagner Matias da. Práticas de Educação Antirracista em uma Escola Pública de São Paulo. **Revista Mosaico**, v. 15, n. 23 (03 maio 2023): 524-50. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/87972/83843>. Acesso em: 19 set. 2025.

SOUZA, Edileuza Penha de (org.). **Negritude, cinema e educação**: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Prefácios: Maria Lúcia da Silva; Jurandir Freire Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VIEIRA, Luciana Oliveira. **Autorrepresentação de cineastas negras no curta-metragem nacional contemporâneo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

XAVIER, Seu João. **Racismo estético: decolonizando mentes e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2025.

ANEXO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CADERNO DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA ELIANE DANTAS DOS SANTOS

Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)





Material de apoio à implementação de práticas pedagógicas antirracistas

APRESENTAÇÃO:

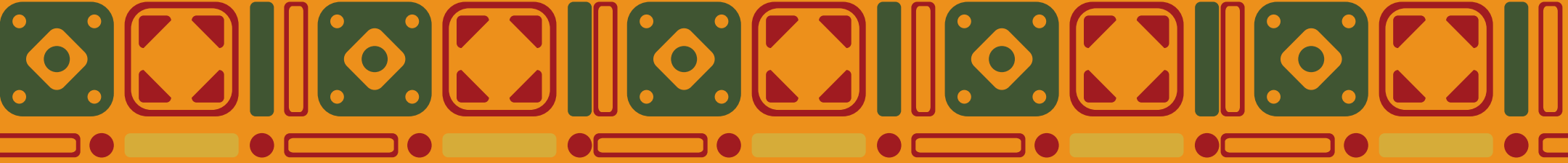
Este caderno formativo articula fundamentação teórica e proposições práticas para educadores/as comprometidos/as com a educação antirracista. Compreendendo que teoria e prática constituem unidade indissociável, o material apresenta conceitos fundamentais, problematizações críticas e caminhos metodológicos concretos para a construção de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural e institucional no espaço escolar.

A estrutura organiza-se em dois movimentos complementares: cada seção apresenta fundamentos teóricos essenciais seguidos de proposições práticas detalhadas, com exemplos, sugestões de atividades e orientações metodológicas. Não se trata de prescrições a serem mecanicamente aplicadas, mas de repertório que deve ser criticamente apropriado e contextualmente situado em cada realidade escolar.

PREMISSA:

A educação antirracista exige tanto rigor teórico quanto criatividade pedagógica. Os conceitos apresentados fundamentam as práticas; as práticas materializam os conceitos. Este caderno busca oferecer ambos, em diálogo permanente.





COMO UTILIZAR ESTE MATERIAL:

- Leia os fundamentos teóricos antes de desenvolver as práticas propostas;
- Adapte as atividades à sua realidade, faixa etária e contexto escolar;
- Combine diferentes proposições para criar sequências didáticas;
- Registre suas experiências, desafios e aprendizados;
- Compartilhe práticas com outros/as educadores/as;
- Retorne aos conceitos sempre que necessário para aprofundar reflexões;



PARA QUEM É ESTE CADERNO?

Este material foi elaborado para:

- Professores/as da educação básica de todas as áreas do conhecimento
- Coordenadores/as pedagógicos/as
- Gestores/as escolares
- Formadores/as de professores/as
- Estudantes de licenciaturas
- Profissionais da educação comprometidos/as com práticas antirracistas



Independentemente da disciplina que você leciona ou da função que ocupa na escola, este caderno pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, combatam o racismo e afirmem identidades negras.



1. FUNDAMENTOS: O QUE É EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

TEORIA

A educação antirracista é uma construção que emerge da experiência docente e do cotidiano escolar. É um tipo de educação elaborada a partir do fazer pedagógico, em diálogo crítico com as epistemologias negras, afirmando a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento. Fundamenta-se no reconhecimento de que o racismo não se manifesta apenas em atos individuais, mas estrutura relações, institui hierarquias e determina condições de produção e validação de conhecimentos.

CONCEITOS-CHAVE:

Racismo Estrutural: Racismo que estrutura relações sociais, econômicas e políticas, atravessando instituições e moldando subjetividades. No contexto educacional, manifesta-se em desigualdades sistemáticas, sub-representação de docentes negros/as, ausência de conteúdos curriculares afirmativos.

Epistemicídio: Processo de destruição, desqualificação e invisibilização de conhecimentos produzidos por grupos subalternizados. Opera na ausência de intelectuais negros/as nos currículos e na deslegitimação de saberes de matriz africana.

Colonialidade do Saber: Manutenção da hegemonia do pensamento eurocêntrico como única forma legítima de conhecer. Ditam-se padrões de beleza, conhecimento e existência que marginalizam outras epistemologias.

Racismo Estético: Valorização de padrões estéticos eurocêntricos e desvalorização de características fenotípicas de pessoas negras (cabelo, cor da pele, traços faciais).

Escrevivência: Conceito de Conceição Evaristo - narrativa que entrelaça o vivido individual e a memória coletiva da população negra.



PRÁTICA

DIAGNÓSTICO INICIAL: MAPEANDO O RACISMO NA ESCOLA

Antes de implementar práticas antirracistas, é fundamental realizar diagnóstico que evidencie como o racismo se manifesta concretamente na sua escola:

ATIVIDADE 1: Auditoria Visual

- Fotografe ou registre murais, cartazes, decorações da escola
- Analise: que corpos aparecem? Que narrativas visuais circulam?
- Conte: quantas imagens de pessoas negras vs não-negras?
- Em que contextos pessoas negras aparecem? (celebrações folclóricas? escravização?)
- Apresente esses dados à equipe pedagógica como evidência do racismo institucional

ATIVIDADE 2: Análise de Livros Didáticos

- Selecione 3 livros didáticos de diferentes disciplinas
- Identifique: quantos/as intelectuais, cientistas, artistas negros/as aparecem?
- Como pessoas negras são representadas? (subalternização? protagonismo?)
- Que ausências são notáveis?
- Elabore relatório para discussão coletiva

ATIVIDADE 3: Escuta Estudantil

- Organize roda de conversa: "Como você se sente representado/a nesta escola?"
- Perguntas norteadoras: Você se vê nas imagens da escola? Já vivenciou situações de racismo aqui?
- Registre falas (com consentimento) para fundamentar ações futuras
- Valide experiências sem julgamentos

IMPORTANTE: Este diagnóstico não é ação pontual, mas processo permanente de observação crítica. Retorne a ele periodicamente para avaliar transformações e identificar novas demandas.



2. EIXO TEMÁTICO: ESTÉTICA NEGRA E RACISMO ESTÉTICO

Teoria: O racismo estético opera através da desqualificação de características fenotípicas de pessoas negras e da imposição de padrões eurocêntricos como universais. O cabelo crespo, historicamente classificado como "cabelo ruim", constitui marcador racial violentamente desqualificado desde a escravização. A indústria cosmética desenvolveu produtos químicos agressivos para "domar" cabelos crespos, perpetuando a mensagem de que a textura natural seria problema a corrigir.

QUESTÃO PROBLEMATIZADORA:

A "escolha" pelo alisamento não pode ser ingenuamente compreendida como liberdade individual. É preciso interrogar: em que condições essa "escolha" se produz? Quais violências simbólicas atravessam corpos negros desde a infância?

PRÁTICA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CORPO COMO TERRITÓRIO POLÍTICO

Duração: 4 a 6 semanas (adaptável), Público: Ensino Fundamental II e Ensino Médio

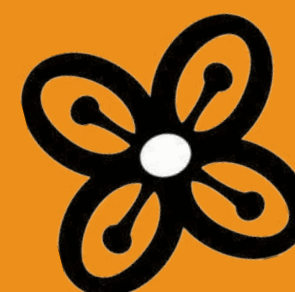
AULA 1: Problematização

Objetivos: Identificar padrões estéticos hegemônicos; questionar naturalização da branquitude

Materiais: Revistas, propagandas impressas ou digitais, data show

Desenvolvimento:

- 1. Dividir turma em grupos; distribuir revistas de moda, beleza, publicidade
- 2. Tarefa: recortar/fotografar 20 imagens de pessoas consideradas "bonitas" pelas revistas
- 3. Colar imagens em cartolina; analisar coletivamente:
 - - Que características físicas se repetem? Há diversidade de fenótipos? Pessoas negras aparecem? Em que contextos?
- 4. Problematização: "Quem define o que é belo? Por quê?"
- 5. Introduzir conceito de racismo estético (apresentação de 15 min)
- 6. Para casa: entrevistar familiares sobre experiências com cabelo/estética





AULA 2: História do

Racismo Estético

Objetivos: Compreender raízes históricas da desqualificação estética de corpos negros

Materiais: Textos adaptados, imagens históricas, vídeos curtos

Desenvolvimento:

- 1. Compartilhar entrevistas realizadas (voluntariamente)
- 2. Aula expositiva dialogada (30 min):
 - - Escravização e objetificação de corpos negros
 - - Pós-abolição: tentativas de "embranquecimento"
 - - Indústria cosmética e padronização
- 3. Exibir documentário curto sobre racismo estético (sugestão: trechos de "Kbela" ou "Cabelo Bom")
- 4. Roda de conversa: impactos emocionais do racismo estético
- 5. Para casa: pesquisar penteados tradicionais africanos



AULA 3: Ancestralidade e

Resistência Estética

Objetivos: Valorizar estéticas africanas e afro-brasileiras; construir repertório afirmativo

Desenvolvimento:

- 1. Socializar pesquisas sobre penteados africanos
- 2. Apresentação: significados culturais de penteados (tranças, turbantes, etc.)
- 3. Galeria de imagens: diversidade estética negra (arte, fotografia, moda afrocentrada)
- 4. Atividade prática: desenhar/colar imagens criando "painel da beleza negra"
- 5. Leitura coletiva de texto literário afro-brasileiro sobre corpo/identidade
- 6. Para casa: produzir texto (poesia, crônica, relato) sobre corpo e identidade





AULAS 4-5: Intervenção no Espaço Escolar

Objetivos: Transformar espaço escolar; afirmar estética negra; protagonismo estudantil

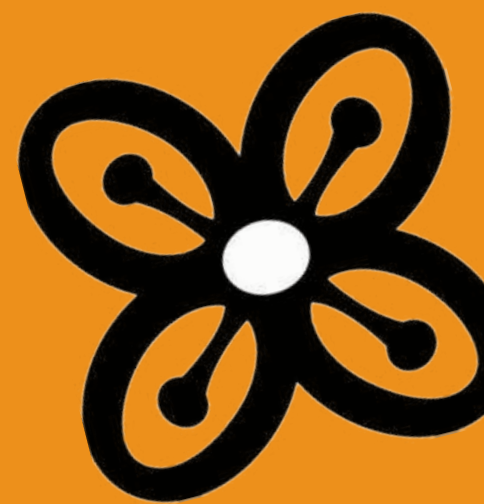
Desenvolvimento:

- 1. Planejamento coletivo: que intervenções fazer? Onde?
- 2. Opções de intervenção:
 - - Mural fotográfico "Beleza que nos representa"
 - - Pintura de frases afirmativas nas paredes (com autorização)
 - - Produção de fanzine sobre estética negra
 - - Varal de poesias sobre corpo e identidade
 - - Performance/apresentação artística
- 3. Execução das intervenções (pode envolver outras turmas)
- 4. Registro fotográfico/audiovisual do processo
- 5. Avaliação coletiva: que impactos percebemos?

DICA PEDAGÓGICA:

VARIAÇÕES: Esta sequência pode ser adaptada para trabalhar especificamente cabelo, pele, traços faciais. Pode ser desenvolvida em projeto interdisciplinar (História, Artes, Língua Portuguesa, Sociologia).

O fundamental é articular problematização crítica, construção de repertório afirmativo e intervenção concreta no espaço escolar.





POSSÍVEIS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO:

Resistência de colegas docentes

Manifestação: Comentários como "está impondo cabelos crespos", "cada um tem seu gosto"

Estratégia: Fundamentar ações na Lei 10.639/2003; apresentar dados sobre racismo estético; promover diálogos formativos

Naturalização do alisamento capilar

Manifestação: Não questionar por que tantas alunas e professoras alisavam o cabelo

Estratégia: Desmistificar a ideia de "gosto pessoal" revelando o processo histórico de desvalorização

Falta de apoio institucional

Manifestação: Investimento insatisfatório; ausência do tema no PPP

Estratégia: Persistência; busca de parcerias externas; uso criativo dos recursos disponíveis

3. EIXO TEMÁTICO: INTELECTUALIDADES NEGRAS

Teoria: A invisibilização de intelectuais negros/as nos currículos não resulta de ausência de produção, mas de epistemicídio estrutural. Quando intelectualidade é sempre branca nos materiais didáticos, transmite-se a mensagem de que pessoas negras não produzem conhecimento valioso. Mulheres negras enfrentam dupla invisibilização: epistemicídio de gênero articula-se ao racial.



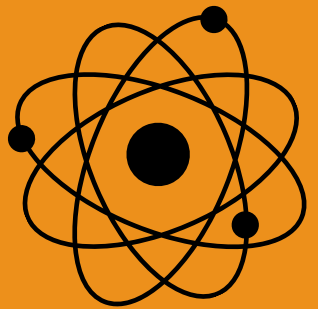


Prática - Projeto : ENCICLÓPEDIA VIVA DE INTELECTUAIS NEGROS/AS

Duração: Bimestre ou trimestre

ETAPA 1: Mapeamento de Ausências (1 semana)

- 1. Análise coletiva: listar intelectuais estudados/as até agora
- 2. Identificar áreas do conhecimento (ciências, filosofia, literatura, etc.)
- 3. Questionar: quantos/as são negros/as? Por que essa ausência?
- 4. Elaborar "mapa das ausências" para visualizar o epistemicídio



ETAPA 2: Pesquisa (2-3 semanas)

- 1. Dividir turma em grupos (3-4 estudantes): Cada grupo escolhe/recebe um/a intelectual negro/a para pesquisar
- 3. Roteiro de pesquisa:
 - - Biografia: onde nasceu, contexto histórico, trajetória
 - - Produção intelectual: principais obras, contribuições
 - - Obstáculos enfrentados: racismo, exclusão acadêmica
 - - Legado: como impactou sua área de conhecimento
- 4. Fontes: textos, entrevistas, vídeos, documentários
- 5. Produção de materiais: cartaz, vídeo, podcast, biografia ilustrada



ETAPA 3: Socialização e Institucionalização (1-2 semanas)

- 1. Apresentações orais dos grupos (formato criativo)
- 2. Organizar exposição na escola com materiais produzidos
- 3. Criar "Enciclopédia Viva" (física ou digital) disponível para consulta
- 4. Propor nomes de intelectuais para batizar espaços escolares
- 5. Convidar comunidade para visita
- 6. Produzir material didático complementar para outras turmas



• REPERTÓRIO

Sugestões de intelectuais:



• REPERTÓRIO

Sugestões de intelectuais:





POSSÍVEIS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Resistência religiosa

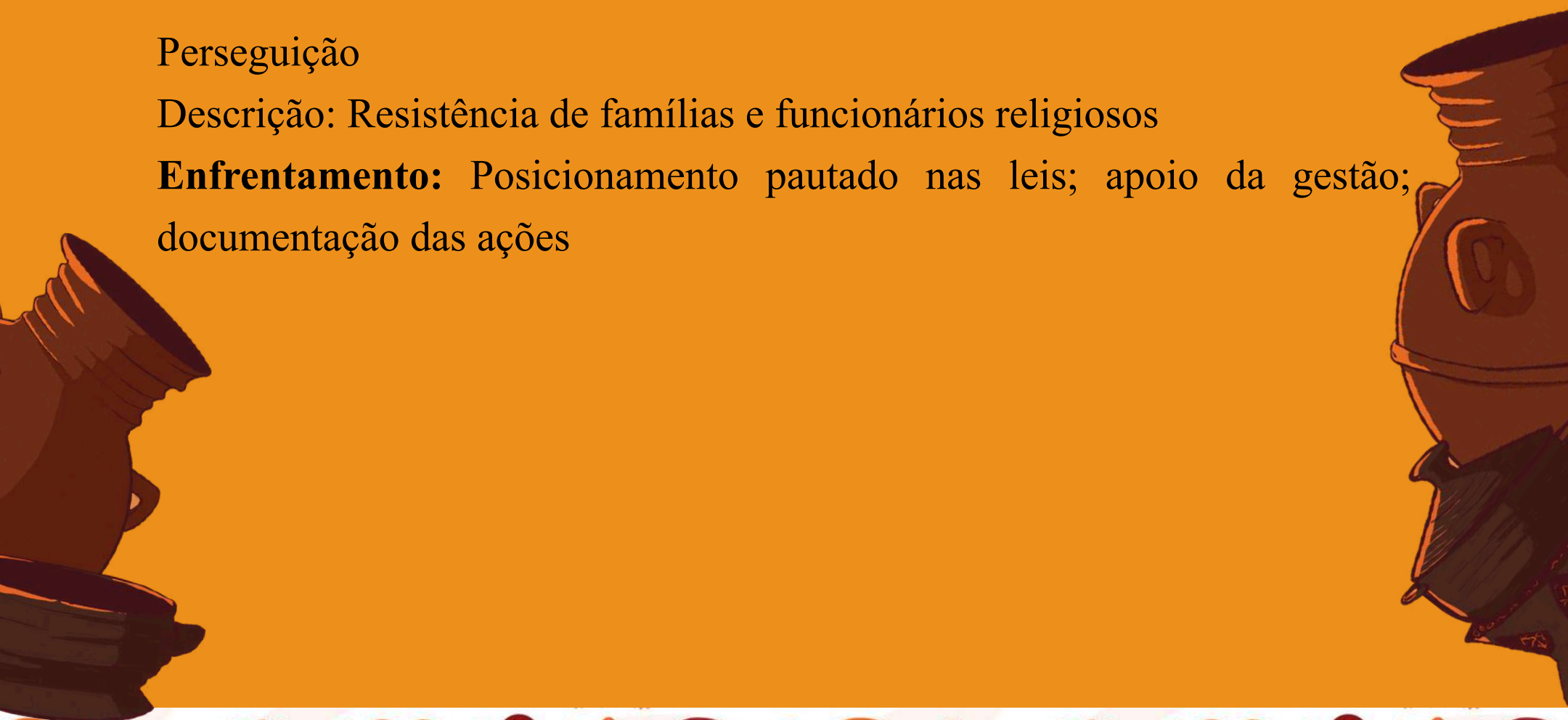
Descrição: Alguns diretores e pais, por questões religiosas, resistiam às atividades

Enfrentamento: Diálogo com secretaria; fundamentação na Lei 10.639/03; resiliência

Perseguição

Descrição: Resistência de famílias e funcionários religiosos

Enfrentamento: Posicionamento pautado nas leis; apoio da gestão; documentação das ações





4. EIXO TEMÁTICO: CINEMA NEGRO

Teoria: O cinema negro constitui campo de disputa narrativa e afirmação identitária. Historicamente, o cinema reproduziu imagens desumanizadoras de pessoas negras. O cinema negro emerge como contranarrativa que afirma protagonismos, visibiliza histórias silenciadas, celebra estéticas e existências. A Lei 13.006/2014 tornou obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas, abrindo possibilidades para circulação de cinema negro.

PRÁTICA -MOSTRA DE CINEMA NEGRO NA ESCOLA

PLANEJAMENTO:

- Definir período (uma semana, um mês); Selecionar 3-5 filmes (curtas e/ou longas)
- Critérios de curadoria: direção negra, narrativas afirmativas, adequação etária
- Organizar cronograma de exibições; Preparar materiais de apoio (sinopses, fichas técnicas, questões para reflexão)
- Providenciar equipamentos (som, projeção, iluminação adequada); Divulgar para comunidade escolar

METODOLOGIA DE TRABALHO COM CADA FILME:

ANTES:

- Contextualizar: direção, ano, temática central
- Levantar expectativas: o que sabem sobre o tema?
- Propor questões para observar durante exibição

DURANTE:

- Garantir condições adequadas e atmosfera de respeito

DEPOIS:

- Roda de conversa: impressões, emoções, questões
- Problemática: que narrativas o filme apresenta? Como difere de representações hegemônicas?
- Atividade: resenha crítica, debate, produção artística inspirada no filme
- Articulação com conteúdos curriculares





CURADORIA:

SUGESTÕES DE FILMES CURTAS: "Kbela" (Yasmin Thayná), "Cabelo Bom" (Murilo Pasta). LONGAS: Filmes nacionais contemporâneos de diretores/as negros/as disponíveis em plataformas. Busque também produções locais e regionais

MOSTRA DE CINEMA NEGRO NA ESCOLA

A Mostra de Cinema Negro foi realizada em parceria com o Projeto Cineclubes Candeeiro/EGBÊ (Mostra de Cinema Negro de Sergipe), iniciativa que proporciona ao público o acesso à cinematografia nacional e sergipana.



Organização da mostra:

- Seleção de filmes brasileiros e africanos
- Preparação prévia dos estudantes sobre os temas
- Exibição em ambiente escolar adequado
- Rodas de conversa pós-exibição
- Produção de resenhas ou reflexões escritas
- Atividades práticas relacionadas aos filmes



Confira: <https://egbecinemanegro.com.br/exibicoes-itinerantes-marcam-segundo-semester-da-egbe-mostra-de-cinema-negro/>



Sugestões de Filmes

Curta metragem:

CABELO BOM (2017)

Direção: Swahili Vidal e
Cláudia Alves



Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?
v=rxl9_KftSQ4](https://www.youtube.com/watch?v=rxl9_KftSQ4)

Sugestões de Filmes

Curta metragem:

Kbela (2015)

Direção: Yasmin Thayná



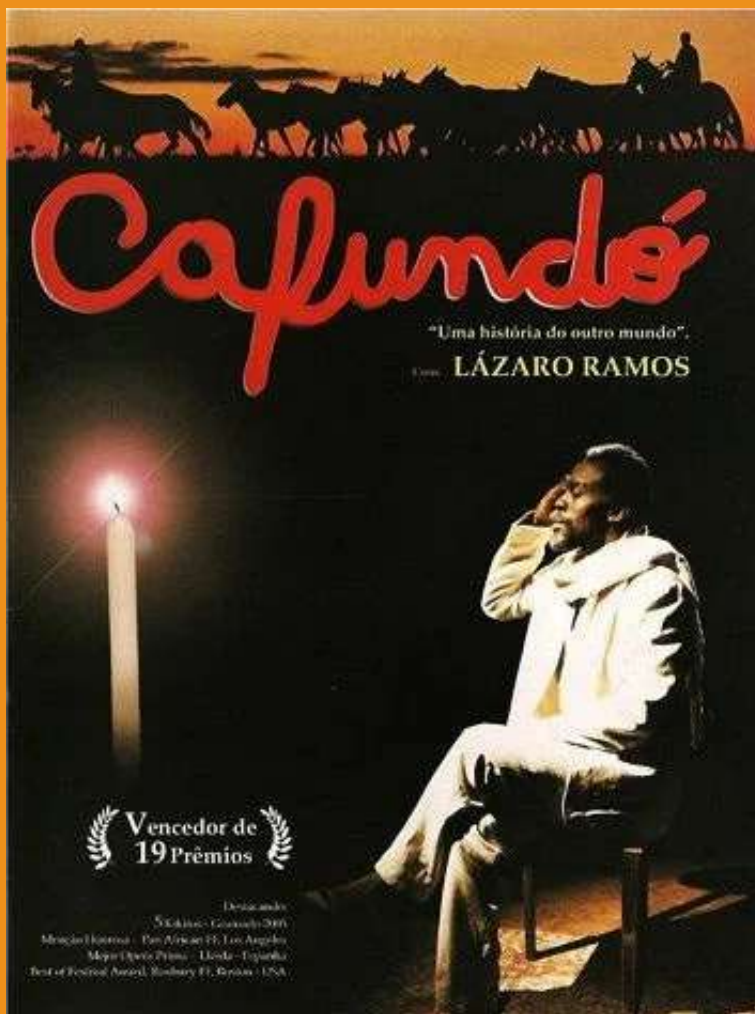
Disponível em:

[https://youtu.be/LGNln5v-3cE?
si=Ho72Ls1O_bqEliRJ](https://youtu.be/LGNln5v-3cE?si=Ho72Ls1O_bqEliRJ)

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Cafundó (2005)



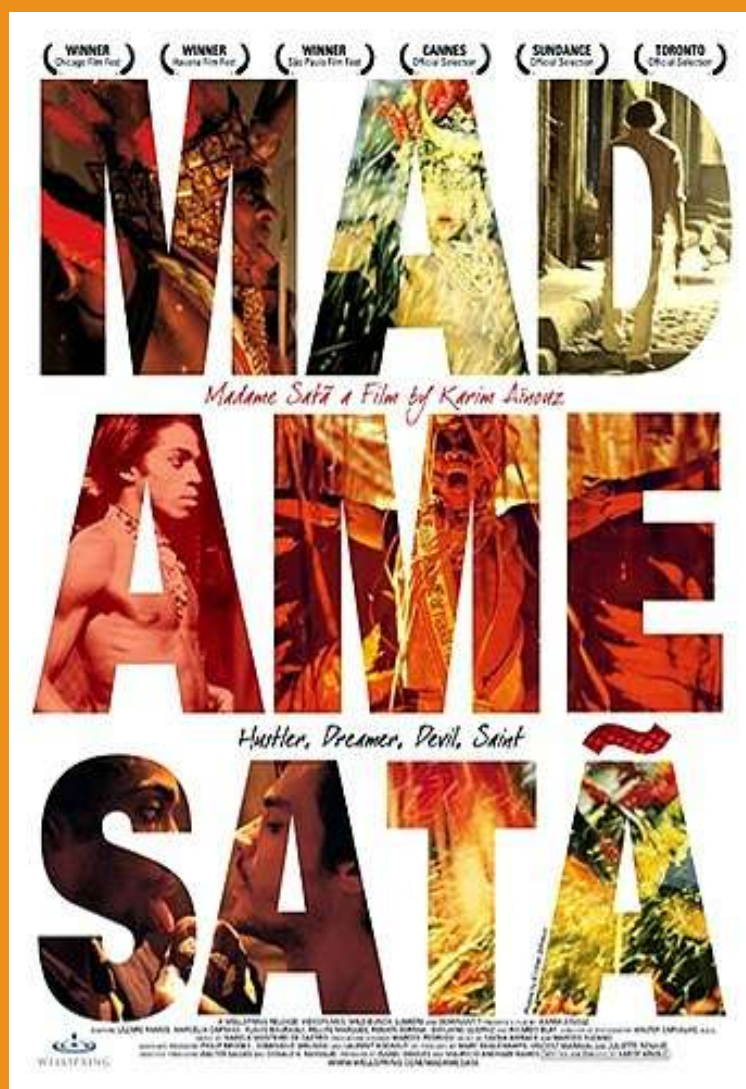
Disponível em:

<https://youtu.be/qftGo-pSd94>

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Madame Satã (2002)



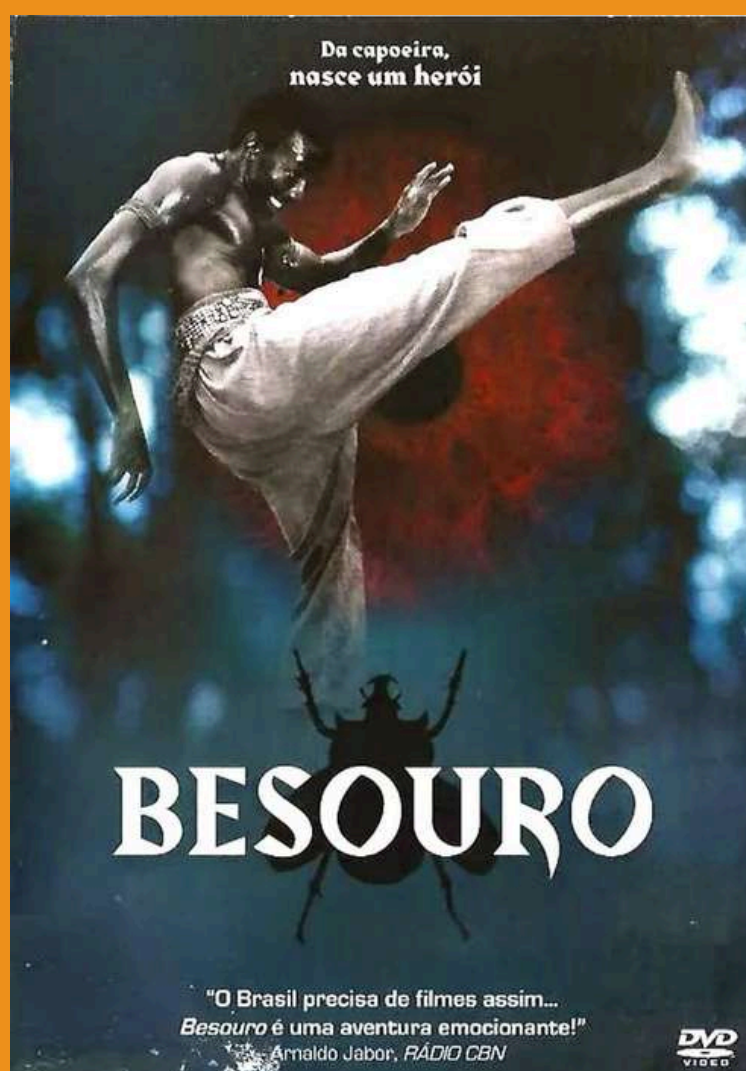
Disponível em:

<https://youtu.be/9ORx4ELg9gI>

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Besouro (2009)



Disponível em:

<https://youtu.be/Y0gykyN7qb0>

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Invictus (2009)



Disponível em plataformas de Streaming:
Netflix, Hbo Max, Amazon Prime

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Pantera Negra (2018)

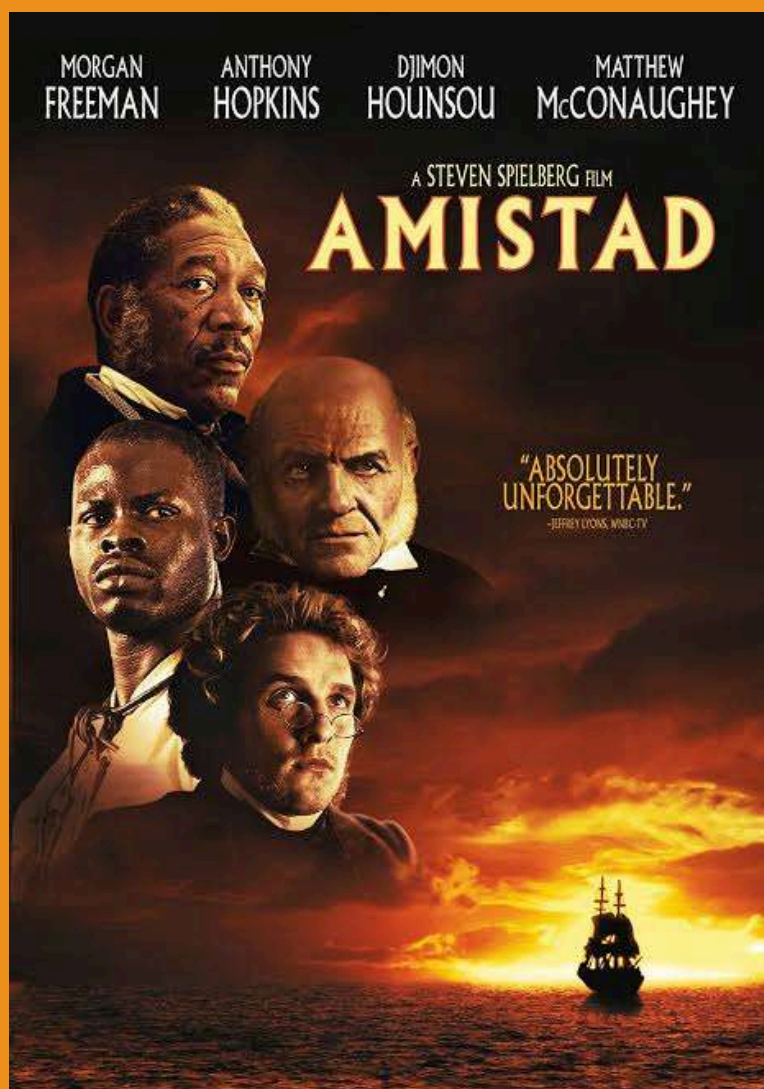


Disponível em Plataformas de Streaming:
Disney Plus, Apple Tv

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Amistad (1997)



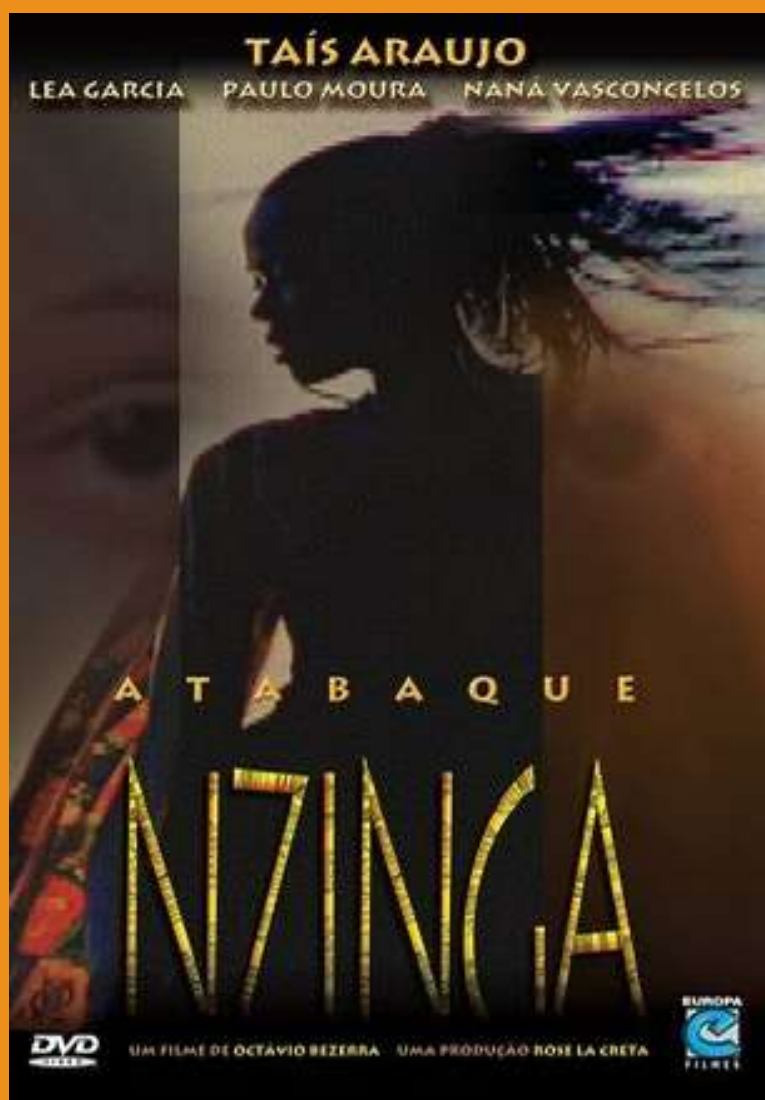
Disponível em:

<https://youtu.be/mEi1-SLrG0Q>

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Atabaque Nzinga (2006)



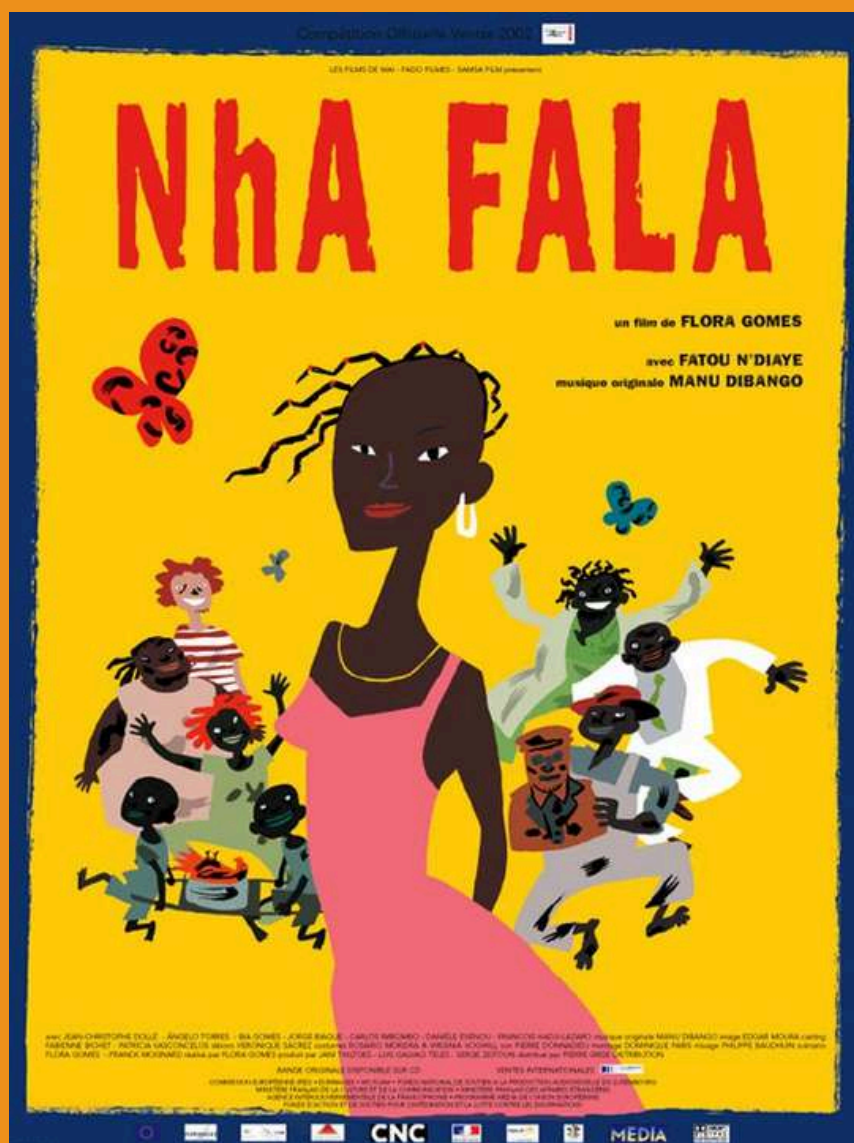
Disponível em:

[https://youtu.be/gllplhm-kPs?
si=e5MN41WcNRvQqYTV](https://youtu.be/gllplhm-kPs?si=e5MN41WcNRvQqYTV)

Sugestões de Filmes

Longas-metragens:

Nha Fala



Disponível em:

<https://www.fullcineplus.com.br/nha-fala-2002-dvd-legendas-em-portugues/prod-8754611/>

Sugestões de Filmes

Destacamos aqui a
contribuição do Egbe no
cenário nacional:



<https://egbecinemanegro.com.br>

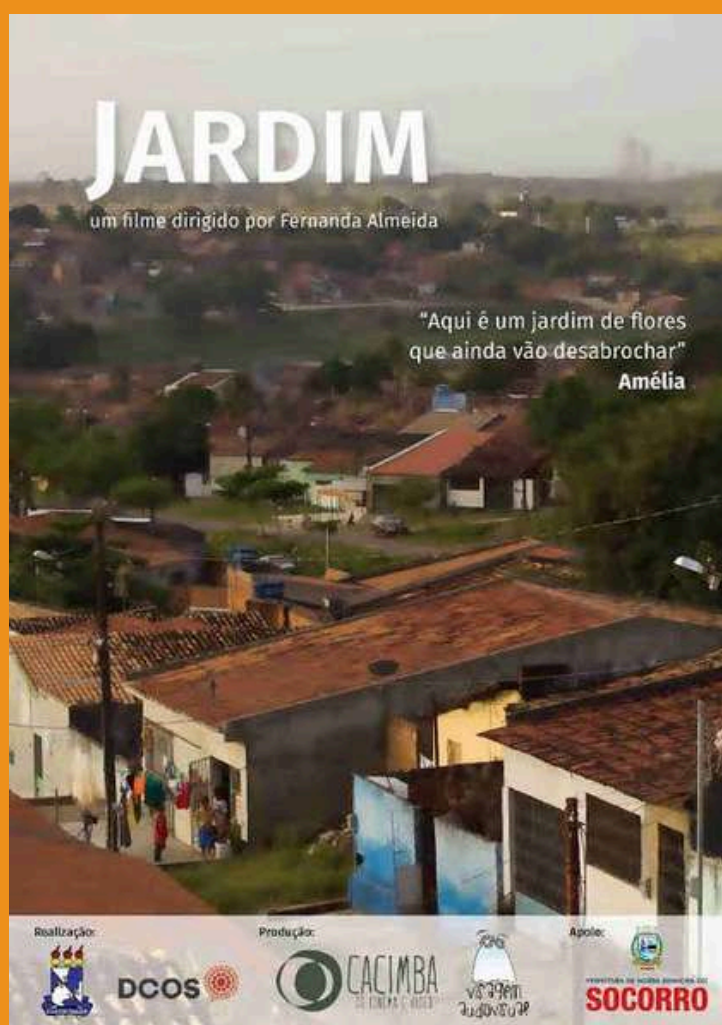
Evidenciamos a seguir sinopses
sergipanas e de outros estados com
perspectivas antirracistas, ampliando
as possibilidades de formação crítica
na educação básica.



Sugestões de Filmes

JARDIM

DIR. FERNANDA ALMEIDA(SE) - 22MIN (2018)



Sinopse

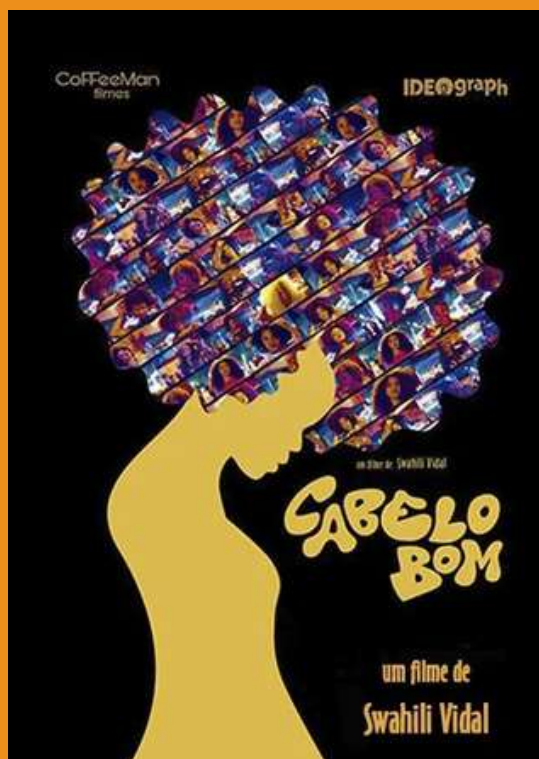
No Conjunto Jardim, comunidade periférica, localizada em Nossa Senhora do Socorro/Se, moradores vivem conflitos culturais e sociais, como religiosidade, violências, preconceitos.

Fonte: EGBÉ

Sugestões de Filmes

CABELO BOM- DIR. SWAHILI VIDAL(RJ)

-15MIN (2018)



Sinopse

Como as mulheres negras são pressionadas esteticamente para que se enquadrem em padrões pré-estabelecidos? O documentário de curta metragem “Cabelo bom” propõe fazer um recorte desse universo. O filme dá voz a três personagens que expõe a relação delas e seu cabelo crespo. Elas conseguem contar suas trajetórias de vida, histórias de preconceito e nos mostra como autoaceitação de suas raízes capilares, foi e é fundamental para se afirmarem como mulheres negras num país como o Brasil.

Disponível em:

https://youtu.be/rxl9_KftSQ4

Sugestões de Filmes

FILME: NADIR MUSSUCA- DIR.ALEXANDRA DUMAS(SE) - 26MIN (2018)



Sinopse

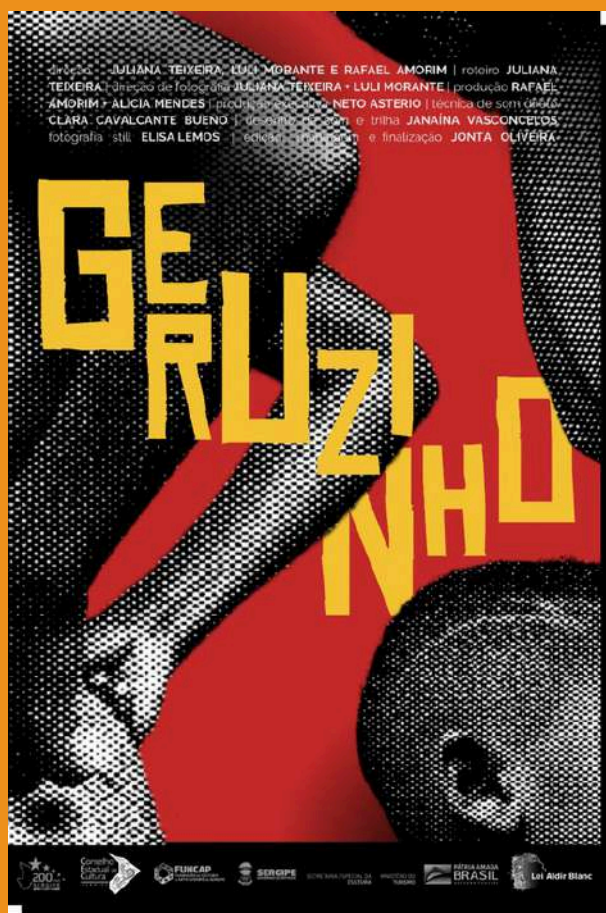
A cineasta Alexandra Dumas com seu filme Nadir da Mussuca (2015), traz a luz brilhantemente uma figura impar da cultura brasileira. Uma senhora que traz em si a resistência ancestral dos nossos antepassados negros. Filha do quilombo da Mussuca, Dona Maria Nadir é a resistência artística encarnada num corpo que emite música e movimento. Nome do Samba de Pareia e de Dança do São Gonçalo, Dona Nadir, nos conta um pouco de sua formação e da sua luta cotidiana para manter essas duas belas tradições ativas. A câmer nos guia pelas localidades da Mussuca, um território quilombola, localizado nos arredores da cidade de Laranjeiras-Se.

Disponível em:

<https://youtu.be/eG-X3Cx77iw>

Sugestões de Filmes

**GERUZINHO-DIR. JULIANA TEIXEIRA, LULI MORANTE E RAFAEL AMORIM (SE) -
17 MIN (2022)**



Sinopse

Nas ladeiras do bairro Cirurgia, os irmãos Dingo Bala, Mestre Nenê, Niquimba e Nêgo Dadá construíram o Bloco Afro Descidão dos Quilombolas, uma história sobre a importância dos tambores na conexão do povo preto à sua ancestralidade.

Disponível em:

<https://cinemateca.org.br/filmes/geruzinho/>

Sugestões de Filmes

CAFÉ COM CANELA-DIR. GLENDA NICÁCIO, ARY ROSA (BA) - 1H42MIN. (2019)



Sinopse

Após perder o filho, Margarida vive isolada da sociedade. Ela se separa do marido Paulo e perde o contato com os amigos e pessoas próximas, até Violeta bater na sua porta. Trata-se uma ex aluna de Margarida, que assume a missão de devolver um pouco de luz àquela pessoa que havia sido importante para ela na juventude.

Disponível em plataforma de streaming

Sugestões de Filmes

ÍMÃ DE GELADEIRA- DIR. CAROLEN MENESES E SIDJONATHAS ARAÚJO (SE) - 45MIN (2022)



Sinopse

Depois de uma série de apagões no bairro, Joyce e Gigante, um casal de costureiros, perdem a sua geladeira. Eles saem em busca de um eletrodoméstico.

Mais informações:

<https://borboletasfilmes.com/ima-de-geladeira/>

Sugestões de Filmes

ANCESTRAL

DIR. EDWYN GOMES (SE) - 45MIN (2022)



Divina Pastora foi o palco onde nossos ancestrais foram escravizados, mas também onde a liberdade foi finalmente conquistada. É a matriz onde foram recalculadas as rotas e onde se redefiniram destinos em busca de emancipação. Na Chegança de São Benedito, no trabalho nos antigos engenhos, na conquista de seus próprios sítios, na migração, mulheres e homens, negras e negros protagonizaram suas vidas. Retornamos lá com todos os cuidados necessários em busca de salvaguardar e documentar a nossa memória familiar da escravidão e do pós-abolição.

Fonte: EGBÉ

5. METODOLOGIAS ANTIRRACISTAS

A Pedagogia do Círculo

Fundamento teórico: O círculo dialoga com valores civilizatórios afro-brasileiros, rompendo com hierarquia espacial tradicional e criando horizontalidade para diálogo e partilha.

Como fazer:

- Organize carteiras/cadeiras em círculo sempre que possível
- Inicie aulas em círculo com ritual de abertura (música, poesia, momento de partilha)
- Promova rodas de conversa como metodologia regular (não apenas para "desabafos")
- Valorize oralidade: incentive estudantes a falarem, contarem histórias
- Descentralize sua posição: circule, não fique sempre em um ponto
- Use o centro para compartilhar objetos, textos, materiais
- Finalize com ritual de fechamento que marque importância do encontro

Escuta Sensível

Fundamento teórico: Educação antirracista exige escuta que vai além da audição, percebendo silenciamentos e dores não ditas. Estudantes negros/as frequentemente naturalizam violências racistas.

Como fazer:

- Crie espaços seguros onde estudantes sintam-se acolhidos/as
- Acolha sem julgamentos, valide experiências
- Observe: gestos, silêncios, desconfortos corporais
- Não pressione exposição de dores
- Transforme demandas coletivas em ações pedagógicas
- Documente falas (com consentimento) para memória e fundamentação



6. ENFRENTANDO RESISTÊNCIAS

Resistências institucionais

Principais manifestações:

- Falta de discussão da Lei 10.639/03 nas reuniões pedagógicas
- Ausência do tema no Projeto Político Pedagógico
- Investimento insuficiente da Secretaria de Educação; Falta de materiais didáticos qualidade; Ausência de formação continuada sobre relações étnico-raciais

Estratégias de enfrentamento:

- Fundamentação nas leis (10.639/03, 11.645/08)
- Apresentação formal de projetos à gestão
- Documentação de todas as ações
- Busca de parcerias externas
- Persistência e resiliência
- Diálogo permanente com a equipe pedagógica



Intolerância Religiosa

O problema: Religiões de matriz africana sofrem perseguição, desqualificação e demonização. Práticas cristãs são naturalizadas enquanto cultura afro-brasileira é associada a "macumba".

Estratégias:

- Fundamente ações no princípio constitucional da laicidade
- Aborde religiões de matriz africana como sistemas filosóficos e epistêmicos legítimos
- Desmistifique termos pejorativos com abordagem histórica e científica
- Problematicize imposição de práticas cristãs (orações obrigatórias, símbolos religiosos)
- Construa diálogo respeitoso com famílias, esclarecendo objetivos pedagógicos
- Busque apoio da gestão e coordenação
- Documente casos de intolerância para responsabilização institucional

6. ENFRENTANDO RESISTÊNCIAS

Falta de Formação Docente

O problema: Ausência de formação inicial e continuada sobre relações étnico-raciais. Docentes sentem-se inseguros/as e reproduzem abordagens superficiais.

Caminhos:

- Autoformação: leituras, cursos online, grupos de estudo
- Formação coletiva na escola: criar grupo de estudo sobre educação antirracista
- Buscar parcerias: universidades, movimentos sociais, coletivos negros
- Participar de eventos sobre a temática
- Compartilhar práticas com outros/as educadores/as
- Reivindicar formações institucionais junto a secretarias





7. PARCEIRAS EXTERNAS: AMPLIANDO HORIZONTES

Teoria: A educação antirracista não se constrói isoladamente dentro dos muros escolares. A parceria com organizações, coletivos negros, movimentos sociais, artistas, intelectuais e outros agentes externos à escola constitui estratégia fundamental para fortalecer práticas pedagógicas, ampliar repertórios, trazer outras vozes e experiências, e conectar escola e comunidade em redes de apoio mútuo. Nilma Lino Gomes conceitua o movimento negro como "movimento educador", evidenciando que a luta antirracista historicamente produziu pedagogias, saberes e práticas formativas que transcendem os espaços formais de educação. Organizações negras, coletivos culturais, grupos religiosos de matriz africana, pontos de cultura afro, núcleos de pesquisa universitários, artistas e produtores/as culturais constituem redes vivas de conhecimento que podem dialogar potentemente com a escola.

Essas parcerias não representam "terceirização" da responsabilidade docente ou institucional com a educação antirracista. Antes, configuram-se como ampliação de possibilidades: profissionais externos trazem expertises específicas, vivências territorializadas, linguagens artísticas, saberes técnicos que complementam o trabalho pedagógico. A escola permanece como espaço de mediação, articulação e sistematização dessas contribuições.





7. PARCEIRAS EXTERNAS: AMPLIANDO HORIZONTES

PRINCÍPIO FUNDAMENTAL:

Parcerias efetivas exigem horizontalidade, respeito mútuo e reconhecimento de saberes. Não se trata de convidar parceiros/as apenas para "palestras" pontuais desarticuladas do projeto pedagógico, mas de construir colaborações orgânicas que se integrem ao currículo e aos processos formativos em curso.

POR QUE ESTABELEECER PARCERIAS?

- Acesso a saberes e práticas não disponíveis na escola (oficinas culturais, técnicas artísticas, conhecimentos territorializados)
- Fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade
- Diversificação de referências: estudantes acessam outras trajetórias, experiências, narrativas
- Legitimação e valorização de práticas antirracistas: apoio externo fortalece politicamente as ações desenvolvidas
- Compartilhamento de responsabilidades e enfrentamento coletivo de resistências
- Atualização de repertórios: movimentos sociais e coletivos culturais estão em diálogo permanente com debates contemporâneos
- Sustentabilidade: redes de apoio contribuem para continuidade de práticas mesmo diante de mudanças institucionais

PRÁTICA - COMO CONSTRUIR PARCERIAS EFETIVAS



PASSO 1: Mapeamento de Potenciais Parceiros/as

Antes de estabelecer parcerias, é necessário mapear que organizações, coletivos e agentes atuam no seu território ou região:

O que mapear?

- Movimentos sociais negros (locais, estaduais, nacionais)
- Coletivos culturais afro (grupos de dança, música, teatro, audiovisual)
- Pontos de cultura e centros culturais afro-brasileiros
- Casas de cultura e terreiros de religiões de matriz africana
- Grupos de capoeira, jongo, samba, maracatu
- Coletivos de mulheres negras
- Núcleos de estudos afro-brasileiros em universidades
- Artistas, artesãos/ãs, oficineiros/as negros/as
- Bibliotecas comunitárias, livrarias e sebos especializados; Produtores/as audiovisuais, fotógrafos/as, documentaristas
- Profissionais especializados/as (trancistas, turbanteiras, maquiadores/as)
- Escritores/as, poetas, contadores/as de histórias; Pesquisadores/as, mestrandos/as, doutorandos/as

Como mapear:

- Pesquisa em redes sociais (Instagram, Facebook são ferramentas úteis)
- Conversa com estudantes: muitos/as têm vínculos familiares ou comunitários com esses espaços; Diálogo com colegas de outras escolas que já desenvolvem práticas antirracistas
- Contato com secretarias de cultura, conselhos de cultura
- Busca em editais públicos de fomento cultural (mapeiam coletivos contemplados)
- Participação em eventos culturais afro-brasileiros na região



DICA PRÁTICA: Crie um "banco de parceiros/as" com: nome do coletivo/organização, contato, área de atuação, tipo de contribuição possível. Atualize permanentemente esse banco.

PASSO 2: Primeiros Contatos e Construção da Parceria

Preparação:

- Apresente-se: quem você é, em que escola trabalha, que práticas já desenvolve
- Explique seu projeto/proposta: objetivos, público, período
- Seja claro/a sobre expectativas: que tipo de colaboração imagina?
- Pergunte sobre possibilidades, disponibilidade, condições
- Dialogue sobre valores e princípios: alinhe perspectivas

Questões importantes a dialogar:

- Há possibilidade de remuneração/cachê? (Muitos editais escolares permitem)
- Se não houver recurso financeiro: que outras contrapartidas a escola pode oferecer? (divulgação, espaço para atividades futuras, certificação)
- Como será a dinâmica: oficina única? Sequência de encontros? Assessoria permanente?
- Que materiais/equipamentos serão necessários? Quem providencia?
- Haverá registro (foto, vídeo)? Como será utilizado?
- Cronograma e prazos

ÉTICA NAS PARCERIAS:

Valorize o trabalho de parceiros/as. Se não houver como remunerar, seja transparente sobre isso desde o início e negocie outras formas de reconhecimento. Saberes e expertises de profissionais negros/as merecem remuneração justa.



PASSO 3: Preparação Pedagógica da Parceria

Parcerias não podem ser "eventos soltos". Devem integrar-se organicamente ao projeto pedagógico:

Antes da atividade com parceiro/a:

- Contextualize com estudantes: quem vem, que trabalho desenvolve, por que convidamos
- Trabalhe conteúdos prévios relacionados à atividade
- Prepare perguntas, questões, curiosidades
- Defina combinados de convivência e respeito
- Organize o espaço adequadamente

Durante a atividade:

- Apresente formalmente o/a parceiro/a
- Medie quando necessário, mas permita autonomia
- Observe interações, engajamento, aprendizados
- Registre (com autorização) para memória e sistematização

Depois da atividade:

- Roda de conversa: o que aprendemos? Que experiências marcaram?
- Atividade de sistematização: produção textual, artística, registro reflexivo
- Articulação com conteúdos curriculares: como conectar com o que estamos estudando?
- Agradecimento formal ao/à parceiro/a (carta, vídeo, certificado)
- Avaliação: o que funcionou? O que pode melhorar em futuras parcerias?



PASSO 4: Manutenção e Fortalecimento de Parcerias

Parcerias podem ser pontuais ou duradouras. Cultivar relações de longo prazo fortalece ambas as partes:

- Mantenha contato mesmo fora de projetos específicos
- Divulgue trabalhos e ações dos/as parceiros/as em suas redes
- Convide para eventos escolares, exposições, apresentações
- Compartilhe resultados das atividades desenvolvidas
- Construa reciprocidade: como a escola pode apoiar os coletivos?
- Articule parcerias entre diferentes escolas e organizações
- Documente e sistematize as experiências de parceria para compartilhar com outros/as educadores/as

Exemplos de Possíveis Parcerias -

A seguir, exemplos de tipos de parcerias e como podem contribuir com práticas antirracistas:

1. OFICINAS CULTURAIS

Parceiros/as possíveis: Grupos de capoeira, dança afro, percussão, teatro negro, artesanato, fotografia

Contribuições:

- Oficinas práticas que valorizam corporeidade, oralidade, ancestralidade
- Ensino de técnicas artísticas específicas
- Apresentações que celebram cultura afro-brasileira
- Processos criativos que fortalecem autoestima e identidade



PASSO 4: Manutenção e Fortalecimento de Parcerias

Exemplos de Possíveis Parcerias

2. TRANCISTAS, TURBANTEIRAS, PROFISSIONAIS DA ESTÉTICA AFRO

Contribuições:

- Oficinas de amarração de turbantes e significados culturais
- Workshops sobre cuidados com cabelos crespos e cacheados
- Apresentação de técnicas de tranças africanas
- Discussão sobre profissionalização e empreendedorismo negro na área da beleza
- Fortalecimento de processos de aceitação e valorização estética

3. PESQUISADORES/AS E NÚCLEOS UNIVERSITÁRIOS

Contribuições:

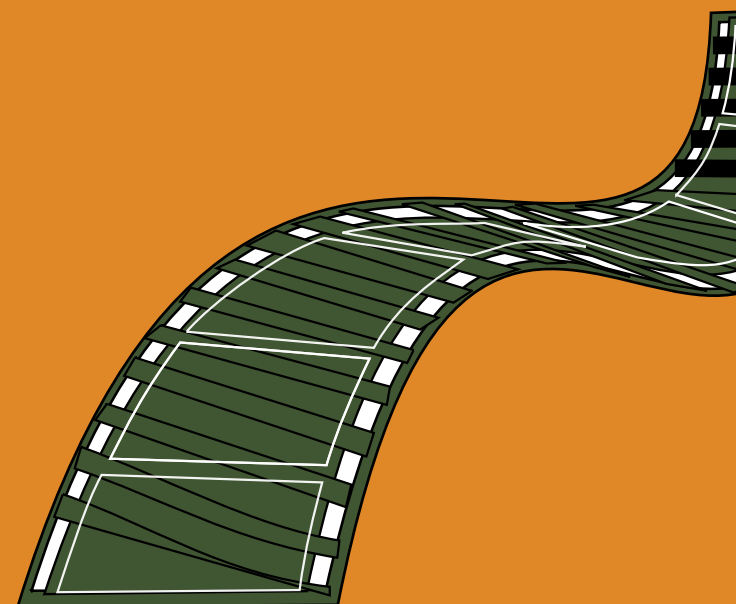
- Palestras, seminários, rodas de conversa sobre temas específicos
- Assessoria na elaboração de projetos pedagógicos
- Indicação de bibliografias, materiais didáticos, recursos
- Formação docente
- Desenvolvimento de pesquisas colaborativas (escola-universidade)
- Orientação de projetos estudantis de iniciação científica



4. COLETIVOS AUDIOVISUAIS E CINECLUBES

Contribuições:

- Curadoria de mostras de cinema negro
- Mediação de debates pós-exibição
- Oficinas de produção audiovisual
- Empréstimo de equipamentos e acervos
- Formação em linguagem cinematográfica
- Apoio técnico para produções estudantis



5. ESCRITORES/AS, POETAS, CONTADORES/AS DE HISTÓRIAS

Contribuições:

- Saraus literários, slams, rodas de poesia
- Contação de histórias afro-brasileiras e africanas
- Oficinas de escrita criativa
- Lançamento de livros na escola
- Mediação de leituras
- Inspiração para produções literárias estudantis

IMPORTANTE:

Estas são apenas sugestões. As possibilidades são infinitas e dependem dos recursos, agentes e contextos de cada território. O fundamental é compreender que parcerias ampliam significativamente as possibilidades pedagógicas e fortalecem a escola como espaço de educação antirracista conectado com seu entorno.



DESAFIOS E CUIDADOS NAS PARCERIAS

Desafio 1: Ausência de recursos financeiros

Muitas escolas não dispõem de verba para remunerar parceiros/as.

Seja transparente, negocie outras contrapartidas, busque editais públicos de fomento cultural, articule apoio de secretarias de educação e cultura.

Desafio 2: Resistências institucionais

Algumas gestões podem resistir à entrada de agentes externos.

Formalize convites, apresente projetos por escrito, envolva coordenação pedagógica, demonstre alinhamento com legislação educacional (Lei 10.639/03).

Desafio 3: Descontinuidade

Parcerias pontuais não sustentam transformações estruturais. Busque construir relações duradouras, institucionalize parcerias no PPP, documente experiências para que sobrevivam a mudanças de gestão.





8. IDENTIDADE DOCENTE NEGRA E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

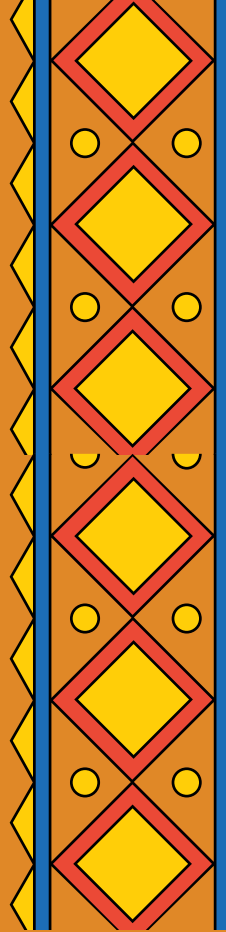
Teoria: A identidade docente negra constitui dimensão fundamental para compreensão das práticas pedagógicas antirracistas. Ser professora ou professor negro/a no Brasil não é experiência neutra: articula-se a processos históricos de exclusão, resistência e afirmação que atravessam tanto a constituição subjetiva quanto o exercício profissional da docência.

Nilma Lino Gomes, em "Professoras Negras: Identidade e Memória", demonstra como o racismo escolar interfere na construção da identidade racial de professoras negras e em suas práticas pedagógicas. Ser mulher negra e professora em país estruturado pelo racismo implica redimensionamento desses papéis, desmontando estereótipos e estigmas historicamente construídos. Requer ver-se como negra e profissional, reconhecer-se como sujeito político que possui papel fundamental na desconstrução do racismo presente no ambiente escolar.

CONCEITO-CHAVE:

"Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente criados. Requer ver-se como negra e profissional. E ver-se como negra envolve reconhecer-se como 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." (Nilma Lino Gomes)





Kabengele Munanga, em "Negritude: usos e sentidos", evidencia que a recuperação da identidade negra começa pela aceitação dos atributos físicos da negritude antes de atingir os atributos culturais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. Essa compreensão é fundamental para docentes negros/as: a aceitação e afirmação do próprio corpo negro não é questão meramente estética ou individual, mas ato político de resistência ao racismo que historicamente desumanizou e desqualificou corpos negros.

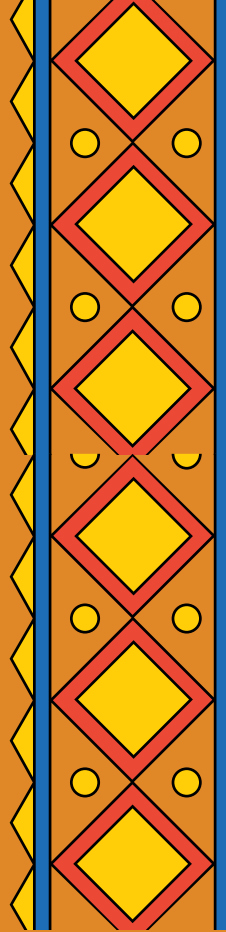
Para docentes negros/as, essa dimensão corporal e identitária atravessa o exercício profissional de múltiplas formas: na relação com estudantes (especialmente negros que encontram referência e espelho), nas interações com colegas (frequentemente marcadas por microagressões, questionamentos de competência, solidão), na escolha de conteúdos e metodologias (que podem articular-se com experiências vividas), nos enfrentamentos cotidianos ao racismo institucional.



TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E CONSCIÊNCIA RACIAL

A consciência racial não é dada naturalmente pelo fato de ser negro/a. Constitui-se processualmente, através de experiências, leituras, encontros, enfrentamentos. Neusa Santos Souza, em "Tornar-se Negro", analisa as vicissitudes da construção identitária de pessoas negras em sociedade racista, evidenciando que "tornar-se negro" implica tomada de consciência política das implicações ideológicas do estigma racial.





Para muitos/as docentes negros/as, a graduação em licenciaturas não ofereceu formação sobre relações étnico-raciais. O despertar para essas questões frequentemente ocorre:

- No exercício da docência, através do encontro com estudantes negros/as e suas demandas
- Em experiências de racismo vivenciadas no ambiente escolar (como docente ou testemunha)
- No acesso a epistemologias negras através de leituras, cursos, formações autodirigidas
- Na participação em movimentos sociais negros, coletivos culturais, grupos de estudo
- Em processos de transição capilar e afirmação estética que desencadeiam reflexões identitárias
- No contato com outros/as docentes negros/as que já desenvolvem práticas antirracistas



TRAJETÓRIA COMUM:

Muitos/as docentes negros/as relatam que suas práticas pedagógicas antirracistas não emergiram de leituras prévias ou formações acadêmicas, mas do cotidiano escolar, da escuta aos estudantes, da necessidade urgente de enfrentar violências racistas. A teoria veio depois, para fundamentar, nomear, sistematizar práticas que já vinham sendo construídas.

DESAFIOS ESPECÍFICOS DA DOCÊNCIA NEGRA

Docentes negros/as enfrentam desafios específicos que atravessam o exercício profissional:



1. Solidão Institucional:

Sub-representação de docentes negros/as, especialmente em posições de gestão. Ausência de pares com quem compartilhar experiências racializadas. Sensação de isolamento ao desenvolver práticas antirracistas sem apoio institucional.

2. Responsabilização Exclusiva

Delegação da implementação da Lei 10.639/03 exclusivamente a docentes negros/as, enquanto colegas brancos/as alegam "não dominar o assunto". Sobrecarga emocional e profissional de assumir sozinhos/as essa responsabilidade que deveria ser coletiva.

3. Questionamento de Autoridade e Competência

Estudantes, famílias ou colegas questionam conhecimento ou legitimidade de docentes negros/as com frequência maior do que questionam docentes brancos/as. Necessidade constante de provar competência profissional.

4. Microagressões Cotidianas

Comentários "sutis" sobre cabelo, aparência, modo de falar. Surpresa quando demonstram conhecimento ou ocupam posições de destaque. Expectativa de que sejam "mais tolerantes" com racismo ou que "ensinem sobre racismo" gratuitamente.

5. Intolerância Religiosa

Docentes praticantes de religiões de matriz africana enfrentam estigmatização, desqualificação de suas práticas pedagógicas e associação de conteúdos sobre cultura afro-brasileira com proselitismo religioso.

6. Desgaste Emocional

Enfrentar racismo cotidianamente produz desgaste psíquico significativo. Necessidade de equilibrar cuidado de si com compromisso político e pedagógico.



PRÁTICA - CAMINHOS PARA DOCENTES NEGROS/AS

1. PROCESSOS DE AUTOCONHECIMENTO E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO

Fortalecer a própria identidade racial é processo contínuo e político.

Algumas práticas que podem contribuir:

- Leitura de autores/as negros/as: epistemologias negras, literatura afro-brasileira, biografias de intelectuais negros/as
- Participação em grupos de estudo sobre relações étnico-raciais
- Envolvimento com movimentos sociais negros, coletivos culturais afro
- Processos de afirmação estética: transição capilar, uso de turbantes, roupas afrocentradas
- Conexão com ancestralidade: pesquisa genealógica, visita a territórios quilombolas, terreiros, pontos de cultura
- Escrita de si: diários, narrativas autobiográficas, escrevivências
- Terapia com profissionais que compreendam questões raciais
- Redes de apoio: cultivar amizades e parcerias com outros/as docentes negros/as



IMPORTANTE:

O fortalecimento identitário não é vaidade ou narcisismo. É necessidade política para sustentar resistência cotidiana ao racismo e para oferecer aos estudantes negros/as referência de afirmação e orgulho.



2. CONSTRUINDO REDES DE APOIO

A solidão institucional pode ser enfrentada através da construção deliberada de redes:

DENTRO DA ESCOLA:

- Identificar e dialogar com outros/as docentes negros/as
- Criar grupo de estudos sobre educação antirracista (pode incluir docentes não-negros/as comprometidos/as)
- Buscar apoio de coordenação pedagógica e gestão (quando possível)
- Compartilhar materiais, práticas, desafios
- Apoiar-se mutuamente em situações de racismo

FORA DA ESCOLA:

- Participar de fóruns, encontros, congressos sobre educação e relações étnico-raciais
- Integrar grupos virtuais de docentes negros/as (redes sociais, WhatsApp)
- Conectar-se com núcleos de estudos afro-brasileiros de universidades
- Envolver-se com coletivos negros locais
- Buscar mentorias: docentes negros/as mais experientes
- Criar redes com docentes de outras escolas do município/estado



3. CUIDADO DE SI: SUSTENTABILIDADE EMOCIONAL E POLÍTICA

Enfrentar o racismo institucional exige cuidado permanente para evitar adoecimento:

- Reconhecer limites: não é possível transformar tudo sozinho/a
- Celebrar pequenas vitórias: cada estudante impactado/a, cada prática realizada importa
- Documentar resistências: registrar situações de racismo para eventual responsabilização
- Buscar apoio psicológico quando necessário
- Praticar autocuidado: atividades que trazem prazer, relaxamento, bem-estar
- Estabelecer fronteiras: saber quando se afastar de situações tóxicas
- Nutrir espiritualidade (em suas diversas formas)
- Compartilhar fardos: não carregar tudo sozinho/a
- Descansar: permitir-se pausas, férias, momentos de não-militância

LEMBRE-SE:

O cuidado de si não é egoísmo ou despolitização. É estratégia de sustentabilidade para luta de longo prazo. Você não precisa se sacrificar completamente para ser um/a bom/boa educador/a antirracista.



4. TRANSFORMANDO EXPERIÊNCIA EM CONHECIMENTO

A experiência vivida de docentes negros/as constitui saber legítimo que pode e deve ser sistematizado, compartilhado, teorizado:

- Escrita de relatos de experiência para publicação (revistas, anais de eventos)
- Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos
- Produção de materiais didáticos a partir das práticas desenvolvidas
- Criação de blogs, podcasts, canais para compartilhar práticas
- Oferta de formações para outros/as docentes
- Participação em pesquisas acadêmicas sobre educação antirracista
- Construção de repositórios coletivos de práticas
- Produção acadêmica (artigos, TCCs, dissertações, teses) sobre as próprias práticas

VALORIZAÇÃO:

Suas experiências importam. Sua prática produz conhecimento. Você não precisa esperar validação acadêmica para reconhecer o valor do que constrói cotidianamente. Ao mesmo tempo, sistematizar e compartilhar fortalece o campo da educação antirracista.



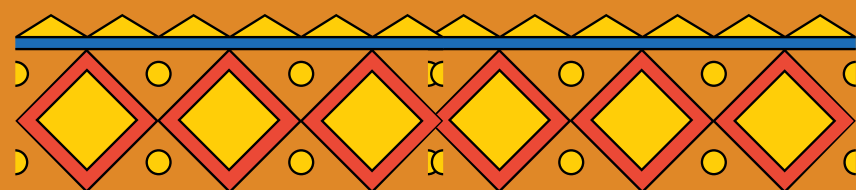


**PARA DOCENTES
NÃO-NEGROS/AS:
COMO APOIAR
COLEGAS
NEGROS/AS ?**



Docentes brancos/as e não-negros/as têm responsabilidade fundamental no enfrentamento ao racismo institucional e no apoio a colegas negros/as:

- Assumir corresponsabilidade pela implementação da Lei 10.639/03 (não delegar apenas a docentes negros/as)
- Formar-se sobre relações étnico-raciais: ler, estudar, buscar qualificação
- Intervir quando presenciar situações de racismo contra colegas negros/as
- Apoiar projetos e práticas antirracistas desenvolvidos por docentes negros/as
- Questionar práticas institucionais racistas (composição de equipes, distribuição de cargos, critérios de seleção)
- Não sobrecarregar colegas negros/as com demandas de "ensinar sobre racismo" gratuitamente
- Reconhecer e validar autoridade e expertise de docentes negros/as
- Usar privilégios para amplificar vozes e demandas de colegas negros/as
- Escutar mais, falar menos, aprender com experiências que você não viveu
- Não esperar gratidão ou aprovação de colegas negros/as pelo seu antirracismo





**PARA DOCENTES
NÃO-NEGROS/AS:
COMO APOIAR
COLEGAS
NEGROS/AS ?**



- Assumir corresponsabilidade pela implementação da Lei 10.639/03 (não delegar apenas a docentes negros/as)
- Formar-se sobre relações étnico-raciais: ler, estudar, buscar qualificação
- Intervir quando presenciar situações de racismo contra colegas negros/as
- Apoiar projetos e práticas antirracistas desenvolvidos por docentes negros/as
- Questionar práticas institucionais racistas (composição de equipes, distribuição de cargos, critérios de seleção)
- Não sobrecarregar colegas negros/as com demandas de "ensinar sobre racismo" gratuitamente
- Reconhecer e validar autoridade e expertise de docentes negros/as
- Usar privilégios para amplificar vozes e demandas de colegas negros/as
- Escutar mais, falar menos, aprender com experiências que você não viveu
- Não esperar gratidão ou aprovação de colegas negros/as pelo seu antirracismo

PARA DOCENTES BRANCOS/AS:

O antirracismo de pessoas brancas não pode ser performático ou autocentrado. Exige desconforto, desconstrução de privilégios, disposição para ouvir críticas, comprometimento real com transformação estrutural. Não se trata de ser "bonzinho/a" com colegas negros/as, mas de assumir responsabilidade política pelo racismo que também beneficia pessoas brancas.





REFLEXÕES FINAIS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE NEGRA

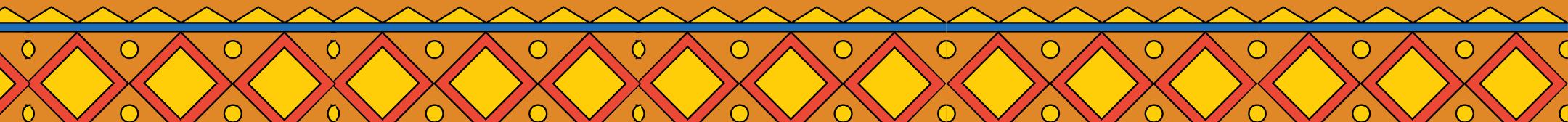


A identidade docente negra não é fardo ou limitação, mas potência. Docentes negros/as trazem para o espaço escolar experiências, saberes, sensibilidades que docentes não-negros/as não possuem. Essa diferença não deve ser romantizada (como se existisse "dom natural" para educar sobre relações raciais), mas politicamente reconhecida como conhecimento situado, produzido a partir de lugares específicos de vivência e luta. Ser docente negro/a implica, frequentemente, ser referência para estudantes negros/as que encontram em você espelho, possibilidade, futuro imaginável. Implica também ser alvo de racismo, solidão, sobrecarga. Implica escolher, cotidianamente, entre silenciar ou enfrentar, entre adaptar-se ou resistir, entre cuidar de si ou sacrificar-se.

Não há respostas prontas para esses dilemas. Cada docente negro/a constrói seu caminho, negocia suas estratégias, define seus limites. O fundamental é saber que você não está só, que sua luta importa, que suas práticas transformam vidas, que sua existência em espaços historicamente negados a pessoas negras já é, em si, ato político de resistência.

Mensagem de encorajamento: Enfrentar resistências não é fácil, mas é necessário. A educação antirracista exige coragem, resiliência e compromisso. Lembre-se:

- Você não está sozinho/a - busque parcerias e apoio
- Fundamente suas ações nas leis vigentes; Documente tudo o que fizer
- Cuide da sua saúde mental e emocional; Celebre cada pequena vitória
- Persistir é um ato revolucionário; Sua prática transforma vidas



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este caderno apresentou fundamentos teóricos e caminhos práticos para educação antirracista. Teoria e prática são inseparáveis: os conceitos fundamentam as ações; as ações materializam os conceitos. Cada seção articulou problematização crítica com proposições concretas, reconhecendo que transformação educacional exige tanto rigor intelectual quanto criatividade pedagógica.

Os eixos temáticos e proposições pedagógicas aqui apresentados constituem repertório a ser criticamente apropriado e contextualmente situado. Cada escola, cada turma, cada território apresenta especificidades que exigem adaptações..

A educação antirracista não se faz sozinha. Demanda parcerias, redes, cuidado coletivo. Celebre pequenas vitórias. Cuide de si e de seus/suas estudantes.

PERSISTIR É REVOLUCIONÁRIO.



CRÉDITOS

Capa: Edwyn Gomes

Artes EGBE (Mostra de Cinema Negro):

Edwyn Gomes

Execução geral e construção estética:

Tauanderson Silva

Material pedagógico desenvolvido por:

Maria Eliane Dantas dos Santos

Orientadora: Mariana Bracks Fonseca

A construção visual do projeto foi desenvolvida pelo historiador Tauanderson Silva, com base nas paletas cromáticas, nos símbolos Adinkra e em elementos estéticos vinculados à cultura africana e identidade afro-brasileira, fundamentando-se na dissertação da mestranda Maria Eliane Dantas dos Santos.





REFERÊNCIAS E LEITURAS RECOMENDADAS

8.1 Legislação

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira".

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.

Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

8.2 Livros fundamentais sobre educação antirracista

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, Edite Nascimento. A valorização do ensino da história afro-brasileira e africana na prática pedagógica de professores/as em escolas públicas. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

MELLO, Janaina Cardoso de; FONSECA, Mariana Bracks. (orgs.). Educação antirracista em movimento: práticas, culturas e reflexões. Belém: RFB, 2024.



8.3 Literatura infantil e juvenil afro-brasileira

ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis. São Paulo: Polén, 2017.

FONSECA, Mariana Bracks. Poderosas rainhas africanas. Belo Horizonte: Ancestre, 2021.

GAIVOTA, Gustavo. Chico Juba. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

hooks, bell. Meu crespô é de rainha. São Paulo: Boitatá, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. O mundo no Black Power de Tayó. São Paulo: Peirópolis, 2013.

8.4 Cinema negro

SOUZA, Edileuza Penha de (org.). Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

Curtas-metragens: Cabelo Bom (2017), Kbela (2015)

Longas-metragens: Cafundó (2005), Madame Satã (2002), Besouro (2009), Pantera Negra (2018)

8.5. Entrevistas realizadas:

FUNSECOM - APERIPE TV. Instituição de Divina Pastora introduz cultura afro-brasileira através de ações com a cultura local. YouTube, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/0YT62KHEVP0>.

BROTA, Morgana. Exibições itinerantes marcam segundo semestre da Egbé Mostra de Cinema Negro. EGBÉ Mostra de Cinema Negro, 5 nov. 2024.



MONTEIRO, Débora. Educação antirracista e decolonial: no chão da escola. São Paulo: Dialética, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

TOLENTINO, Luana. Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

8.6 Epistemologias negras

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021

8.7 Identidade, estética e corpo negro

BRAGA, Amanda. História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.





**Este caderno formativo foi elaborado como recurso educacional
de apoio à formação contiuada de educadores/as
comprometidos/as com práticas pedagógicas antirracistas.**

2026

