



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA PROGRAMA
NACIONAL DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA**

WAHUANE MARAIVA FARIA BRANCO PEREIRA DA SILVA

"Escrevivência" de Conceição Evaristo: problematizando a construção da identidade das Meninas Negras na Escola

MARÍLIA

2025

WAHUANE MARAIVA FARIA BRANCO PEREIRA DA SILVA

"Escrevivência" de Conceição Evaristo: problematizando a construção da identidade das Meninas Negras na Escola.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional Sociologia (PROFSOCIO) na Área de concentração Ensino de Sociologia, para obtenção do título de Mestra em Sociologia

Orientadora: Profª. Dra. Maria Valéria
Barbosa

MARÍLIA

2025

S586"

Silva, Wahuane Maraiva Faria Branco Pereira da
"Escrevivência" de Conceição Evaristo : problematizando a
construção da identidade das Meninas Negras na Escola / Wahuane
Maraiva Faria Branco Pereira da Silva. -- Marília, 2025
95 f. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Maria Valéria Barbosa

1. Escrevivência. 2. Identidade negra. 3. Meninas negras. 4. Escola.
5. Educação antirracista. I. Título.

WAHUANE MARAIVA FARIA BRANCO PEREIRA DA SILVA

“Escrevivência” de Conceição Evaristo:

Problematizando a construção da identidade das meninas negras na escola

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia .

Área de concentração: Ensino de Sociologia

Linha de pesquisa: Juventudes e questões contemporâneas

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Valéria Barbosa

UNESP – Câmpus de Marília

Orientador

Prof^a. D^{ra}. Nome Marleide Rodrigues da Silva Perrude

Universidade Estadual de Londrina- Londrina

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria de Sousa Lima

Universidade Estadual de Londrina- Londrina

Marília, 26 de junho de 2025.

Agradecimentos

Agradeço, antes de tudo, à força que me guia, me sustenta e me impulsiona. O caminho até aqui não foi fácil — começar o mestrado foi um grande desafio e finalizá-lo exigiu coragem, lágrimas e resistência. Mas eu consegui e esse feito carrega o peso da luta e a leveza da esperança. E sei que não caminhei sozinha.

À minha mãe, que mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, sempre acreditou em mim. Hoje, do céu, ela me acompanha e aplaude cada conquista com amor e orgulho. Esta vitória é também dela.

Aos meus ancestrais, que me cercam com sabedoria e proteção. Cada passo que dei, cada escolha feita, carrega a força de quem veio antes de mim. Obrigada por abrirem os caminhos.

Agradeço à minha companheira Carine, por todo o incentivo constante, todo o amor, por estar ao meu lado mesmo nos dias mais difíceis, e por sempre me lembrar que eu sou capaz.

Ao meu irmão, pelas conversas acolhedoras, pelos trajetos entre Garça e minha vida, e pelo apoio incondicional. Sua presença foi e é essencial.

Ao meu pai, pelos gestos simples de incentivo e pelo carinho que me acompanhou em cada etapa.

À professora Sueli, pela paciência, escuta e apoio genuíno nos momentos em que precisei de um braço estendido. Sua presença me deu firmeza.

À minha orientadora, professora Valéria, obrigada por enxergar meu potencial mesmo quando eu mesma duvidava dele. Sua paciência e orientação foram fundamentais neste processo.

Aos professores do programa, pelos debates, provocações e contribuições que ampliaram minha visão de mundo. Sou grata por cada troca.

À professora Rosângela de Lima Vieira, minha profunda gratidão. Desde a graduação, a senhora sempre esteve presente com palavras de incentivo, acolhimento e escuta. A forma como acreditou em mim, mesmo quando eu mesma duvidava, foi essencial para que eu seguisse em frente. Obrigada por me inspirar com sua caminhada, por todas as trocas e pelo apoio constante ao longo dessa jornada. Sua presença foi muito importante para mim.

À professora Joana, minha gratidão pelas contribuições valiosas durante a banca de qualificação. Sua escuta atenta e sugestões generosas me ajudaram a fortalecer ainda mais minha pesquisa.

Aos meus amigos de vida — Fabrício, Thais, Carlos, Tiffany, Iara — obrigada por estarem sempre por perto, oferecendo afeto, escuta e companhia em todos os momentos.

Aos funcionários da biblioteca e outros setores, que ao longo desses anos foram se tornando amigos.

À Clarisse e ao Arthur, obrigada pelas conversas e pelo reencontro que aqueceu o coração.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à Karina, agradeço pelas trocas e pelo apoio constante. Foram momentos preciosos no meio da correria.

Às minhas alunas, que são a razão de ser desta pesquisa. Obrigada por confiarem em mim, por abrirem seus corações e caminharem comigo. Vocês me ensinaram tanto quanto eu quis ensinar a vocês. Sou grata por poder plantar uma semente em cada uma.

E, por fim, agradeço à escola Hatsue Toyota, que me acolheu com abertura e compromisso. Sem o apoio da coordenação e da gestão, este trabalho não teria sido possível. Obrigada por acreditarem no projeto e por viabilizarem sua realização com sensibilidade e parceria.

*Não aceito mais as coisas que não posso mudar.
Estou mudando as coisas que não posso aceitar.*

Angela Davis

"Escrevivência" de Conceição Evaristo: problematizando a construção da identidade das Meninas Negras na Escola.

Resumo: O projeto “Escrevivência de Conceição Evaristo: problematizando a construção da identidade das meninas negras na escola” teve como objetivo principal compreender as experiências de meninas negras no ambiente escolar, a partir da obra e do conceito de escrevivência da escritora Conceição Evaristo. A escrevivência é entendida como uma forma de escrita que nasce das vivências, especialmente das mulheres negras, e que possibilita transformar essas experiências em resistência e reconhecimento. Utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa, o estudo buscou dar visibilidade às histórias de estudantes, que muitas vezes são marginalizadas e silenciadas na escola. O projeto investiga como essas meninas constroem sua identidade, quais são os desafios que enfrentam na escola e como o racismo estrutural e a ausência de representatividade afetam esse processo. Além disso, busca propor práticas pedagógicas que contribuam para o fortalecimento da identidade racial dessas alunas, valorizando suas vozes e suas histórias. A intenção foi oferecer caminhos para uma educação mais inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula. Por fim, espera-se que a pesquisa contribua para a construção de espaços escolares mais acolhedores, que promovam o pertencimento, o empoderamento e a valorização das culturas negras na formação de meninas negras.

Palavras-chave: Escrevivência; identidade negra; meninas negras; escola; educação antirracista.

“Escrevivência” by Conceição Evaristo: problematizing the construction of the identity of Black Girls at School.

Abstract: The project “Conceição Evaristo’s Escrevivência Experience: Problematizing the Construction of Black Girls’ Identity at School” aimed to understand the experiences of black girls in the school environment, based on the work and concept of *escrevivência* by writer Conceição Evaristo. *Escrevivência* experience is understood as a form of writing that arises, especially those of black women, and that makes it possible to transform these experiences into resistance and recognition. We used a qualitative research methodology; the study sought to give visibility to the stories of these students, who are often marginalized and silenced at school. The project investigates how these girls construct their identity, what challenges they face at school, and how structural racism and the lack of representation affect this process. In addition, it seeks to propose pedagogical practices that contribute to strengthening the racial identity of these students, valuing their voices and their stories. The intention is to offer ways for a more inclusive education that recognizes and respects the ethnic-racial diversity present in classrooms. Finally, it is expected that the research will contribute to the construction of more welcoming school spaces that promote belonging, empowerment and the appreciation of black cultures in the education of black girls.

Keywords: *Escrevivência*; identity; black girls; school. anti-racist education.

Lista de imagens

Figura 1: Alunas assistindo o documentário Parece Comigo.	68
Figura 2 e 3: Boneca de pano negra e menina no salão alisando cabelo.	72
Figura 4 e 5: Desenho de uma menina no espelho e uma frase e foto de uma aluna dizendo o que achou sobre a aula.	72
Figura 6: Alunas assistindo o documentário AmarElo- é tudo pra ontem	75
Figura 7: Foto da Escrita Coletiva das estudantes	
Figura 8: alunas começando a criação do Mural da Escrevivência..	80
Figura 9: Mural da Escrevivência pronto	81

.

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 A IDENTIDADE DA MENINA NEGRA E O AMBIENTE ESCOLAR.....	19
1.1 Escola e identidade das meninas negras	29
2 A ESCRIVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E A NEGRITUDE FEMININA NA SOCIEDADE	40
3 APLICAÇÃO E RELATOS DAS ESTUDANTES	54
3.1 Aplicação da sequência didática	56
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

Nascida em Marília, em 17 de outubro de 1992, minha ancestralidade é marcada pela trajetória de uma mulher que foi escravizada. Sou bisneta desse legado. Sou fruto da relação entre uma avó de pele "parda" e um avô de ascendência negra, enquanto minha mãe se identificava com uma mulher negra de cor clara, considerada parda e meu pai era de origem caucasiana. As reminiscências/memórias de minha infância são escassas, limitadas a breves lampejos de memória e narrativas alheias. Desde pequena, testemunhei a debilidade de saúde que prejudicava minha mãe; um derrame a tornou deficiente, uma condição que a debilitou até sua morte. A separação de meus pais coincidiu com esse período de fragilidade, resultando em nossa coabitação com minha avó materna como arranjo familiar. Após o falecimento desta última, uma nova fase se delineou em minha vida, quando me vi obrigada a mudar para Guaimbê, onde fui acolhida por minha tia materna. As sequelas decorrentes da enfermidade de minha mãe, aliadas às dificuldades financeiras enfrentadas por meu pai, tornaram inviável sua responsabilidade parental.

Minha convivência ocorreu em um contexto marcado por uma dicotomia racial, na qual minha identidade era percebida de forma ambígua, situando-me como "mais escura" em comparação aos brancos e "mais clara" em relação aos negros. Essa experiência persiste até os dias atuais e provoca um desconforto latente, uma vez que a autodeclaração como mulher negra frequentemente desencadeia uma controvérsia em torno de minha identidade racial, confrontando-me com pressões para afirmar uma identidade branca.

Ao longo de uma significativa parte de minha infância e adolescência, fui subjugada pela influência opressiva exercida por minha tia e sua família, resultando em uma limitação considerável de minhas oportunidades educacionais e profissionais. As concessões por eles feitas eram estritamente essenciais, destinadas apenas a cumprir com as obrigações legais, sem qualquer consideração pelo meu desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida, assumi responsabilidades domésticas árduas, mesmo em circunstâncias de enfermidade, exemplificado pelo episódio em que, após fraturar a perna, fui privada de uma muleta adequada, recorrendo ao uso da bengala de meu avô, o que resultou em um sutil desvio em minha estrutura óssea na perna.

Fui encarregada de realizar tarefas domésticas, incluindo a limpeza de cozinha e banheiro, mesmo durante períodos em que estava doente ou com o pé quebrado, em um ambiente carente de estímulos culturais ou orientação educacional. A falta de incentivo

intelectual contribuiu para uma formação indefinida e uma percepção distorcida de minha identidade, definida pela classificação como "moreninha" ou "mais clara que os negros", conservando uma narrativa que comprometeu minha formação identitária, enraizando o preconceito manifestado pela família de minha tia em relação aos negros e impedindo uma identificação com minha herança e ancestralidade. Somente ao ingressar na graduação de Ciências Sociais, iniciei um processo de (re)construção identitária, embora tenha sido interrompido antes de sua conclusão, privando-me da formação essencial que deveria ter sido nutrida durante minha infância.

Sendo assim, a entrada no mestrado e a realização desse projeto surgem como elementos significantes para este projeto. Consolidando o meu percurso formativo, mas também representam uma oportunidade ímpar para contribuir significativamente na finalização de minha jornada acadêmica e, simultaneamente, fornece suporte principal às jovens alunas na sua jornada de autoconhecimento e desenvolvimento identitário.

Através do mestrado, tenho trilhado um caminho de reflexão e análise profunda, visando a solidificação de minhas raízes identitárias, com o propósito de servir de inspiração para as alunas. Reconheço a importância deste processo, uma vez que as jovens de hoje muitas vezes se veem confrontadas com desafios semelhantes aos que enfrentei em minha própria trajetória.

Assim, acredito firmemente que o mestrado não apenas proporciona um meio para meu crescimento pessoal e acadêmico, mas também oferece uma oportunidade para desempenhar um papel ativo na desconstrução do racismo, preconceitos e outras formas de discriminação que possam ser vivenciadas pelas alunas, permitindo, assim, que elas se empoderem e compreendam suas próprias identidades.

A importância da identidade das meninas negras é indiscutível, especialmente em meio ao atual destaque que esse tema tem recebido. Durante muitos anos, observou-se um processo de embranquecimento das meninas negras, não apenas nas instituições escolares, mas também em toda a nossa sociedade.

Em minha trajetória pessoal, vivenciei um processo de embranquecimento que tenho trabalhado para desconstruir ao longo do tempo. Conscientizei-me desse processo na fase adulta e tenho buscado, por meio deste projeto, curar as feridas decorrentes dessa experiência. Entretanto, reconheço que nem todas as famílias abordam de maneira afirmativa a questão da identidade étnico-racial, como pude constatar em conversas com diversas pessoas.

Esse embranquecimento vem sendo quebrado ano após ano, esse é um dos motivos principais da pesquisa. Auxiliar as meninas negras na (re)screvivência de sua identidade e apresentar a diversidade cultural de seus antepassados.

As meninas negras, ao longo de seu desenvolvimento social e educacional, frequentemente enfrentam um processo de alienação de sua própria identidade racial. Este fenômeno é amplamente resultante de uma imposição cultural dominante, que é, em sua essência, eurocêntrica e branca. A hegemonia cultural branca exerce uma pressão significativa sobre estas jovens, conduzindo-as a internalizar padrões de beleza, tal imposição cultural, por sua vez, causa um afastamento da identidade racial negra, gerando um sentimento de inadequação e desvalorização de suas características raciais naturais.

No ambiente escolar, essa problemática se torna ainda mais evidente e prejudicial. A maioria dos professores não está devidamente preparada para lecionar e abordar temas relacionados à história e cultura afro-brasileira. Este despreparo é uma consequência direta de um sistema educacional que, historicamente, tem sido construído e mantido sobre bases eurocêntricas, negligenciando a rica diversidade cultural e intelectual que compõe a sociedade brasileira. O currículo escolar, na maioria das vezes, reflete uma visão de mundo que ignora ou minimiza as contribuições das civilizações africanas e seus descendentes para a humanidade, em áreas que vão desde as ciências até as artes.

Essa ausência de representatividade e reconhecimento no ambiente escolar contribui para a perpetuação de estereótipos e para a invisibilidade das contribuições negras. Como resultado, as meninas negras muitas vezes não se veem refletidas no conteúdo que estudam, nos exemplos de sucesso que são apresentados, ou nos professores que lhes ensinam. Esta falha educativa não só prejudica a formação de uma identidade racial em que o aluno possa se reconhecer, mas também reforça a marginalização e o racismo estrutural (Almeida, 2017) presentes na sociedade.

A desconexão entre a realidade vivida pelas meninas negras e a narrativa histórica e cultural apresentada na escola cria uma barreira significativa para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e valorização de sua própria identidade. Sem referências positivas e sem a valorização de sua herança cultural, muitas dessas jovens podem crescer com uma percepção distorcida de si mesmas e de seu lugar no mundo, perpetuando um ciclo de exclusão e autoalienação.

Portanto, é essencial que o sistema educacional brasileiro reconheça e integre de forma efetiva e respeitosa a história, a cultura e as contribuições da população negra. Isto requer não apenas uma revisão curricular que inclua essas temáticas, mas também a formação continuada dos professores para que estejam aptos a tratar desses assuntos com a profundidade e a sensibilidade necessárias. Somente através de uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa poderemos começar a desfazer os danos causados pela imposição cultural

eurocêntrica e permitir que as meninas negras desenvolvam uma identidade racial positiva e empoderada.

A importância do tema se deve à necessidade de promover uma reflexão sobre a condição de ser jovem e negro na sociedade brasileira, em especial nas escolas. Mesmo sabendo que a escola desempenha um papel na formação dos estudantes e construção de suas identidades, além de ser um espaço de sociabilidade com culturas e costumes diferentes. Precisamos reconhecer que a escola muitas vezes acaba não sendo inclusiva ou acolhedora para alguns estudantes, pois eles participam dos grupos marginalizados, como as crianças negras e com isso existem professores ou gestores que não são capacitados ou sabem lidar com esses grupos.

Devido a importância de trabalhar a temática, iremos aplicar uma sequência didática para que possamos trabalhar o tema e empoderar as meninas, visto que, as construções identitárias são apagadas pelo branqueamento que os negros sofreram durante séculos.

Na formação da identidade de uma pessoa, as relações étnico-raciais que são construídas dentro do processo histórico têm um papel fundamental em que as representações fazem parte de um “processo pelo qual o membro de uma cultura usa a linguagem para instituir significados” (Hall, 1997 *apud* Fernandes; Souza, 2016), de modo que, em sociedade se constitui a formação e atribuição de sentidos. E a identidade se constitui como parte desse processo de formação, que é permanentemente inacabado, onde “o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros” (Nascimento, 2003, p. 32).

A identidade do jovem negro no Brasil foi moldada historicamente pelo legado colonial, que impôs um sistema de hierarquização racial e inferiorização dos corpos negros. Segundo Nilma Lino Gomes (2002), o corpo negro foi instrumentalizado durante o regime escravista, onde a inferiorização desse corpo serviu não apenas como justificativa moral para a escravização, mas também para encobrir as intenções políticas e econômicas dos colonizadores. Esse processo de desumanização e subordinação do corpo negro não foi meramente físico, mas também simbólico e cultural, levando à imposição de uma série de estereótipos e estigmas que ainda hoje afetam a construção da identidade negra.

A construção da identidade da jovem negro está intrinsecamente ligada à formação de seu imaginário, que é, em grande parte, influenciado pelas representações culturais disseminadas pela sociedade. De acordo com Rodrigues (1986), a cultura pode ser entendida como um “mapa” que orienta o comportamento de uma sociedade, sendo esse mapa constituído por convenções e sistemas de representação que são introjetados nos indivíduos, em grande

parte através do processo educativo. Isso garante uma certa homogeneidade social, mas também perpetua as desigualdades e as estruturas de poder estabelecidas.

A escola, como instituição educativa, desempenha um papel crucial na introjeção desses sistemas de representação. No entanto, quando a representação dos corpos e identidades negras é invisibilizada ou estereotipada, isso pode ter graves consequências para a formação identitária dos estudantes negros. A ausência de identificação com o ambiente escolar e a falta de representatividade positiva contribuem para o desenvolvimento de uma baixa autoestima, dificuldades no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, além de dificultar a construção de um senso de pertencimento.

A falta de identificação das crianças negras no ambiente escolar também facilita a reprodução de padrões discriminatórios que são herdados do processo colonial. Quando brincadeiras ou comentários racistas são naturalizados e não questionados, as crianças, muitas vezes inconscientes da gravidade dessas atitudes, acabam por perpetuar essas práticas. Assim, o racismo, que deveria ser combatido pela educação, acaba sendo reproduzido tanto pelos próprios estudantes quanto pelos educadores que, por vezes, não estão preparados para lidar com essas questões de forma crítica.

Portanto, a análise da identidade negra no Brasil deve considerar o impacto profundo do processo colonial, que não apenas inferiorizou o corpo negro, mas também moldou a maneira como as representações culturais e educativas continuam a perpetuar a desigualdade racial. É essencial que a educação, enquanto espaço de formação de identidades, promova uma representação positiva e crítica dos corpos negros, desafiando os estereótipos e criando um ambiente inclusivo onde todos os estudantes possam se sentir pertencentes e valorizados.

Essa abordagem é fundamental para que o racismo estrutural, enraizado na história e cultura brasileiras, seja questionado e desconstruído, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo.

Como metodologia utilizaremos a escrevivência como forma de criar uma ferramenta para a autoconstrução Identitária das meninas.

A pesquisa foi qualitativa, sendo utilizado o conceito de escrevivência como questão central, para que as vivências das meninas que serão produzidas por elas possam gerar textos e uma autoconsciência das suas vivências, que irão refletir a experiência na escola e na sociedade.

Temos como objetivo central da pesquisa promover e analisar as similaridades das vivências das alunas negras do 9º ano mediante utilização da escrevivência como forma de empoderamento e a identidade, promovendo e analisando as semelhanças das vivências, com isso criando um espaço de convivência para essas trocas, (re)conhecendo e refletindo suas

identidades por meio de música, filmes, documentários, livros possibilitando o fortalecimento identitário, empoderamento, às afastando do ideal do ego branco.

Essas séries foram escolhidas em decorrência da atribuição de aulas que inicialmente foi bastante problemática e não seguiu uma ordem lógica, na qual prejudicou diversos professores. No meu caso não consegui atribuir aulas no ensino médio, por isso decidimos aplicar ao ensino fundamental anos finais, pois a aplicação da sequência didática poderia ser prejudicada, visto que, aplicar em outra escola não daria um resultado satisfatório, pois não teria noção da vivência desses adolescentes.

As participantes serão alunas do 9º ano, o foco estará nas alunas negras e pardas. Foi realizado entre 10 a 15 meninas, para ser um ambiente mais acolhedor à troca de experiências.

Apresentaremos a autora Conceição Evaristo e o conceito de escrevivência, utilizando trechos que sejam de fácil compreensão para as meninas e que mostrem a realidade das meninas e mulheres negras na sociedade.

Iremos debater em grupo sobre as experiências dessas meninas e de que maneira elas enxergam o mundo, as histórias que as cercam.

Foi realizada a sequência didática para que as meninas tenham uma visão mais ampla sobre a identidade negra na sociedade e para que seja mais lúdico o conceito de escrevivência.

Aqui buscamos introduzir o conceito de escrevivência de forma que as alunas compreendam a importância de contar suas histórias e valorizar suas experiências.

Foi realizado a escritas autobiográficas, em que os textos produzidos pelas alunas durante as oficinas serão analisados

A pesquisadora irá atuar como mediadora, e observando nas oficinas e nas rodas de leitura, anotando comportamentos, interações e reflexões das alunas.

Analisaremos o conteúdo produzido por elas, identificando os temas que mais as afligem dentro de suas narrativas, como pertencimento racial, empoderamento, discriminação e família. Iremos analisar as semelhanças e diferenças nas formas como as alunas percebem e vivenciam sua identidade.

Teremos produções artísticas, para que as alunas possam observar os seus sentimentos, experiências e seus medos.

Lembrando aqui que é um modelo de metodologia em construção que valoriza as vozes dessas meninas que por muito tempo foram silenciadas e o objetivo seria o empoderamento dessas meninas, combatendo o eurocentrismo, incentivando um conhecimento coletivo e transformador baseado numa perspectiva mais ancestral.

No capítulo 1, iremos trabalhar sobre a identidade das meninas negras e o ambiente escolar. É perceptível que muitas alunas negras desconhecem autoras e figuras históricas femininas negras que são cruciais para a construção de sua identidade. Essa constatação revela uma lacuna significativa no conhecimento histórico por parte dessa geração de meninas negras. Este déficit não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de um sistema educacional que, historicamente, tem priorizado narrativas eurocêtricas e negligenciado as contribuições de mulheres negras na história, literatura, ciência e outras áreas do saber.

A falta de preparo dos professores contribui para essa disseminação cultural centrada na branquitude. Muitos educadores, formados em um contexto de ensino que perpetua a hegemonia cultural branca, não estão capacitados para abordar de maneira adequada e inclusiva a história e a cultura afro-brasileira. Este despreparo se manifesta tanto na seleção dos conteúdos a serem ensinados quanto na forma de apresentá-los, resultando em um currículo que marginaliza ou invisibiliza as vozes e experiências das mulheres negras.

A ausência de representatividade nas salas de aula é prejudicial não apenas para as alunas negras, mas para todos os estudantes, que deixam de ter uma educação completa e diversificada. Conhecer autoras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, A

ngela Davis, entre outras, é fundamental para que as alunas negras possam ver refletidas em suas leituras e estudos as experiências e contribuições de mulheres que compartilham de sua herança cultural e racial. Esse conhecimento é essencial para o desenvolvimento de uma identidade positiva e empoderada.

Além disso, a falta de conhecimento sobre figuras históricas femininas negras impede que essas alunas compreendam plenamente a importância de suas antecessoras na luta por direitos e igualdade. A invisibilidade dessas figuras no currículo escolar contribui para um sentimento de desconexão e desvalorização de sua própria história e identidade.

Neste segundo capítulo, iremos descrever o termo *escrevivência* criado por Conceição Evaristo, uma das mais importantes escritoras negras contemporâneas no Brasil. O conceito de *escrevivência*, cunhado pela própria Evaristo, refere-se à escrita que emerge da vivência, especialmente das mulheres negras, e que é carregada de suas experiências, dores, alegrias e resistências. A obra de Conceição Evaristo é essencial para esta dissertação, pois oferece uma voz poderosa que possibilita refletir sobre as experiências das meninas negras.

O trabalho de Evaristo reside na sua capacidade de articular, através da literatura, as complexidades da identidade negra feminina. Suas narrativas são repletas de personagens que desafiam os estereótipos e oferecem às alunas negras modelos de resistência e resiliência.

Para a aplicação da sequência didática proposta, utilizaremos o termo *escrevivência* de Conceição Evaristo que abordem temas como a ancestralidade, a resistência e a celebração da identidade negra. Através dessas reescrita, as alunas serão incentivadas a refletir sobre suas próprias experiências e a reconhecer o valor de suas histórias pessoais. A metodologia aplicada buscará promover um ambiente de discussão e análise crítica, onde as estudantes possam explorar e afirmar suas identidades.

O terceiro capítulo foi dedicado à descrição da aplicação da sequência didática baseada na obra de Conceição Evaristo e à apresentação dos relatos das estudantes participantes. A implementação desse projeto pedagógico visa não apenas a disseminação de conhecimentos históricos e literários, mas também a promoção de uma autoidentificação entre as alunas negras.

Durante a aplicação, observaremos como as estudantes interagem com os textos e de que maneira eles influenciam suas percepções de identidade. A coleta de relatos foi realizada através do diário de *escrevivência*, entrevistas e produções textuais das alunas, permitindo uma análise qualitativa dos impactos da sequência didática.

Os relatos das estudantes são esperados para revelar insights valiosos sobre a importância de reescrever sua história, valorizando a cultura e a história negra. Esperamos que as alunas se sintam mais conectadas com suas raízes e mais ligadas a outros exemplos de mulheres negras que são referências desconhecidas para elas. Além disso, os resultados poderão fornecer evidências concretas da necessidade de uma formação docente que aborde de maneira crítica e inclusiva a diversidade cultural presente nas salas de aula.

Em conclusão, esta dissertação busca evidenciar a importância de uma abordagem educacional que valorize a identidade das meninas negras através do reconhecimento e da inclusão de figuras históricas e literárias femininas negras. Através do estudo da *escrevivência* de Conceição Evaristo e da aplicação prática de uma sequência didática baseada em seu termo, esperamos contribuir para a formação de uma educação mais justa e representativa, capaz de empoderar todas as alunas e promover uma sociedade mais igualitária.

1 A IDENTIDADE DA MENINA NEGRA E O AMBIENTE ESCOLAR

Nesse primeiro capítulo, começamos a discutir a questão da identidade, oferecendo a visão de Stuart Hall. Hall, que propõe a identidade como processo dinâmico, em constante construção, moldado através de experiências e contextos históricos e culturais. Em contraponto a Lev Vygotsky, com visão oposta, onde enfatiza a construção das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento individual.

A seguir, trataremos a perspectiva de **Neusa Santos Souza** em *Tornar-se Negra*, oferecendo uma análise profunda dos desafios enfrentados pelas mulheres negras na construção de suas identidades em uma sociedade racista. Santos, explora como a internalização do racismo e a negação da própria negritude afeta a autoimagem e o processo de afirmação da identidade negra.

Após esse debate, voltaremos para a identidade da menina negra, discutindo como a escola e os professores, muitas vezes não estão preparados, para uma abordagem adequada do racismo e a identidade das meninas. Refletindo como a falta de preparo e conhecimento para tratar a pauta antirracista, impacta negativamente no processo de construção identitária das meninas negras, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e a invisibilização de suas experiências no ambiente escolar.

A identidade é um conceito complexo e com várias definições, que suscita diversas questionamentos fundamentais: O que podemos considerar como identidade? Quais elementos constituem a identidade? De que maneira ela influencia a existência e as interações sociais? Questões essas, essenciais para uma compreensão inicial do conceito de identidade, embora não seja o foco principal deste capítulo. O objetivo é explorar a identidade da menina negra, fundamentada na análise do livro "Tornar-se Negra", Neusa Santos Souza, como em obras de outros autores, que contribuem significativamente para a compreensão da identidade dos negros.

A construção da identidade negra, em muitos contextos históricos e sociais, foi frequentemente submetida a um processo de espelhamento em relação à identidade branca. Esse fenômeno ocorre como uma tentativa de adaptação a uma sociedade dominada e explorada pelos brancos, que se autoproclamavam detentores de conhecimento e modelos sociais superiores. Tais justificativas, historicamente infundadas, foram utilizadas para manter estruturas de poder e dominação. É crucial reconhecer a falsidade dessa perspectiva eurocêntrica que, apesar de suas falácias, ainda se faz presente em diversos aspectos de nossas

sociedades contemporâneas, desde modelos acadêmicos até padrões de consumo, como a indústria automobilística, estética e outras.

Assim, ao nos aprofundarmos na identidade da menina negra, foi possível desvelar as camadas de opressão e resistência que compõem a identidade negra, desafiando o eurocentrismo e promovendo uma compreensão mais ampla e justa das identidades culturais e sociais.

Vamos abordar a trajetória do estudioso Stuart Hall, com o objetivo de compreender seu pensamento e o conceito de identidade que ele defende. É crucial essa compreensão inicial para, posteriormente, adentrarmos na discussão sobre a identidade negra e, em particular, das meninas negras. A análise das múltiplas facetas da identidade é fundamental em uma sociedade marcada por problemas sociais, pois sem estudos que problematizem essas questões, não haveria a possibilidade de uma mudança de pensamento. Ainda que essa mudança ocorra lentamente, ela é essencial para o desenvolvimento de nossa sociedade.

Stuart Hall, teórico jamaicano que residiu no Reino Unido, é um grande contribuidor dos estudos relacionados à cultura e identidade. Seu trabalho é centrado principalmente em questões hegemônicas e em estudos culturais, adotando uma perspectiva gramsciana. Hall oferece uma análise profunda das dinâmicas de poder e das representações culturais que moldam as identidades, destacando a fluidez e a construção social dessas identidades.

Após a introdução do pensamento de Stuart Hall, trabalharemos o conceito de identidade que ele utiliza, permitindo-nos explorar outros autores essenciais para este estudo. A compreensão das “partículas de identidade” que compõem nossa sociedade é imprescindível para abordar os desafios sociais contemporâneos. Este percurso teórico permitirá uma análise mais aprofundada e crítica das identidades negras, contribuindo para uma maior conscientização e, eventualmente, para a transformação social.

Stuart Hall, em suas obras argumenta que a identidade não é algo fixo ou essencial, mas que a identidade está em constante formação, sendo influenciada pelos contextos históricos, culturais e sociais. Hall (2001), diz que as sociedades antigas estão findando, elas que eram a base social, com essa queda novas identidades surgem para uma reestruturação mundial.

Podemos observar que, em nossa sociedade os pensamentos mudaram, as novas gerações vêm buscando uma mudança, mesmo que nem todas deveriam ser da mesma maneira, um exemplo seria um crescente fenômeno da direita, em que jovens se posicionam de tal maneira sem uma base de leitura. Muito da educação desses jovens dá-se por plataformas digitais, fake News e outros meios.

Devido a isso, acaba-se rejeitando a ideia de que a identidade é imutável, as identidades para o autor nada mais seria do que uma intersecção com o passado e o presente, entre memórias individuais e coletivas, além das experiências dos indivíduos.

Hall (2011) trabalha com três concepções diferentes de identidade: o sujeito do Iluminismo, sociológico e o pós-moderno. No primeiro sujeito o autor trata a identidade da pessoa como centrada, dotado de razão que possuía um núcleo interior, em que aparecia a primeira vez quando o sujeito nascia e conforme iria se desenvolvendo continuava o mesmo. Uma percepção bastante individualista, pois ao longo de nosso desenvolvimento segundo Vygotski as funções psicológicas como a linguagem, memória, afetividade, dependem das relações sociais, ou seja, das relações entre pessoas para se constituírem, assim, na perspectiva do autor “[...] é através da relação com os outros que acontece a conversão dos processos na dimensão social em processos na dimensão individual” (Molon, 2008, p. 14).

Segundo Vanderley (2024, p. 113):

Desse modo, as identidades não são constituídas por si mesmas e sim constituídas com base nos processos da vida social, nas experiências com o meio externo; as relações estabelecidas com os outros sujeitos terão uma carga sobre as concepções de ser de cada indivíduo e, nesse contexto, para Vygotsky, a linguagem tem papel essencial para a consciência humana, pois o homem se constitui pelo conjunto de relações sociais, na relação mediada do sujeito com o outro. Ainda, essa linguagem é composta por palavra e sentido ou, sentidos, pois são mutáveis, inconstantes (como vimos e veremos nos sentidos de alguns termos relacionados ao negro, por exemplo).

Podemos observar que as identidades são construídas através do convívio, das relações que acontecem no dia a dia. A interação humana é essencial para o desenvolvimento. É no dia a dia, nas trocas que fazemos que vamos construindo o gosto pela alimentação, por músicas, filmes. As similaridades e semelhanças são importantes para a totalidade e a identidade do ser. Mas, como podemos observar em nossa sociedade a identidade do negro por anos foi definida pelo branco. O negro se espelhou no branco para poder existir e perdeu sua identidade.

Podemos observar quando Hall (2001) fala sobre o sujeito sociológico, o sujeito na sociedade reflete a complexidade do mundo moderno, o indivíduo não é autossuficiente, ele se forma através das relações com pessoas do seu convívio que são importantes para ele. Para o autor, os autores que são as figuras-chaves do interacionismo simbólico que acabam sendo figuras-chave na sociologia e nessa concepção interativa, pois nessa visão a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade, sendo assim, existiria um eu a parte, um

individual, porém ele vai se formando e se moldando em contatos com outros mundos e as identidades oferecidas para ele. (Hall *apud* Mead; Cooley, 2001, p. 3).

Segundo Molon, (2011, p. 618).

Os sentidos precisam ser forjados, enraizados, enriquecidos, incorporados, absorvidos no/do contexto no qual as relações e as práticas sociais são tecidas e entrelaçadas”. As palavras, contudo, “[...] mudam de sentido em contextos diferentes, mas são materializadas, concretizáveis, visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido de forma isolada; ele exige o tensionamento e a integração entre diversas dimensões interdependentes – individual, social, histórica e coletiva. Cada uma dessas esferas se entrelaça e influencia a outra, formando um processo dinâmico de constituição do sujeito. A dimensão individual, por exemplo, é moldada pelas interações sociais e pela cultura em que o sujeito está inserido, ao mesmo tempo em que aspectos históricos e coletivos também desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e psicológico. Como aponta Molon (2011, p. 617), é fundamental considerar esses aspectos "interconstitutivos" para entender o processo de formação humana em toda sua complexidade. Isso significa que o indivíduo não se desenvolve isoladamente, mas está sempre em diálogo com o contexto social e histórico que o cerca, promovendo um crescimento que é ao mesmo tempo pessoal e coletivo. Nesse sentido Hall vai em contraponto ao pensamento de Vygotsky, enquanto Hall diz sobre a questão da costura identitária, que as identidades serão formadas pela interação do nosso círculo pessoal, nós temos nossa individualidade, porém a identidade irá se formar em contato com outros mundos, enquanto Vygotsky fala sobre o tensionamento e a palavra. A identidade se forma em múltiplas dimensões, não somente em uma, como Molon (2011, p. 617) diz que para Vygostky seria no campo individual, social e histórico. E sobre a palavra irá depender das situações e dos sujeitos que irão lhe atribuir e que a significação das palavras foi produzida em determinadas condições históricas e apropriadas nas relações sociais.

Sendo assim para Molon (2008, p.14), para Vygotsky tanto quando a identidade e a palavra irão depender do tensionamento e de como cada contexto usado afetara o desenvolvimento da identidade, não existe uma costura devido a diversas interações culturais ou de contextos com pessoas mais próximas como diz o autor

A autora explica que o sentido de uma palavra depende tanto das situações quanto dos sujeitos que o atribuem, por isso seus sentidos são quase ilimitados (Molon, 2011, p. 617). É necessário ter em conta os contextos de engendramento dessas dimensões na compreensão do

sujeito, daquilo que é vivido por “dentro” que veio de “fora”, vivido e sentido nas experiências, nas situações em que o sujeito se posiciona. Ou seja, tanto o sujeito quanto a sociedade se constituem mutuamente, as sensações, sentimentos, afetos, consciência e experiência, devido ao processo de produção de significação que acontecem inclusive há sentido naquilo que não fora dito, já a significação das palavras é produzida em determinadas condições históricas e apropriadas nas relações sociais (Molon, 2008).

O sujeito e o social são mutuamente constituídos e reciprocamente constituintes, e o processo de significação envolve e condensa todas as suas manifestações, expressões, sentimentos e emoções, afecções; portanto, seu corpo, sua atividade, sua consciência, sua vivência e sua experiência são atravessados e realizados pelos processos de produção da significação (Molon, 2011, p. 619).

As relações se formam na junção do eu com o outro, da pessoa com a sociedade, não é uma formação definitiva, é impermanente e que se dão também pelo processo de significação que cada sujeito dá as suas experiências e sentidos. Diferente da visão de Hall em que ele diz que o sujeito se costura à estrutura e não a significação das vivências.

Temos também o sujeito pós-moderno do autor Stuart Hall, em que fala como as identidades se tornara, variáveis, problemáticas e provisórias, pois o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial e permanente (Hall, 2008, p.12).

Para o autor a identidade seria uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente, é definida de maneira histórica e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas só ao redor de um “eu” coerente. Segundo Hall (2001), dentro de nós existem identidades que são contraditórias, que nos empurra em diferentes direções. O autor alega que não existe uma identidade unificada desde o nascimento até a morte e que a identidade unificada é uma fantasia.

Susana Inês Molon cita o autor Fernando González Rey, que segue a linha de Vygotsky na relação sobre a subjetividade, a relação da constituição da psique do sujeito é algo contínuo e inseparável, não podemos separar o sujeito da sociedade, “[...] o sujeito tem de seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos, nos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes [...]” (Molon, 2011, p. 615).

Segundo Toassa (2009) a vivência que foi definida por Vygotsky seria a experiência do sujeito ao mesmo tempo com o mundo interno e externa, sendo assim, auxilia a tomada de consciência, pois o indivíduo cria consciência no conflito e a vivência seria marcada pela referência ao corpo. Segundo Vanderley (2024, p. 114),

A constituição do sujeito, nessa ordem, é marcada pelos processos sociais e históricos dos quais a cultura, sob forte influência da linguagem, tem importante

significância. Também as emoções e vivências, nas suas complexidades, compreendem as partes – sujeito, subjetividade e mundo externo. Nesse sentido a construção da identidade negra é permeada por esse sistema, tendo a cultura e a linguagem, ao longo do processo histórico, uma contribuição nos modos de como foram sendo operados conceitos, ideias, percepções, sentimentos e condutas.

Ao todo podemos observar que os autores acima Molon e Rey tem a perspectiva que o desenvolvimento da psique humana é contínua e inseparável, essa subjetividade é desenvolvida através de interação com diferentes formas, mas para Molon o indivíduo deve se desenvolver em contextos de desafios e contradições em diferentes sistemas, como escola, trabalho, faculdade.

Para Toassa (2009) que explica a visão de Vygotsky a "vivência" é a experiência simultânea do sujeito com seu mundo interno e externo. Essa experiência auxilia na tomada de consciência, pois o indivíduo forma sua consciência através dos conflitos vividos, que são sempre referenciados pelo corpo.

No contexto específico da identidade negra, a construção dessa identidade é permeada pelos mesmos sistemas mencionados. A cultura e a linguagem, ao longo da história, influenciam como conceitos, ideias, percepções, sentimentos e condutas são operados.

Em resumo, o autor está destacando a ideia de que a subjetividade e a identidade do sujeito são moldadas através de uma contínua interação com os diversos sistemas sociais, históricos e culturais. Não é possível entender o sujeito de forma isolada; ele é sempre parte de um contexto mais amplo que inclui influências sociais, culturais, históricas e linguísticas.

Podemos relacionar a questão da psique, citada por Molon e Rey com o Livro “Tornar-se Negro” de Neusa Santos. Logo no início do prefácio o autor Jurandir Freire Costa relaciona a questão do ideal do ego branco que fala sobre a questão da mudança do negro para se encaixar em padrões que o fazem perder a felicidade.

Ao longo do prefácio Jurandir (1983), fala sobre o modelo ideal do Ego negro e branco. E da violência por ser negro em que passamos na sociedade. Segundo Freire (1983, p.7): “[...] ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.”

Os negros acabam se sujeitando ao padrão do branco, abandonando sua identidade para se tornar apto e aceito ao convívio do branco, negando as propriedades biológicas do seu corpo. (Costa, 1983, p. 3).

Então acaba-se criando um poço negando-se a felicidade do negro, pois ele rejeita seu equilíbrio psíquico para se moldar em padrões de felicidade que não cabem em sua identidade, mas sim na identidade do branco. A violência começa quando surge o ideal do Ego Branco, e, que o negro formula um projeto de identidade que não são compatíveis com as propriedades biológicas do seu corpo (Costa, 1983).

A violência do branco começa ao iniciar o processo de destruição do sujeito negro, através do ideal do ego branco, negando sua felicidade e seu equilíbrio psíquico. O ideal do Ego Branco, nada mais seria que internalização de valores, normas e padrões da “cultura dominante” por pessoas negras. Um fenômeno psicológico e social que vem ao longo de décadas resultantes do racismo e da colonização/dominação em que a branquitude é valorizada e considerada um padrão superior a qualquer etnia existente.

Para relacionar a ideia de constituição da psique do sujeito, González Rey e Vygotsky (*apud* Molon 2011), com o conceito do "ideal do ego branco" em "Tornar-se Negro" de Neusa Santos Souza, precisamos entender como a subjetividade e a psique do sujeito negro são moldadas pelas interações sociais e pelos sistemas de opressão racial.

No contexto das teorias de Vygotsky e González Rey, a psique do sujeito é constituída e transformada continuamente através das interações sociais e culturais. Para o sujeito negro, esses sistemas sociais incluem uma sociedade que valoriza a branquitude e perpetua o racismo estrutural.

Em "Tornar-se Negro" (1983), Neusa Santos Souza descreve como os indivíduos negros internalizam o "ideal do ego branco" devido à pressão constante para se conformarem aos padrões brancos dominantes. Esse ideal é imposto pela sociedade através de diversos sistemas como a educação, a mídia e as normas sociais, que promovem a superioridade branca e desvalorizam a identidade negra.

Assim como a psique do sujeito se desenvolve enfrentando desafios e contradições, os indivíduos negros enfrentam o desafio de navegar entre suas identidades pessoais e os ideais impostos pela sociedade branca. A contradição aqui está entre a identidade negra e o "ideal do ego branco", que os empurra a rejeitar suas próprias raízes culturais e a tentar se adaptar aos padrões de branquitude.

A internalização do "ideal do ego branco" pode ser vista como um processo em que os sujeitos negros tentam conformar-se às normas e valores brancos, na esperança de serem aceitos e reconhecidos. Este processo resulta em conflitos internos, baixa autoestima e uma crise de identidade, pois a sociedade constantemente reforça a inferioridade da negritude.

Por outro lado, "Tornar-se Negro" de Neusa Santos Souza propõe um caminho de resistência e autoafirmação. Souza argumenta que, ao invés de internalizar o "ideal do ego branco", os indivíduos negros devem valorizar e reafirmar sua identidade e cultura. Este processo de resistência é essencial para reconstruir a psique de forma saudável e afirmar a subjetividade negra.

A formação da subjetividade, segundo Vygotsky e González Rey (*apud* Molon, 2011), é um processo dinâmico que envolve tanto a internalização de influências sociais quanto a capacidade ativa do sujeito de transformar essas influências. Para o sujeito negro, resistir ao "ideal do ego branco" e valorizar a própria identidade cultural é um ato de transformação ativa, que desafia as normas impostas e cria formas de subjetividade.

Neusa Santos Souza destaca que "tornar-se negro" é um processo de autodescoberta e valorização da própria história e cultura. Isso implica rejeitar a internalização dos valores da branquitude e desenvolver uma identidade que celebra a negritude, combatendo assim os efeitos psicológicos do racismo.

A constituição da psique do sujeito, conforme as teorias de Vygotsky, González Rey e a análise de Molon, é um processo contínuo e inseparável das interações sociais e culturais. No contexto do racismo e do "ideal do ego branco" descrito por Neusa Santos Souza (1983), a psique do sujeito negro é moldada por sistemas sociais que promovem a superioridade branca e desvalorizam a negritude. A internalização desses valores resulta em conflitos internos e crises de identidade.

Segundo Munanga (2019), se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados.

No entanto, ao resistir ao "ideal do ego branco" e valorizar a própria identidade cultural, os sujeitos negros podem transformar sua subjetividade, afirmando-se de maneira positiva e saudável. Esse processo de resistência e autoafirmação é crucial para reconstruir a psique negra de forma que celebre e valorize a identidade e cultura negras, promovendo uma subjetividade autêntica e fortalecida.

No mesmo sentido, Santos (1983, p. 45) “diz que uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo, discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamento no conhecimento concreto da realidade”. Para os negros exercerem sua própria autonomia, eles deveriam conduzir a caneta que escreve sua história, aceitando sua identidade, sua beleza, seu biotipo, mas fizeram um movimento contrário devido a valorização do ser

branco, europeu. Eles utilizaram por séculos a cor da pele do branco, em que negava sua própria identidade. Fizeram esse movimento para serem aceitos e esse processo de embranquecimento foi tão profundo que até hoje existe uma dificuldade para descobrir a nossa identidade e a questão principal para mim, a ancestralidade.

Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 30) é necessário ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Nesse contexto, o debate sobre a identidade da menina negra na escola se torna essencial. Abordar essa questão é crucial para combater a invisibilidade que essas meninas frequentemente enfrentam, permitindo que suas experiências e desafios sejam reconhecidos e valorizados. Discutir sua identidade na escola não só fortalece o processo de autoaceitação e construção de uma identidade positiva, como também contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Precisamos parar para debater a identidade das meninas negras, tirar da invisibilidade a reprodução que elas realizam sobre a branquitude. Em um dia na escola, a aluna se ofendeu por eu dizer que ela era uma menina negra. O processo do ideal do Ego Branco é tão enraizado no amago do ser dessas meninas, que muitas vezes elas acabam nem se identificando com a própria cor, não tendo referências de mulheres negras que elas podem ocupar qualquer espaço, qualquer cargo. Porém, elas acabam sonhando baixo e não alcançando o pódio, nem colocando as coroas que são delas por direito.

Para Santos (1983), a descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados.

Na construção de um Ideal de Ego Branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer “mancha negra”. É a voz de um dos nossos entrevistados¹ que ecoa pungente sobre nossos tímpanos: “... Não havia nenhum empenho por parte dos meus pais em reconstruir o percurso, as raízes negras de minha família. Havia um evitar velado, meio inconsciente, da história das raízes negras de minha família.” (Santos, 1983, p.34).

Vale ressaltar que para os negros os antepassados são muito importantes, na totalidade do ser humano, todo o passado é importante culturalmente. O que é o passado para os jovens, podem auxiliar na construção identitária e de vida. O problema em nossa sociedade é que, o antepassado negro e suas raízes foram apagados historicamente pelos europeus. Esse fato

¹ Citação retirada do livro Tornar-se Negro da autora Neusa Santos

acabou gerando problemas identitários com as nossas jovens, gerando uma tentativa de apagamento das características físicas e pelos aspectos físicos. Elas acabavam buscando casamentos que as auxiliassem a um “embranquecimento” por casamento, buscando esquecer o passado. No continente africano ainda podemos ver como os antepassados são importantes, porém isso se perdeu quando falamos do negro brasileiro. Santos (1983) fala sobre esse lugar privilegiado na história do negro, os antepassados ocupam um lugar privilegiado na história do negro, particularmente do negro brasileiro[...]. (Santos, 1983, p. 35).

Para Munanga (2019), é necessário que o povo reencontre o fio que conecta a pessoa ao passando ancestral, até o mais distante. Desenvolvendo uma consciência histórica, pois ela cria um sentimento de conexão, criando uma relação mais segura e sólida. Por isso muitos povos se esforçam para conhecer verdadeiramente sua história e repassar para as próximas gerações. Os europeus utilizaram técnicas que acabaram destruindo uma consciência histórica de diversos povos através da colonização e escravidão.

Ao longo dos séculos houve sempre uma procura de embranquecimento e um preconceito considerando o negro como algo ruim para a sociedade. Essa perspectiva ainda continua atualmente, isso é reproduzido constantemente pela sociedade e por seus órgãos que deveriam proteger qualquer cidadão, mas existe um diferencial em pessoas periféricas e negras.

Como podemos ver abaixo “Minha avó era bem negra: nariz grosso, beiços grossos, voz grossa. Não gostava de negro. Ela dizia: Se você vir confusão, saiba que é o negro que está fazendo; se vir um negro correr é ladrão. Você tem que casar com um branco para limpar o útero (Luísa)” (Santos, 1983, p 36). Ou seja, ser negro até mesmo para família era ruim, existia e ainda existe um estigma sobre o negro ser tudo de ruim que acontecia, além de buscarem uma limpeza do útero, pois nascer negro seria ruim dentro e fora do contexto familiar.

O contexto familiar é o lugar que primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego Branco se desenrola. É aí onde se cuida arar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá. Depois é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços de lazer. Muitas vezes, é nesses lugares segundos, pleno de experiências novas, que o Ideal do Ego - cujas viagens mestras já foram erigidas - encontra ocasião de reforçar-se, assim adquirindo significado e eficácia de modelo ideal para o sujeito (Santos, 1983, p 36).

De acordo com o que podemos observar, é dentro da família que o Ideal do Ego Branco acontece, onde se aprende o que se deve ou não fazer e de que maneira agir para poder ser aceito. Boa parte das famílias acabam passando por esse processo de embranquecimento. Depois é na rua, escola, trabalho, lugares de lazer. Existe um reforço em todos esses ambientes e muitos acabam cedendo e deixando sua identidade para encaixar no ideal do ego branco. O

cotidiano é desaproveitado em situações em que o negro se vê diante de falsas alternativas, insatisfatórias todas: afirmação/negação, exploração, dominação/submissão; (Santos, 1983, p 37).

1.1 Escola e identidade das meninas negras

A escola deve desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão, proporcionando uma educação inclusiva e igualitária. No entanto, nem todos os profissionais ou ambientes escolares estão preparados para lidar com questões raciais, LGBTQIA+ e outros aspectos da diversidade. Muitos docentes e escolas mantêm posturas arcaicas que prejudicam o desenvolvimento dos jovens. Esse cenário é agravado pelo ideal do ego branco, resultando em jovens que não se identificam como negros, perderam sua identidade racial e desconhecem a história e as contribuições das pessoas negras para a sociedade. Esses alunos consomem conteúdos predominantemente não produzidos por negros e, muitas vezes, se sentem ofendidos quando confrontados com sua verdadeira identidade racial. Algumas estudantes negras chegam a questionar sua identidade racial ou desconhecem completamente que são negras. O ambiente escolar, assim, se torna um reprodutor do colonialismo.

Entretanto, a Lei 10.639/2003 foi instituída para resgatar o ensino e a cultura afro-brasileira, exigindo que as escolas abordem a história e a cultura afrodescendentes. Apesar da legislação, há profissionais que resistem a sua implementação e não buscam formação adequada para tratar do tema. Próximo ao Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, é comum ver profissionais que abordam o conteúdo de maneira superficial ou se recusam a participar das atividades da Semana da Consciência Negra nas escolas. Essa resistência contraria o objetivo da escola de ser um espaço verdadeiramente educativo e inclusivo. A plena implementação de uma educação inclusiva requer um esforço contínuo de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Segundo Ana Caroline Nardi dos Santos (2019, p. 23) Trata-se de propugnar uma educação que agregue, especialmente, aos negros e às negras, lúcida clareza política, coerência e resistência à manipulação. Que forme novas mentalidades a partir de estudos e pesquisas de sua história, a história da resistência e a da violência sofrida pelos diversos povos da etnia negra, os fatos históricos cometidos pelos invasores, a luta pela libertação, ou seja, o direito de conhecer suas histórias e continuar a construí-las a partir destes conhecimentos.

A busca pelo conhecimento ancestral, pela identificação, a importância dos negros em nossa sociedade, a luta contra a imposição branca do colonialismo, irão romper com os estigmas impostos e é essencial para as meninas negras pensarem sobre seu papel na sociedade e nas escolas.

O colonialismo reduziu o continente africano a batalhas, a exploração e as jovens não têm muita consciência sobre o que realmente foi o continente, que foi base fundamental para os nossos ancestrais.

Segundo Biko (1978)

A história da sociedade africana foi reduzida a batalhas tribais e guerras internas. Nenhuma migração de um lugar de moradia para outro foi feita de modo consciente. Não, o que havia era sempre a fuga de um tirano que queria destruir a tribo sem nenhuma razão positiva, mas apenas para eliminá-la da face da terra. Não é de estranhar que a criança africana aprenda na escola a odiar tudo o que herdou. A imagem que lhe apresentam é tão negativa que seu único consolo consiste em identificar-se ao máximo com a sociedade branca. (Biko, 1978, p. 42).

A inclusão nas escolas vai além de inserir alunas negras nos ambientes escolares, é necessário ser espaços que respeitem e valorizem quem elas são, não negando sua identidade, mas sim as incentivando a buscar a sua ancestralidade, conhecer as grandes figuras históricas homens e mulheres negras que abriram os caminhos para elas em nossa sociedade

A educação inclusiva, conforme afirma Gomes (2003), precisa ir além da simples inserção de alunos diversos no ambiente escolar; ela deve reconhecer e celebrar a diversidade, criando um espaço onde todos os estudantes se sintam parte integrante da comunidade escolar. É essencial que esses alunos sejam valorizados e que o currículo reflita a diversidade racial e cultural de seus ancestrais, conforme estabelece a Lei 10.639/2003. Essa lei exige que as escolas incluam a história e a cultura afro-brasileira e africana em seus programas de ensino, promovendo uma educação que respeite e valorize a identidade de todos os alunos.

Para Gomes (2008), a lei vem auxiliar com as demandas do movimento negro e de outros movimentos que estão lutando contra o racismo em nossa sociedade, de maneira específica na educação escolar. A lei foi uma conquista histórica, pois diversas crianças não eram representadas naquele espaço, foi uma luta histórica e social. A luta cultural e identitária dos negros não serão mais lembradas só em datas “comemorativas”, são sim grandes feitos, porém eram tratadas de maneira esporádica, como 13 de maio que foi a abolição da escravidão e dia 20 de novembro o dia da Consciência Negra, devido a essa nova lei, passou a ser obrigatório para um desenvolvimento educacional, humano e fomentador de elementos para uma construção identitária e educacional.

Segundo Oliveira (2007), o movimento negro defende que o espaço escolar é um espaço propício para o debate de desconstrução do racismo estruturado na nossa sociedade, sendo promissor para combater as raízes da desigualdade racial. Compartilhando do posicionamento dos movimentos sociais, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Brasil, 2009), que é um documento pedagógico, disponibilizado pelo portal do MEC para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da lei 10639/03, assegura que a lei não é apenas instrumento para o combate à discriminação, mas é, sobretudo, lei valorativa que reconhece a escola como lugar da formação de cidadão, portanto, responsável por promover a necessária valorização das matrizes culturais de toda essa parcela da população que não é representada efetivamente na sociedade.

A lei 10.639/03 que demorou a ser inserida, ela foi resultado do movimento negro na luta antirracista em 1980, ela começa a receber as primeiras respostas do poder público, já em 1984 houve uma negação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade, que tinha como objetivo implementar políticas que facilitassem a inserção da população negra. Em 1990 Paulo Paim apresenta à Câmara o embrião do que seria a lei 10.639/03, porém o projeto é arquivado em 1995.

Em 1999 devido a esforços políticos que respondendo a pressão do movimento negro e seus impulsos, ocorreu a aprovação do projeto de lei nº259 - acaba estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão - História e Cultura Afro-Brasileira.

Ou seja, para hoje possuímos essa proposta de ensino diversificada, que muitas vezes algumas escolas não seguem, existiu uma luta e pressão do movimento negro para que essa lei fosse implementada nas escolas e no currículo. Segundo o PCN, a escola precisa respeitar os diferentes grupos e culturas que constituem nossa sociedade, devemos combater o preconceito e a discriminação contra esses grupos (Pereira; Silva, 2012).

Segundo Cunha Junior (2008) existe uma expectativa gerada pela construção de um discurso sobre uma escola cidadã e igualitária, que acaba não se consolidando na prática de forma a possibilitar uma eliminação de práticas racistas dentro da escola. Devido a isso, uma identificação das meninas negras na escola muitas vezes acaba sendo suprimida por esse discurso que na prática ainda não existe ou não é praticado diariamente, o que acaba gerando em reprovações, evasão escolar, bullying e invisibilidade dessas crianças e racismo.

O que podemos observar nas escolas é que, majoritariamente a gestão e o corpo docente são compostos de pessoas brancas, sendo assim, não existe uma prática de enxergar o racismo ou as dificuldades das crianças, pois o espaço escolar não reflete todas as crianças que estão ali

presentes e nem se esforça para poder fazer um exercício de alteridade com essas crianças, que vem de contextos seculares de violência, preconceito e subalternização, inferiorização. Existe uma inércia de um ato crítico coletivo.

O que se justifica nessas questões é de que o passado escravocrata de nosso país que acabou tornando a população negra e pobre, devido a isso os consideram com baixo desempenho. As instituições educacionais acabaram incorporando esses fatores na escola, mas não dizem isso abertamente, existe um fator encoberto e velado. Mas, se pararmos para observar, as instituições educacionais são as que mais marginalizam os/as estudantes negros e negras. Muitos ainda culpam a escravidão por esse processo de marginalização e não inclusão de jovens nas escolas, mas a realidade é que o racismo está intrínseco na sociedade e é refletido dentro das escolas, uma reprodução social que vem se arrastando ao longo dos séculos e somente piora, por mais que exista a Lei 10.639/2003, não existem professores que buscam se capacitar para auxiliar nessa construção eurocêntrica que é reproduzida.

Observamos que a maioria do corpo docente e da gestão são compostas majoritariamente por pessoas brancas, que não tem experiências que auxiliariam os estudantes, pois como ajudar um estudante negro sem estar em seu lugar de fala ou se capacitar para poder auxiliar nesse processo de desconstrução racial nas escolas? Segundo Costa (2019) a educação é um direito garantido pela constituição, possui a função de produzir socialização e cidadania, além de ser um elemento crucial para participação integral em uma economia capitalista. Economia está que tem poder sobre a educação e a torna um artefato de ações de controles de inclusão diferenciada.

Para Cunha Júnior (2008), o fracasso escolar produzido contra a população negra é um mecanismo de ação de diferenciação das oportunidades. Por outro lado, a própria situação da educação popular, o descaso com a universalização do ensino e a precarização das condições de docência, faz parte dos sistemas de controle de inclusão diferenciada, segundo ele, “a situação da educação é um ato racista”. Sendo assim, para Cunha Júnior (2008) é racista por prejudicar a população negra sistemática e diferenciadamente dos outros grupos sociais.

As escolas foram construídas pautas em modelos eurocêtricos, esse modelo que auxilia na destruição da identidade cultural africana, devido a isso muitos alunos não se identificam com sua cor, ou se sentem ofendidos quando citados traços fenotípicos que mostram sua cor, outro fator que os alunos negros se sentem ofendidos em se autoidentificarem como negros, é que ao longo dos séculos o ser negro/negritude sempre foi relacionada como sendo um aspecto negativo, por exemplo “lista negra”, “ovelha negra”, “mercado negro”, “denegrir”, “a coisa tá preta”, “humor negro”, “inveja branca”, “negra de beleza exótica”. Esses aspectos que tornam

negativos o ser negro dificulta a identificação dos jovens negros na sociedade, reproduzindo uma pedagogia de embranquecimento, com esses termos afasta os jovens negros de sua identidade fazendo-os ansiar pelo Ideal do Ego Branco, em que vão modificando cabelos e outros traços para se encaixar no padrão eurocêntrico da sociedade.

Para Souza (2008) a educação formal tem desagregado e dificultado o sentimento de identificação por possuir um sentido de exclusão que não consegue estabelecer uma relação entre o que é ensinado e suas próprias experiências. Muitos alunos/as negros/as não se identificam como tal porque a negritude está constantemente sendo relacionada com aspectos negativos. Isso diminui a autoestima e autoconfiança à medida que essas caracterizações negativas do ser negro vão sendo geradas na sociedade e na escola.

Esses problemas sociais que vem ao longo dos tempos, por mais que tenhamos leis sobre a diversidade, respeito, racismo, entre outros, ainda existe uma dificuldade de respeitar, mesmo com leis vigentes. É necessária uma educação antirracista desde os anos iniciais até os finais, além de aprender a tratar sobre as diferenças.

Segundo Costa (2019)

É necessário reconhecer e respeitar o outro como diferente. Nesse processo, pensar na relação do eu com o outro e afirmar a permanência do outro na escola, com todos seus valores civilizatórios. Concebendo a escola como espaço sociocultural em que as diferenças estão presentes, é passado o tempo de romper com a perspectiva eurocentrada. Cabem aos agentes da educação um posicionamento crítico e político para abarcar as diversidades da realidade da escola. A partir disso poderemos ter uma geração de crianças e adolescentes que desfrutem de todas as oportunidades do saber, que compreendem e se posicionam diante dos sistemas de símbolos, que conhecem suas tradições, suas ancestralidades e sendo portadores e elaboradores da civilização. Por isso devemos falar sobre o racismo na escola, o silenciamento dessas questões mantém a discriminação e a desigualdade social. Entretanto, não basta apenas falar. Deve-se partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias antidiscriminatórias e de superação do racismo (Souza, 2008).

Pensar em uma educação antirracista é criar oportunidades para que os estudantes, ao longo do processo escolar, para que possam se redescobrir e reconhecer os valores e a ancestralidade que formam sua identidade. É justamente por isso que a questão do racismo deve ser trabalhada em todos os níveis da escola, desde os estudantes até a gestão. Esse esforço é crucial para que todos possam compreender e valorizar a própria identidade, promovendo um ambiente mais acolhedor e consciente. Devemos sim falar, mas também devemos buscar ações de combate ao racismo dentro das escolas, que definha e modifica a identidade desses jovens.

A escola deveria ser um espaço que contemple a diversidade cultural e respeite-as, já que é um espaço com muitas diferenças, pois cada aluno tem crenças, rituais, culturas, valores, religiões diferentes, essas questões não deveriam ser desafios para a escola, mas sim um leque de possibilidades para serem desenvolvidas e construídas novas relações humanas, e saber lidar com a diferença.

Segundo Trindade (1994), a escola deve ser sensibilizada sobre a diversidade cultural, pois possui a vantagem de ser uma instituição que reúne a presença de muitas diferenças, marcada por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Isso precisa ser encarado não somente como um desafio, mas deve ser vista com todo seu fascínio e riqueza de possibilidades que podem ser desenvolvidas no que diz respeito às relações humanas.

Para Munanga (2005), a educação seria capaz de oferecer as ferramentas que são necessárias e que irão direcionar questionamento e desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade que permeiam os grupos humanos internalizados por uma cultura racista em que foram socializados. As idealizações humanas nas leis não são erradicadas pelas expectativas das pessoas, porém quando surge a lei 10.639/13 ela vem com a possibilidade de poder movimentar questões antes não debatidas.

Segundo Gusmão (2013) para a lei se fazer necessária para pensarmos quem seria o cidadão brasileiro e a sua participação em uma sociedade que seria inclusiva, colocando mecanismos em movimentos e ações que irão permitir a todos os grupos, não somente aos negros, a fugir dos estereótipos e homogeneizações que são submetidos, e mesmo com suas especificidades, conceber uma sociedade que seja mais justa e inclusiva.

Temos como um combate às desigualdades raciais em nosso país as políticas universais, pois a pobreza no Brasil tem cor definida, sendo assim existem diversos tipos de política para enfrentamento de fome, miséria, saúde, previdência, moradia, que irão beneficiar a população negra, pois é uma das mais prejudicadas em nossa sociedade. As políticas universais que possuímos atualmente não são suficientes para combatermos e superarmos a discriminação racial e a universalização do ensino, não ofertou condições igualitárias de ensino para pessoas negras e brancas, muitas crianças eram humilhadas e excluídas nas escolas devido a sua cor e condições financeiras.

Ou seja, é necessário mais materiais que valorizem e igualem as mesmas condições e oportunidades, reafirmando os princípios constitucionais do artigo 5º Que todos são iguais perante a lei, além de valorizar a relevância dos afrobrasileiros na construção da nossa sociedade, porém o preconceito racial deixa marcas e auxilia nesse desejo de modificar sua

identidade racial, se enquadrar nos padrões menos estigmatizados, pois o preconceito racial afeta em diversas instâncias.

Silvio de Almeida (2019) destaca o impacto negativo do preconceito racial no desempenho acadêmico e na autoestima dos/as estudantes negros/as. Ele aponta que o racismo, muitas vezes presente tanto no corpo docente quanto nos materiais didáticos, contribui para a alienação desses/as estudantes, levando à perda de sua identidade. A reprodução de um currículo que ignora ou marginaliza a cultura e a história dos negros perpetua o colonialismo, fazendo com que as meninas negras se sintam pressionadas a se “embranquecer” para se encaixar nas expectativas e normas escolares. Essa mudança forçada de identidade resulta em uma desconexão com suas raízes e uma diminuição de sua autoestima e senso de pertencimento.

Para combater esses efeitos, é crucial que a escola adote uma abordagem verdadeiramente inclusiva, que não apenas reconheça a diversidade, mas ativamente promova a valorização das identidades negras. Isso inclui a formação continuada dos educadores em questões de diversidade e inclusão, a revisão dos materiais didáticos para garantir que sejam representativos e a criação de políticas escolares que combatam o racismo e promovam a igualdade de oportunidades para todos/as os/as alunos/as.

Em suma, a implementação de um currículo que reflita a diversidade racial e cultural e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas são passos essenciais para o empoderamento das meninas negras na escola. Esse empoderamento é fundamental para que essas estudantes possam se reconhecer e se valorizar, desenvolvendo uma autoestima positiva e um senso de pertencimento que são essenciais para seu sucesso acadêmico e pessoal.

Segundo Gomes (2005, p.43) explica que a identidade negra é “como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Quem define o que é ser negro em nossa sociedade? O que nos torna negro e nos afasta do Ideal do Ego Branco?

Segundo Eliana de Paula Carvalho (2015), em nossa sociedade ao definir-se como negro(a) existem dificuldades, pois a cor de sua pele já estabelece as hierarquias sociais, culturais e econômicas. As relações de poder não são igualitárias, a partir de uma tomada de consciência e seu pertencimento é o início da percepção do outro e das diferenças de cada indivíduo. Ser negro em nossa sociedade não garante que terá um acesso igualitário, quando a pessoa se identifica como negro rompe com os padrões que foram impostos, quebra com a dominação velada que ainda existe em nossa sociedade. “As características fenotípicas são as

que qualificam exterior ou aparentemente o indivíduo; não são hereditárias, embora possam ser condicionadas por fatores hereditários”. (Valente, 1994, p. 86).

Muitas meninas não se identificam como negras, mesmo possuindo traços fenotípicos muito claros ou a cor, elas não sabem se autoidentificar, não possui uma identidade étnica formada, e a escola é essencial para essa formação, apesar de nem todos os professores serem capacitados ou não quererem se capacitar para auxiliar nessa formação identitária, social e cultural.

Devemos olhar para o passado utilizando o Sankofa, para não cometermos os mesmos erros na criação dessas novas gerações, pois as gerações passadas e as que estão vindo agora têm dificuldade de se identificar e não sabem sobre sua formação histórica, e as mulheres negras que foram importantes historicamente. Sendo essencial para a identidade dessas meninas

É importante ocorrer discussões que fomentem a formação das estudantes e de sua identidade, dos elementos que formam sua identidade, cabelo, nariz, cor da pele, boca, etc.

É na escola que se encontra os caminhos a serem trilhados na busca de uma nova concepção de mulher negra, a escola tem uma responsabilidade enorme e dar suporte as meninas negras e ainda reeducar as meninas não negras, para que possibilitem perceber que a mulher negra hoje está na busca da consolidação de sua identidade e essa identidade passa pelo corpo e obviamente pelo cabelo. (Carvalho, 2015, p. 35).

Ou seja, a escola é um ambiente que deve ser utilizado como um contribuinte para a formação e construção da identidade das meninas, além de fornecer o suporte e desconstruir o eurocentrismo que é imposto na identidade das meninas, dando o anseio de modificar a aparência física.

A pensarmos uma educação antirracista, devemos trabalhar para fortalecer as identidades negras das meninas na escola, individuais e coletivas, aproximando e aprimorando a história dos ancestrais que contribuíram para a formação do Brasil e de nossa sociedade, para poder mostrar para essas meninas o passado e incentivarem a elas terem orgulho de sua ancestralidade, buscando desconstruir o preconceito que vem junto com essas contribuições, apresentando as figuras negras que ocuparam e contribuíram para a sociedade, e demonstrando que a cor da pele não impede moralmente e intelectualmente quando subtraímos o racismo dessa equação secular (Souza, 2018).

De que maneira podemos contribuir para uma escola que muitas vezes não auxilia na construção, identificação da identidade das meninas negras? Como podemos auxiliá-las nessa reconstrução identitária que foi embranquecida pelo tempo e pela priorização do eurocentrismo?

Segundo Juliana Costa (2021), temos como ponto de partida, a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que no ano de 2015, na publicação *Mulheres e meninas afrodescendentes: conquistas e desafios de direitos humanos*”, a ONU indica que a noção de igualdade é inseparável, da dignidade da pessoa humana e que, mesmo assim, as meninas ainda sofrem discriminações e preconceitos diferentes com a sobreposição de fatores sociais que auxiliam na (des)construção identitária que perpassa através desses preconceitos.

As meninas negras têm uma experimentação maior da pobreza, devido à falta de oportunidades econômicas e muitas vezes a submissão imposta devido ao fato de ser mulher e negra, isso acontece em relação a falta de acesso à educação ou outros métodos que a empoderem e conscientize que ela tem poder de participar e decidir. Toda menina tem o direito a educação é garantido por meios jurídicos, regionais e internacionais. (Costa,2021). Segundo a ONU (2015), temos quatro princípios que são primordiais e se relacionam, são eles: a disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, que quem possui a responsabilidade deve obedecer, respeitar, proteger e promover. A educação é a base que habilita, promove e fomenta a realização de todos os outros direitos humanos e a ferramenta que as comunidades que são marginalizadas, igual as pessoas afrodescendentes, são capazes de superar a pobreza e acessar os direitos humanos que são fundamentais. Sendo a educação o principal meio para eliminar a discriminação contras as meninas e mulheres. (ONU,2015.)

Em seu trabalho Costa (2021) cita o livro *Memória da Plantação*, de Grada Kilomba (2019), uma mulher negra, psicóloga, teórica e escritora, explora como a mulher negra vivencia a construção de sua identidade no contexto social e tenta identificar essas particularidades. Kilomba destaca que a mulher negra é o "outro do outro" por não ser homem, estando sujeita ao machismo, e por ser negra, vulnerável ao racismo.

Mulheres negras, portanto, têm sido incluídas em discursos diversos que distorcem sua realidade: um debate sobre racismo onde o sujeito é o homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe onde "raça" não tem lugar. Segundo Kilomba (2019, p. 97), as mulheres negras ocupam uma posição muito crítica dentro da teoria.

Em nossa sociedade e principalmente nas escolas, as mulheres negras são julgadas para além de sua capacidade, por ser mulher e principalmente por ser negra. Vemos casos assim na escola em que professores subalternizam a identidade de suas estudantes, além de rebaixarem as meninas, por terem comportamento que são divergentes da moral e bons costumes que elas pregam. Não levando em conta a realidade, o meio que a criança cresceu e que reproduz os

meios dentro da escola, sendo assim, vistas como sem futuro, homofobias, preconceitos com cabelos, modos de se vestir, entre outras coisas que podemos observar.

As autoras Mariana Santos Damasco, Marcos Chor Maio e Simone Monteiro (2012) fizeram um levantamento histórico sobre as mulheres negras no Brasil e chegaram a conclusão que a identidade racial no movimento feminista brasileiro surgiu em razão das acusações de esterilização cirúrgica que foi realizada em massa nas mulheres negras aqui no Brasil, com o objetivo de reduzir ou até mesmo aniquilar esse grupo.

O movimento feminista, no país, em seu início, era composto por mulheres com formação universitária, classe média, algumas que residiram por certo período no exterior e tinham como principal pauta o voto feminino e a melhoria das condições de trabalho da mulher. (Damasco; Maio; Monteiro, 2012, p. 133-134).

Muitas meninas não conhecem a história das mulheres negras que as antecederam, quando você fala que ela é uma menina negra, o processo de tomada de consciência não é idêntico entre todos os negros, pois cada um vive em um contexto sociocultural diferente

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência. das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. (Munanga, 2009).

As mulheres negras enfrentam um risco muito maior de serem assassinadas em comparação às mulheres brancas. A taxa de homicídios por agressão é de 3,2 por 100 mil entre brancas, enquanto entre negras, esse número salta para 7,2 (Diagnóstico dos Homicídios no Brasil, Ministério da Justiça, 2015). Esses dados destacam a necessidade urgente de discutir questões de gênero, classe e raça na nossa sociedade. A pesquisa de 2015 é emblemática nesse sentido: enquanto o total de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8%, os homicídios de mulheres negras aumentaram alarmantes 54,2% (Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil). Isso mostra o quanto é vital trazer esses debates para o centro das discussões sobre violência e desigualdade no país. (FLASO, OPAS-OMS, ONU Mulheres, SPM/2015).

De acordo com Jacob (2017) no contexto geral da educação básica estamos vivendo dois grandes retrocessos, quanto ao respeito a identidade de gênero e o papel emancipador do professor, representados em projetos de lei que objetivam retirar dos currículos escolares, o debate sobre as relações de gênero na sociedade e o papel do professor em levar o conhecimento crítico aos estudantes através de um movimento denominado “Escola sem Partido”.

Neste capítulo, procuramos compreender a realidade da identidade das meninas negras no ambiente escolar, destacando como questões gênero, racismo, ancestralidade estão profundamente entrelaçados em suas vivências. Vimos como o racismo estrutural e a branquitude afetam diretamente a construção da imagem dessas meninas, muitas vezes levando-as a se não se identificarem com sua própria cor e origem, idealizando ou construindo uma identidade branca.

Refletir sobre esses temas, à luz de autoras como Djamila Ribeiro e Conceição Evaristo, nos mostrou a urgência de trazer à tona realidades que foram silenciadas por tanto tempo. Expor essas vivências e dar-lhes a devida atenção é essencial para construir uma educação que seja realmente inclusiva e transformadora. A escola, nesse contexto, não é apenas um local de ensino, mas um espaço onde identidades são formadas e onde o combate ao racismo deve ser uma prática diária. É nela que precisamos criar condições para que todas as identidades sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas e que as meninas consigam nesse espaço (re)construir sua identidade.

No capítulo estabelecemos uma discussão teórica para a pesquisa, revelando os desafios que as meninas negras enfrentam na escola e a necessidade de mudanças e formações que são urgentes para auxiliar na construção identitária dessas meninas. Nos próximos capítulos, vamos aprofundar essa discussão, explorando práticas pedagógicas e estratégias educativas que podem contribuir para a desconstrução do racismo e para a valorização das identidades negras, garantindo que a escola seja um espaço de verdadeira igualdade e respeito.

Neste primeiro capítulo da dissertação, percebemos a importância de continuar a investigar e debater essas questões, pois a transformação da realidade escolar deve passar por uma transformação pelo reconhecimento e valorização da identidade negra.

2 A ESCRIVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E A NEGRITUDE FEMININA NA SOCIEDADE

No Capítulo 2, irei explorar a escrevivência de Conceição Evaristo e outros conceitos importantes que são parecidos e as representações negras na sociedade, um conceito fundamental para a compreensão da identidade das mulheres negras no Brasil. A escrevivência, como definida por Evaristo, é uma forma de escrita profundamente enraizada nas vivências reais das mulheres negras, sendo uma fusão entre a experiência pessoal e coletiva dessas mulheres. Esse conceito não trata apenas de contar histórias, mas de dar voz às dores, alegrias, resistências e conquistas que são, muitas vezes, silenciadas na sociedade.

Analisarei como essa escrevivência possibilita a criação de narrativas para as jovens negras, buscando a resistência e resiliência para essas jovens. As personagens de Evaristo trazem à tona temas como a ancestralidade, a luta pela dignidade e a celebração da identidade negra, aspectos que se tornam centrais na construção identitária das alunas. Ao trazer esses elementos para a sequência didática proposta, a intenção é criar um espaço em sala de aula onde as estudantes possam refletir sobre suas próprias experiências de vida, reconhecendo a importância de suas histórias pessoais.

A aplicação da escrevivência de Conceição Evaristo na sequência didática pode permitir que as alunas se vejam representadas nas leituras, filmes e nas discussões. Elas serão incentivadas a escrever suas próprias histórias, buscando olhar o passado, como o sankofa², conectando suas vivências ao que leem, o que promoverá uma reflexão crítica sobre suas trajetórias e o mundo ao seu redor. Sendo assim, busca construir uma ponte entre a escrevivência e a identidade, mostrando o conceito pode ser um poderoso instrumento de transformação e empoderamento para meninas negras dentro do espaço escolar.

Conceição Evaristo, nascida em 1946 na favela da Pindura Saia, em Belo Horizonte, é uma das vozes mais potentes da literatura brasileira contemporânea. Mulher negra, oriunda de uma família de lavadeiras e operários, sua trajetória é marcada pela superação de barreiras sociais e pela luta contra o silenciamento histórico imposto às populações marginalizadas. Formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Evaristo constrói uma obra literária que transcende a estética convencional, mergulhando nas raízes da diáspora

² Sankofa é um símbolo africano da cultura Akan, representando a importância de aprender com o passado para construir o futuro. O pássaro Sankofa, frequentemente retratado voltando a cabeça para trás para pegar um ovo (que simboliza o futuro), ilustra a necessidade de revisitar e reapropriar conhecimentos e experiências antigas.

africana e nas vivências cotidianas das mulheres negras. Seus textos, carregados de densidade política e afetiva, não apenas narram histórias, mas resgatam memórias coletivas, desafiando estruturas de poder que perpetuam a invisibilidade das subjetividades negras.

A autora escreve desde cedo, a primeira publicação sai no ano de 1990, no Cadernos Negros publicando seus poemas e contos, que foram editados pelo grupo Quilombhoje. No ano de 2003 Conceição Evaristo custeia a publicação do seu romance Ponciá Vivêncio, pela Editora Mazza, em 2006 ainda pela mesma editora publica seu romance Becos da Memória (esse foi seu primeiro romance escrito). No ano de 2008 publica uma coletânea de poemas que foi escrevendo ao longo de sua jornada chamado *Poemas da recordação e outros movimentos*, publicado pela editora Nadyala, também pela mesma editora publicou *Olhos d'água* em 2014. Em 2017 publica *Histórias de leves enganos e parecenças* pela editora Malê.

Podemos observar que a escrevivência já existia em Conceição Evaristo e em outras mulheres, mas através de toda sua trajetória, das dificuldades, ela cunha um termo que nos faz observar a condição do negro na sociedade, que foi construída em cima da escravidão, exploração, preconceito e racismo, buscando uma palavra que expressa toda a vivência dela e que acabou sendo coletiva, outras mulheres se identificam.

Nesse trecho, podemos observar como a voz da escritora é representada contando sua história:

Mãe lavadeira, tia lavadeira e ainda eficientes em todos os ramos dos serviços, aprendia arte de cuidar do corpo do doutro. Aos oito anos surgiu meu primeiro emprego doméstico e ao longo do tempo, outros foram acontecendo. Minha passagem para a escola, já que eu levava meus irmãos. O mesmo acontecia com os deveres de casa. Ao assistir os meninos de minha casa, eu estendia essa assistência às crianças da favela o que me rendia também uns trocadinhos. Além disso, participava com minha mãe e tia, da lavagem, do apanhar e entregar trouxas de roupas nas casas de professores, por aulas particulares, por maior atenção na escola e principalmente pela possibilidade de ganhar livros, sempre didáticos, para mim, para minhas irmãs e irmãos. (Evaristo, 2009).

Este trecho autobiográfico de Conceição Evaristo é um testemunho poderoso sobre as condições de vida das mulheres negras nas periferias urbanas brasileiras. A autora narra sua infância marcada pelo trabalho precoce, pela responsabilidade com o cuidado do outro e pela participação ativa no sustento da casa. Desde cedo, Evaristo aprendeu com sua mãe e tia — ambas lavadeiras — a arte de servir, de cuidar dos corpos alheios, e isso não por escolha, mas por necessidade imposta pelas desigualdades raciais e sociais historicamente construídas.

É importante destacar que esse relato não é um caso isolado, mas um reflexo das condições estruturais que condicionaram a vida da população negra, especialmente das

mulheres. O trabalho doméstico, mal remunerado e desvalorizado, sempre esteve entre as poucas possibilidades de sobrevivência para mulheres negras no Brasil. Essa realidade é consequência direta da escravidão e da exclusão sistemática dessas mulheres do acesso à educação formal e ao mercado de trabalho digno.

Evaristo também revela a maneira engenhosa com que driblava as limitações impostas: trocando trabalho por livros, por aulas, por atenção. Isso mostra o valor simbólico e transformador que a educação teve em sua vida. Mesmo em condições adversas, ela buscava saber, conhecimento e formação. É uma mostra da agência, da inteligência e da força que atravessa tantas meninas e mulheres negras, mesmo quando os caminhos parecem fechados.

O relato, portanto, carrega em si múltiplas camadas: a história de uma infância atravessada por responsabilidades adultas, a perpetuação de um ciclo de pobreza e exploração, mas também o desejo de romper com ele por meio da leitura e da escrita. Essa passagem nos ajuda a entender por que a escrevivência não é apenas uma escolha estética, mas uma necessidade vital: é escrever a partir do vivido, da carne, do cotidiano. Como diria Sueli Carneiro, é transformar a dor em linguagem e a experiência em potência.

A autora afirma que sua escrita nasce de um lugar de resistência: "Minha escrevivência não pode ser lida como história para ninar os da casa-grande, mas para incomodá-los em seus sonhos injustos" (Evaristo, 2017, p. 15). Essa afirmação sintetiza o caráter insurgente de sua produção, que recusa a submissão a cânones literários eurocêntricos e reivindica a palavra como ferramenta de emancipação, sendo também uma escrita coletiva:

Quando eu usei o termo...é escrevivência [...] se é um conceito, ele tem como ima[...] todo um processo histórico que as africanas e seus descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres egras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mãos pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essas imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa escrevivência, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do pontos de vista coletivo. (Evaristo, 2017, 00:02:34)

Neste trecho, Conceição Evaristo explica que a escrevivência nasce da vivência real das mulheres negras, marcada por uma história de dor, resistência e ancestralidade. Ela relembra o período da escravidão, quando mulheres negras, muitas vezes chamadas de “mães pretas”, tinham a tarefa de cuidar dos filhos dos senhores brancos, inclusive contando histórias para fazê-los dormir. Essas narrativas serviam para acalmar e manter a ordem na casa-grande, ou

seja, eram histórias que silenciavam a dor dessas mulheres e sustentavam a lógica da dominação.

No entanto, Evaristo afirma que a escrita feita hoje por ela e por outras mulheres negras rompe com essa função. Seus textos não são feitos para adormecer os privilegiados, mas para despertá-los para as injustiças sociais que persistem. A escrevivência, então, é uma escrita que provoca, que denuncia, que incomoda. Ela nasce da vivência, tanto pessoal quanto coletiva, e transforma a experiência do povo negro em narrativa, memória e resistência. É uma forma de quebrar o silêncio imposto pela história e afirmar, por meio da palavra, a existência e a dignidade de quem sempre foi invisibilizado.

A escrevivência, portanto, é um ato político:

Escrevo a partir de minhas vivências, mas também das vivências de outras mulheres negras. É uma escrita que nasce do corpo, da memória, daquilo que nos foi negado. Não é só sobre contar histórias; é sobre existir (Evaristo, 2017, p. 21).

Essa concepção dialoga com o pensamento de bell hooks (2013), para quem a escrita é um espaço de cura e confronto com opressões. Ao dar voz às experiências marginalizadas, Evaristo desloca o centro da produção literária, questionando quem tem direito à narrativa e qual história merece ser registrada. Sua obra, como em *Olhos d'Água* (2020), expõe a violência estrutural do racismo, mas também celebra a resiliência de personagens que resistem à desumanização.

Quando Grada Kilomba em seu livro *Memórias da plantação*, nos apresenta que segundo a colonialidade as pessoas poderiam ser sujeitos e objetos e que o “tornar-se” parte da conjugação, por meio da escrita, entre o se opor (resistir) à categoria de “outra(o)” e o se reinventar (Kilomba, 2019, p. 28-29). Sendo assim, tanto Grada quanto Conceição Evaristo, entre outros autores, pesquisadores buscam por meio da escrita a desconstrução dessa colonialidade que por muito tempo ocultou os negros e suas vivências. Pela linguagem, compete à autora e ao autor negra/o, “apropriar-se de sua história e de sua cultura, [e] reescrevê-la segundo a sua vivência” (Evaristo, 2010a).

Seria então a escrevivência um rompimento, modificando as estruturas das vozes históricas que foram apagadas pela colonialidade, em que suas personagens rompem com o que lhes foi imposto, mostrando a humanidade delas, além da ancestralidade e de uma vivência que não é egocêntrica e sim coletiva.

Podemos observar que a escrevivência já existia em Conceição Evaristo e em outras mulheres, mas através de toda sua trajetória, das dificuldades, ela cunha um termo que nos faz observar a condição do negro na sociedade, que foi construída em cima da escravidão, exploração, preconceito e racismo, buscando uma palavra que expressa toda a vivência dela e que acabou sendo coletiva, outras mulheres se identificam.

Seria então a escrevivência um rompimento, modificando as estruturas das vozes históricas que foram apagadas pela colonialidade, em que suas personagens rompem com o que lhes foi imposto, mostrando a humanidade delas, além da ancestralidade e de uma vivência que não é egocêntrica e sim coletiva.

A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo procriação de novos corpos para serem escravizados e /ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor (Evaristo, 2009, p. 23).

Conceição Evaristo nos chama a atenção para como ainda hoje a mulher negra é vista por meio de imagens criadas no tempo da escravidão. Ela mostra que, naquele período, a mulher negra não era tratada como ser humano, mas como um corpo usado para trabalhar pesado, para ter filhos que também seriam escravizados e como objeto sexual dos senhores brancos. Isso significa que sua existência era reduzida a servir, sem direito a sentimentos, desejos ou escolhas. O mais preocupante, como a autora destaca, é que essa forma de olhar ainda aparece na forma como a mulher negra é retratada na literatura, nas novelas, nos filmes e até no dia a dia das pessoas. Ou seja, mesmo depois de tantos anos, esses estereótipos continuam vivos e dificultam que a sociedade reconheça de verdade o valor, a humanidade e a potência das mulheres negras.

A escrevivência, como propõe Conceição Evaristo, não se restringe à produção literária. Ela atravessa o cotidiano das mulheres negras em diferentes espaços sociais — na casa, na rua, na escola — e se manifesta nas experiências de vida marcadas pela desigualdade, resistência e ancestralidade. Diferente do que ocorre com muitas mulheres brancas, cuja história tende a ser registrada e reconhecida nos espaços de poder, as mulheres negras enfrentam uma realidade de invisibilização histórica e de luta constante por dignidade e reconhecimento.

No contexto brasileiro, o cotidiano das mulheres negras sempre foi atravessado por relações de poder baseadas em raça, classe e gênero. Como explica Carla Akotirene (2018), é preciso distinguir o feminismo negro do feminismo branco, pois o primeiro nasce da necessidade de enfrentar uma opressão que é simultaneamente de raça e de gênero — enquanto o segundo, muitas vezes, desconsidera a especificidade da mulher negra ao tratar as mulheres como um grupo homogêneo. Essa crítica também é compartilhada por Lélia Gonzalez (1984),

ao afirmar que o feminismo branco brasileiro, muitas vezes, não contempla as experiências das mulheres negras e acaba por reforçar um padrão de luta centrado na mulher branca, de classe média.

A escrevivência se torna, nesse sentido, uma ferramenta fundamental para narrar as experiências das mulheres negras que, historicamente, foram retratadas a partir de estereótipos ligados à hipersexualização, à submissão e à força bruta. Esses estigmas, herdados do período escravocrata, continuam presentes em representações sociais que insistem em reduzir a mulher negra a um corpo disponível ou ao trabalho doméstico. Como afirma Sueli Carneiro (2003), a desumanização da mulher negra não se dá apenas pela exclusão, mas pela forma como sua presença é construída a partir da inferiorização e da objetificação.

Para Conceição Evaristo “estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas” (Evaristo, 2016, p. 07). A autora está nos mostrando algo muito importante: que a experiência de vida de uma pessoa negra, especialmente de uma mulher negra, muitas vezes se mistura com as vivências de outras mulheres negras.

Ela escreve histórias que parecem pessoais, mas que também são coletivas. São relatos que poderiam ser dela, da mãe dela, da vizinha, da amiga, de tantas outras mulheres negras que passaram por situações parecidas. Isso acontece porque, em uma sociedade marcada pelo racismo, certas dores, lutas e memórias acabam se repetindo na vida de muitas pessoas negras.

Na escola, essa fala de Conceição Evaristo nos ajuda a pensar como as histórias contadas pelas alunas negras não são apenas “individuais”, mas fazem parte de uma memória coletiva. Quando uma menina negra escreve ou fala sobre o que sente, ela pode estar dizendo algo que muitas outras já viveram, mesmo sem saber. Por isso, a escrevivência — esse jeito de escrever misturando vida e resistência — é tão poderosa: ela dá voz não só a quem escreve, mas a muitas que ainda não puderam falar.

Sendo assim, a autora está dizendo que, mesmo quando a história não é só dela, ela se visualiza dentro dela. Porque suas vivências se misturam com as de outras mulheres negras. E ao escrever, ela está contando mais do que uma história individual: está construindo uma memória coletiva.

No espaço escolar, essa diferença se evidencia com ainda mais força. Enquanto meninas brancas muitas vezes são estimuladas a se expressar, a ocupar espaços de liderança e a reconhecer-se nas representações do currículo, as meninas negras frequentemente vivem a experiência da desvalorização de seus corpos, saberes e modos de existir. A escrevivência, nesse cenário, permite que essas jovens resgatem suas histórias, escrevam sobre si e construam uma nova relação com a própria identidade. Ao fazer isso, elas rompem com os silêncios impostos e reivindicam o direito à memória, à fala e à autoria. Devido a isso a aplicação da escrevivência no ambiente escolar não se restringe ao ensino de literatura; é um instrumento de descolonização curricular. Em um sistema educacional que ainda privilegia autores brancos e masculinos, a obra de Evaristo oferece um contraponto essencial. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 89), a escola é um espaço de disputa simbólica, onde a ausência de representatividade negra reforça hierarquias raciais.

Para jovens negras, a leitura de textos como *Becos da Memória* (2017) ou *Ponciá Vicêncio* (2003) permite um encontro consigo mesmas. A personagem Ponciá, por exemplo, migrante nordestina que enfrenta pobreza e discriminação, espelha vivências de muitas estudantes que raramente se veem retratadas nos livros didáticos. A escrevivência, nesse sentido, cumpre um papel terapêutico:

Ao se reconhecerem nas histórias de Conceição, as meninas negras entendem que suas dores não são individuais, mas coletivas. Isso as liberta da culpa e as encoraja a reescrever suas próprias trajetórias" (Ribeiro, 2019, p. 67).

A prática pedagógica baseada na escrevivência desafia o colonialismo que apaga as contribuições negras. Na aplicação da sequência didática, explicitada no capítulo a seguir, por exemplo, as alunas são incentivadas a registrar memórias, refletindo sobre ancestralidade e racismo. Como observa Grada Kilomba (2019, p. 112), o ato de narrar a própria história é um gesto de desobediência ao silêncio imposto.

Um exemplo dessa aplicação ocorreu na EE. Hatsue Toyota, onde estudantes do 9º ano produziram textos sobre suas experiências com o cabelo crespo. Uma aluna escreveu: “sempre odiei meu cabelo até participar da minha (re)escrevivência, as aulas me ajudaram a entender que meu cabelo não é feio. A mãe de Lua dizia que seus cachos eram herança de rainhas africanas, inclusive no documentário parece comigo vimos uma mulher dizendo que o cabelo dela era ruim e outra moça explicou que os cabelos eram crespos devido o calor da África.

Agora, quando me olho no espelho, vejo coroa, não bombril" (Relato coletado na sequência didática, 2024).

A (re)escrivivência aqui, não é entendida como mera adaptação à opressão, mas como capacidade de transformar a dor em empoderamento. Evaristo demonstra isso em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2016), em que onde personagens como Cida e Luanda enfrentam violências, mas preservam laços comunitários e saberes ancestrais.

A conexão com figuras ancestrais é um pilar da escrevivência. Nas aulas da sequência, estudantes que exploraram a sua escrevivência, algumas relataram maior interesse em pesquisar suas raízes. Uma delas afirmou:

Descobri que minha bisavó era neta da escravidão e que achava que eles eram submissos. Antes, achava que negros só sofriam; agora, sei que também resistiram (Depoimento de aluna, 2024).

Essa redescoberta conversa com o que diz Munanga (2008, p.145), quando nos lembra que a ancestralidade não é algo velho e parado lá no fundo do baú da história. Pelo contrário, ela é uma energia viva, uma chama acesa que guia nossos passos hoje. É como se os ensinamentos dos que vieram antes sussurrassem no nosso ouvido, ajudando a gente a entender quem somos e a caminhar com mais firmeza no presente.

Podemos afirmar que a escrevivência, podem estar presente nas escolas, podendo assumir novas formas e espaços de expressão. Mais do que um recurso literário, ela se concretiza em práticas pedagógicas como rodas de conversa, saraus, produção de textos autobiográficos e debates sobre temas como colorismo, autoestima, identidade e ancestralidade. Nessas vivências, as alunas negras compartilham suas histórias, dores e resistências, criando um espaço de escuta e pertencimento. Trata-se de um rompimento com o silêncio imposto historicamente pelo racismo. Ao coletivizar suas experiências, essas jovens rompem com a solidão que muitas vezes marca suas trajetórias escolares e constroem narrativas que fortalecem o senso de identidade e autoestima.

Silva (2005) convida a gente a olhar para a escola com outros olhos, com olhos que enxergam além do que sempre foi ensinado. Ela propõe que a gente possa "descolonizar" o que se aprende e como se aprende, abrindo espaço para que as histórias, os saberes e as culturas negras tenham o lugar que merecem dentro da sala de aula.

Para isso, ela fala das africanidades brasileiras, que são como raízes que vêm da África e que estão vivas até hoje na nossa cultura. Estão na música, na dança, na comida, na religião, no jeito de falar, de lutar, de sonhar. São formas de viver e de resistir que os povos negros

criaram aqui no Brasil, e que fazem parte do nosso dia a dia — mesmo quando a gente não percebe.

Silva (2005) nos mostra que, ao trazer essas raízes para dentro do currículo, a escola pode ser mais justa e verdadeira. Assim, ela ajuda cada criança negra a se reconhecer, a se orgulhar de quem é e de onde veio. Afinal, aprender também é se encontrar nas histórias que nos contam.

Porém, apesar do imenso potencial transformador dessas práticas, a presença da escriturização no ambiente escolar ainda enfrenta sérios obstáculos. Muitos professores e professoras não receberam formação adequada para tratar das relações étnico-raciais em sala de aula, o que compromete a aplicação efetiva da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Como alerta Silvio Almeida (2019, p. 98), essa legislação avança lentamente porque exige uma ruptura com a “pedagogia do embranquecimento”, ainda dominante na maioria das instituições de ensino. O currículo continua centrado em referências eurocêntricas, e saberes produzidos por autores e autoras negras são muitas vezes ignorados ou tratados como algo pontual, apenas lembrados em datas comemorativas.

Além disso, há um tipo de resistência institucional e simbólica que impede a valorização da escriturização na prática docente. Como podemos ver em (Lima ; Lori Hack, 2008) muitos professores se declaram despreparados ou alegam que o conteúdo da disciplina que lecionam não permite trabalhar com temas ligados à cultura afro-brasileira. Outros, mesmo reconhecendo a importância da temática, não se sentem comprometidos com sua aplicação, o que revela um racismo estrutural e, por vezes, velado. Como afirma Sueli Carneiro (2003), esse tipo de omissão também é uma forma de violência, pois impede que os estudantes negros se vejam representados no ambiente escolar.

De acordo com Cavalleiro (2010, p. 46) [...]a forma de o professor caracterizar a criança negra evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula, pois em muitos momentos o professor julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida .A aluna “A” demonstra seu desejo de sair da escola, pois não aguenta sofrer sem que ninguém a defenda, onde sofre discriminação pela sua cor e onde vê que seus colegas não se

É necessário reconhecer que a escola não é neutra, e que as práticas pedagógicas refletem disputas de poder e de memória. A obra de Conceição Evaristo, nesse sentido, oferece uma oportunidade de subverter a lógica dominante ao colocar no centro da sala de aula narrativas negras, especialmente de mulheres, que por muito tempo foram silenciadas. Como observa bell hooks (2013), a educação deve ser uma prática da liberdade, e isso só será possível

quando reconhecermos que as experiências de meninas e meninos negros são saberes legítimos que devem ser acolhidos, respeitados e valorizados.

Escolas com infraestrutura precária dificultam atividades criativas. Em unidades sem bibliotecas ou acesso a computadores, pois muitas escolas não têm equipamentos suficientes, as obras de Evaristo muitas vezes são desconhecidas. Santos (2022), apenas 50,2% das escolas com maioria de estudantes negros possuem bibliotecas, e pouco mais da metade tem laboratórios de informática, o que evidencia como a desigualdade estrutural limita o acesso a materiais essenciais para uma educação que valorize a diversidade e a produção intelectual negra.

Também podemos falar do preconceito racial que acontecem dentro das escolas e que afastam as alunas do ambiente escolar. Segundo Santana (2013) explica que o preconceito e a discriminação racial também acontecem dentro da própria escola, por meio de práticas e estruturas do dia a dia escolar. Esse processo pode levar estudantes negros a abandonarem a escola em número maior do que os estudantes brancos. A autora destaca que elementos como o currículo, a forma de ensinar, os livros didáticos, a atuação dos professores e até a gestão escolar acabam contribuindo para o baixo rendimento dos alunos negros (Santana, 2013, p. 37).

Meninas e mulheres negras são uma minoria em vários lugares da sociedade, e a escola também é um desses espaços. Muitas vezes, elas são esquecidas, desvalorizadas ou tratadas com preconceito, seja dentro da sala de aula, nas oportunidades que recebem ou na forma como são representadas. Essa situação acontece não só porque são poucas em número, mas principalmente por causa do racismo que está presente nas instituições. Entender isso é importante para que a escola possa criar formas de valorizar essas meninas, suas histórias e conhecimentos, ajudando-as a se sentirem fortes e a conquistarem o lugar que merecem.

De acordo com bell hooks (2013, p. 23-24):

[...]somo minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

Esse trecho, a autora faz um chamado para que a educação se transforme de verdade. Ela se junta a muitas outras vozes que pedem uma renovação nas práticas de ensino, para que elas sejam mais abertas, mais criativas e mais humanas. Ela convida professores e professoras a olharem além do que sempre foi considerado normal ou correto dentro da escola.

Ao pedir que se abram a cabeça e o coração, ela está falando da importância de escutar o novo, de aceitar outras formas de pensar, de viver e de ensinar. Ela defende um ensino que permita questionar, imaginar e criar, mesmo que isso vá contra regras antigas ou ideias já estabelecidas.

Quando fala em "transgressão", não é no sentido negativo, mas sim como um gesto de liberdade. É o movimento de ultrapassar fronteiras que limitam o pensamento e a expressão. É assim que a educação pode ser um caminho para a liberdade — quando deixa de ser só repetição e passa a ser criação, transformação e afirmação de quem somos.

Essa é a força de uma educação que não se acomoda: ela sonha, provoca, e abre caminhos para que todas as pessoas, principalmente as que sempre foram silenciadas, possam existir com dignidade e voz.

Você pode se perguntar, então qual seria a importância da escrivência para essas meninas?

Desde muito pequenas, muitas crianças e adolescentes negros percebem que algo não está certo: elas quase nunca se veem nas histórias que ouvem, nas figuras dos livros que folheiam ou nas cenas das novelas e propagandas que assistem. Os rostos que ocupam os papéis principais, que vivem histórias felizes e bem-sucedidas, quase sempre são brancos. Enquanto isso, os personagens negros — quando aparecem — são colocados em segundo plano, geralmente como empregados, pessoas sofridas ou em situações estereotipadas.

Essa ausência vai deixando marcas profundas. Não se ver representado é, de certa forma, ser empurrado para fora do centro das coisas, como se não pertencesse. Como se sua história, sua família, sua forma de viver e sonhar não fossem importantes o bastante para serem contadas. É como tentar se olhar no espelho e não se reconhecer.

De acordo com Paulino (2011) compartilha essa vivência de forma muito clara. Ela conta como, ainda criança, se incomodava com os livros didáticos que só mostravam famílias brancas como exemplo de felicidade e sucesso. As pessoas negras, quando apareciam, quase sempre estavam em papéis de serviçais, sem brilho, sem voz. Essa repetição foi chamando sua atenção e despertando nela um olhar crítico, que mais tarde se transformou em arte com propósito, arte com voz. Sua trajetória mostra como a dor da ausência pode se transformar em força criativa e política.

Essas representações — ou a falta delas — não são simples detalhes. Elas moldam a maneira como as crianças negras passam a se enxergar no mundo. Por isso, é urgente repensar os espaços escolares e os materiais didáticos, para que todas as crianças possam se ver, se reconhecer e se orgulhar de quem são. Afinal, quando a escola só mostra um tipo de beleza, um

tipo de família, um tipo de sucesso, ela acaba dizendo, mesmo que de forma silenciosa, quem merece ser valorizado — e quem deve ser esquecido.

Para além de Evaristo, Ribeiro (2017) e outros autores, é importante ressaltar que a presente temática estudada transpassa o ambiente escolar: manifestações femininas na sociedade, em outros espaços, justificando e apresentando preocupação genuína a respeito, antes de mais nada, da existência e permanência da mulher na sociedade, bem como sobre a importância em relação à forma que a mulher negra pensa, elabora sobre suas ações, como critica falas, posturas de outras mulheres também negras, ou seja, incrementar outros questionamentos sociais (tirando algumas tendências que por vezes temos de romantizar determinadas problemáticas existenciais).

A escrevivência de Conceição Evaristo não é apenas um método literário; é um projeto político-pedagógico. Ao trazer para a sala de aula narrativas que valorizam a negritude, a escola pode se tornar um espaço de cura e empoderamento. Como afirma Djamila Ribeiro (2017), não basta incluir autoras negras no currículo; é preciso que suas vozes ecoem como possibilidade de existência (p. 89).

Para as jovens negras, a prática da escrevivência representa muito mais do que o simples ato de aprender a escrever: trata-se de um caminho para afirmar sua existência em uma sociedade que, historicamente, insiste em invisibilizá-las. O espaço escolar, que deveria ser um lugar de acolhimento e valorização da diversidade, ainda carrega marcas profundas do racismo estrutural, expressas na ausência de referências negras no currículo, na desvalorização dos saberes de origem africana e na negação da subjetividade das meninas negras.

Ao escreverem sobre si mesmas, suas vivências e suas histórias, essas jovens não apenas tomam a palavra, mas a transformam em um instrumento de resistência e reconstrução. Como aponta Conceição Evaristo, “escrevivência é a escrita que vem das marcas que a vida deixa na gente” (Evaristo, 2005, p. 70). Ou seja, não se trata de uma ficção distante da realidade, mas de uma escrita que nasce da pele, da memória, da dor e da luta.

Essa prática permite que meninas negras deixem de ser vistas apenas como objeto de observação para se tornarem autoras de suas próprias narrativas. Nas palavras de bell hooks (2013), “falar é um ato de resistência”, e, nesse contexto, escrever também o é. Escrever passa a ser um modo de dizer “eu existo”, “minha história importa”, “meu lugar é aqui”. Além disso, ao compartilharem suas experiências, essas jovens criam laços com outras meninas que se identificam com seus relatos, fortalecendo um sentimento coletivo de pertencimento e construção de identidade.

Portanto, a escrevivência é também um gesto político e coletivo. Ela rompe com o silêncio, desafia as estruturas racistas da educação e abre caminho para que novas vozes negras ocupem o espaço que sempre lhes foi negado. Como defende Sueli Carneiro (2003), “a disputa simbólica pelo direito de nomear o mundo é central no combate ao racismo”. E, nesse sentido, as meninas negras, ao escreverem suas vidas, estão nomeando o mundo a partir de seus próprios olhos, suas próprias dores e suas próprias potências. A escrevivência, ao ser incorporada nas práticas escolares, transcende a função meramente literária e passa a atuar como ferramenta de letramento racial crítico. Quando jovens negras escrevem suas histórias, evocando ancestralidade, memória e corporeidade, elas desafiam as lógicas de silenciamento que estruturam o currículo escolar. Não se trata apenas de representatividade, mas de protagonismo narrativo: elas não são apenas personagens nos textos, mas autoras de suas próprias trajetórias.

Nesse sentido, o ato de narrar suas vivências assume uma dimensão ética, estética e política. Como afirma bell hooks (2013), “falar é um ato de resistência” — e, no contexto das meninas negras, escrever também o é. Escrever a partir de si mesmas, a partir das dores e dos encantamentos que atravessam seus corpos e histórias, é disputar espaço dentro de uma instituição que, historicamente, marginaliza suas presenças e invisibiliza suas subjetividades.

Essa prática pedagógica exige da escola mais do que inclusão de conteúdos: exige escuta, respeito e compromisso com a transformação das relações raciais no cotidiano. Como nos lembra Grada Kilomba (2019), a escrita e a fala de mulheres negras são constantemente interrompidas ou deslegitimadas; por isso, criar espaços onde essas narrativas possam florescer é um ato radical de reexistência.

A escola, nesse contexto, deve ser pensada como território de reconstrução de identidades, onde o conhecimento esteja enraizado na pluralidade de vozes que compõem o Brasil. Conforme destaca Sueli Carneiro (2003), “a disputa simbólica pelo direito de nomear o mundo é central no combate ao racismo”. Assim, ao nomear suas vivências, as jovens negras também reconfiguram os significados atribuídos às suas existências.

A prática da escrevivência, ancorada nas obras de Conceição Evaristo, não propõe um retorno nostálgico ao passado, mas sim uma reconexão crítica com as raízes ancestrais que sustentam as lutas presentes. Por isso, a sequência didática que foi apresentada no capítulo seguinte parte do pressuposto de que é possível (e necessário) transformar o espaço escolar em lugar de resistência simbólica e de cura.

Ao final deste capítulo, é fundamental reforçar que a escrevivência não é uma metodologia neutra ou estética desinteressada. Ela é, antes de tudo, um projeto político-

pedagógico. Um projeto que desafia as hierarquias raciais e epistêmicas, e que permite às meninas negras o direito de se reconhecerem como produtoras de saber, de afeto e de potência.

Como sintetiza Djamila Ribeiro (2017, p. 89), não basta incluir autoras negras no currículo; é preciso que suas vozes ecoem como possibilidade de existência. Esse eco, quando reverbera dentro das salas de aula, tem o poder de romper o silêncio e abrir caminhos para que outras meninas possam, finalmente, dizer: “Eu sou. Eu existo. Eu escrevo.”

No capítulo a seguir, serão apresentadas as etapas metodológicas referentes à pesquisa realizada, começando pela introdução do conceito de escrevivência, a autobiografia das meninas, compartilhamento da escuta, produção artística, análise e construção das narrativas, análise de dados, validação e as considerações

3 APLICAÇÃO E RELATOS DAS ESTUDANTES

A presente sequência didática tem como objetivo apresentar e discutir o feminismo negro, articulando-o com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo. A proposta visa proporcionar às estudantes uma compreensão aprofundada das particularidades do feminismo negro, ressaltando as vivências específicas das mulheres negras. A escrevivência, que emerge das experiências e histórias reais de mulheres negras, funciona aqui como uma poderosa ferramenta para iluminar as complexidades dessas vivências.

Ao contrário do feminismo convencional, que muitas vezes falha em incorporar a interseccionalidade de forma efetiva, o feminismo negro, especialmente quando vinculado à escrevivência, revela as circunstâncias sociais, raciais e de gênero que marcam o cotidiano das meninas e mulheres negras. Esse enfoque valoriza a narrativa dessas mulheres, permitindo que suas histórias sejam contadas a partir de suas perspectivas e experiências

A importância desse olhar se dá porque o desenvolvimento do autoconhecimento e da identidade das mulheres negras passa por reconhecer as opressões que enfrentam, mas também por celebrar suas resistências. A escrevivência de Evaristo é essencial nesse processo, pois, como ela mesma afirma, "nossos passos vêm de longe", destacando a ancestralidade e a força das mulheres negras na superação das estruturas de poder que as marginalizam. Essa abordagem permite que as alunas compreendam como suas vivências se distinguem dos padrões de poder hegemônicos e como a literatura e o feminismo negro podem ser instrumentos de empoderamento e transformação.

No texto de Patricia Hill Collins (2016), é mencionada a obra da escritora E. Frances White (1984), na qual se destaca que as mulheres negras são sistematicamente relegadas a uma posição de margem, enfrentando marginalização em ambos os lados do espectro social. A autora argumenta pela necessidade imperativa do feminismo negro, que, por sua vez, engloba a interseccionalidade, oferecendo uma abordagem inclusiva que considera as experiências das jovens negras. Esta perspectiva visa abordar a lacuna existente na compreensão feminista convencional, a qual muitas vezes negligencia as especificidades e desafios enfrentados por meninas negras ao longo de seu desenvolvimento, desde a infância até a transição para a vida adulta.

María Lugones (2014), no texto *Rumo a um feminismo decolonial*, explica que o feminismo não serve apenas para contar a história da opressão das mulheres. Ele vai além disso: oferece ferramentas para que as mulheres entendam a própria realidade e encontrem formas de

resistir a ela. No entanto, quando olhamos para o feminismo negro, percebemos que há muitas questões específicas que nem sempre são levadas em conta. As experiências de mulheres negras, por exemplo, são marcadas por uma combinação de opressões — de raça, de classe e de gênero — que muitas vezes ficam de fora das discussões mais amplas do feminismo tradicional.

Esse ponto também aparece no texto de Alex Ratts (2022), ao analisar a importância de Lélia Gonzalez para a antropologia brasileira. Ele mostra como a produção de conhecimento no Brasil ainda é guiada por ideias e valores brancos, como se esse fosse o modelo ideal para tudo. Ratts traz uma pergunta que Lélia fazia lá atrás e que continua atual: até que ponto um pesquisador branco, mesmo bem-intencionado e preparado, consegue realmente entender o lugar do outro, quando esse outro é uma pessoa negra? Essa reflexão mostra o quanto é difícil romper com o olhar colonial dentro da própria universidade e da ciência.

Na escola, esse mesmo padrão se repete. A cultura que é valorizada, ensinada e reforçada ainda é, em grande parte, a do colonizador: desde os cabelos considerados “adequados”, até a música, as religiões e os costumes vistos como normais. Mesmo com a criação da Lei 10.639/03 — depois reformulada pela Lei 11.645/08 — que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas, essa lei não atinge os cursos de formação de professores. O resultado disso é que muitos educadores saem da faculdade sem preparo para trabalhar com essas temáticas, o que enfraquece o combate ao racismo dentro da sala de aula. Assim, a escola segue repetindo os estigmas criados pelos portugueses desde a colonização, muitas vezes sem perceber, como se só existisse uma forma certa de ser e de viver.

Deste modo, a finalidade desta sequência didática consiste em abordar e explorar o feminismo negro de maneira a proporcionar uma identificação e disseminação dessa perspectiva entre as jovens negras na escola. Conforme expresso por bell hooks, a vivência na margem molda uma visão singular da realidade, conduzindo a uma apreensão simultânea tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Portanto, almeja-se que as jovens, ao internalizarem e compartilharem essa compreensão, contribuam para a promoção e difusão do feminismo negro entre seus pares, reconhecendo a importância de uma visão que emerge das experiências específicas das mulheres negras. (hooks, 1984, vii). Faltou falar da identidade Negra.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa-ação, que segundo David Tripp (2005): “a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar”, buscando ser diferente, pois é baseada em um conceito criado por uma mulher negra, por isso, criamos a

metodologia, buscando a valorização de uma ciência não eurocêntrica, ainda presente no campo da pesquisa. Serão desenvolvidas sete aulas referentes ao tema do feminismo negro e a escrevivência, antes de especificarmos as aulas, iremos falar da metodologia que utilizaremos. Desenvolvemos uma metodologia de pesquisa que foi inspirada na pesquisa-ação, mas buscamos uma metodologia afrocentrada, fugindo do viés eurocêntrico que ainda temos no campo da pesquisa, pois outros conhecimentos também são importantes por isso a metodologia de pesquisa: escrevivência foi desenvolvida, pelo significado do termo e como ele busca fazer a diferença numa escrita coletiva.

A pesquisa foi qualitativa, sendo utilizado o conceito de escrevivência como questão central, para que as vivências das meninas que serão produzidas por elas possam gerar textos e uma autoconsciência das suas vivências, que irão refletir a experiência na escola e na sociedade. O objetivo principal dessa metodologia é quebrar com o eurocentrismo que temose criar espaços em que as estudantes se escutem e possam compartilhar suas vivências, explorando o conceito de escrevivência para ser aplicado na escola, para que as alunas negras do 9º ano possam (re)conhecer e refletir suas identidades através de música, filmes, livros, documentários, poemas, possibilitando o fortalecimento e o reconhecimento identitário, às afastando do ideal do ego branco.

3.1 – Aplicação da sequência didática

Nesta parte será feita uma breve descrição do contexto escolar, da cidade em que a escola se encontra, a separação das estudantes, os processos para selecionar as participantes e como foi aplicada, Além das dificuldades que tivemos para aplicar a sequência.

A pesquisa ocorreu na escola EE. Hatsue Toyota na cidade de Garça- SP, vinculada à Diretoria Regional de Ensino da cidade de Marília- SP.

Até meados de 2024, ano em que a pesquisa foi realizada, a Escola tinha em torno de 506 alunos, uma quantidade pequena SE comparada às outras escolas da cidade que comportam um maior número de alunos. A EE. Hatsue Toyota conta com dois períodos letivos, matutino e vespertino. No matutino são atendidos alunos dos 8º anos e 9º anos, com 8 turmas dos respectivos anos, já no período vespertino são atendidos os 6º anos e 7 anos, com 6 turmas, totalizando 14 turmas em ambos os períodos.

A escola conta com a seguinte estrutura: uma sala de leitura, laboratório seco, laboratório de informática, sala de recursos e 8 salas de aulas. Apesar do espaço limitado e dos poucos recursos que a escola recebe, ela é considerada uma das melhores da cidade, visto que

alunos de outros bairros e algumas cidades do entorno buscam uma vaga na escola. A escola recebe desde alunos que já estudaram em escolas particulares até os de uma renda mais baixa.

O corpo docente da escola até ano passado era composto por 27 professores, uma coordenadora pedagógica, uma diretora e uma vice-diretora. A maioria dos professores era residente de Garça -SP, menos 4 professores, os de Ciências, Matemática, História e Geografia.

A coordenação se mostrou a todo momento muito participante e prestativa em tudo que os professores necessitassem e os alunos também.

Faremos um breve contexto da cidade de Garça e seu desenvolvimento, para uma compreensão dos moldes da pesquisa.

A cidade de Garça está localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo, exatamente 415 quilômetros de distância de São Paulo.

Segundo o site da Prefeitura de Garça, a cidade surge em julho de 1916, uma expedição liderada pelo Dr. Labieno da Costa Machado partiu de Campos Novos Paulista com cerca de 20 pessoas, estabelecendo-se nas margens do Rio do Peixe. Ao encontrar um afluente repleto de garças, batizaram-no de Ribeirão da Garça e decidiram fixar-se ali. A fertilidade do solo permitiu a criação da primeira fazenda em 1920, ao redor da qual surgiu um povoado. Em 4 de outubro de 1924, Dr. Labieno fundou oficialmente a cidade de Garça, inicialmente um distrito de Campos Novos.

A cidade teve origens em dois núcleos distintos: Labienópolis, fundado por Labieno, e Ferrarópolis, estabelecido por Carlos Ferrari em 1926, ambos separados pelo Rio do Peixe. Inicialmente chamada de Incas, depois Italina, a cidade adotou o nome Garça em referência ao ribeirão local. A emancipação político-administrativa ocorreu em 5 de maio de 1929, data celebrada como aniversário da cidade.

No século XX, Garça destacou-se como um importante polo cafeeiro no Brasil. Em 21 de abril de 1962, foi fundada a Garcafé, cooperativa que fortaleceu a produção local. Atualmente, a região de Garça, composta por 14 municípios, produz cerca de 600 mil sacas de café arábica de alta qualidade por ano.

Desde os anos 1980, a economia de Garça diversificou-se com a instalação de indústrias eletroeletrônicas, tornando-se um "Polo de Eletroeletrônica". A cidade também investiu em educação, contando com instituições como a Fatec Garça e a Etec "Monsenhor Antônio Magliano".

O turismo é relevante, especialmente com o Cerejeiras Festival, um dos maiores eventos nipo-brasileiros do país, que celebra a florada das cerejeiras e atrai cerca de 200 mil visitantes ao Lago Artificial "J. K. Williams" (Garça, 2024).

A cidade também é composta por diversas fábricas que auxiliam a girar a economia bem como a PPA, Biju, R&B e Paulista Macarrão.

Garça, no interior de São Paulo, possui uma economia fortemente influenciada por indústrias que diversificam sua base produtiva e contribuem significativamente para o desenvolvimento local. Empresas como Massas Paulista, PPA, Garen Automação, Farinha Biju Deusa e R&B Alimentos são protagonistas nesse cenário, cada uma desempenhando papéis estratégicos em seus respectivos setores.

A Massas Paulista é do setor alimentício, dedicada à produção de uma ampla variedade de massas. A empresa se destaca pela qualidade de seus produtos, que incluem desde massas tradicionais até opções diferenciadas para atender a demandas específicas do mercado.

A PPA trabalha no segmento de automatizadores de portões. Com sede em Garça, a empresa desenvolve soluções tecnológicas avançadas, como motores e sistemas eletrônicos, que atendem desde residências até grandes empreendimentos comerciais. Além de fabricar produtos de alta qualidade, a PPA também movimenta setores como transporte e logística, com um modelo de distribuição eficiente que atende todo o Brasil. Sua presença consolida Garça como um polo industrial relevante, trazendo visibilidade e investimentos para a cidade.

Especialista em sistemas de automação, a Garen se destaca pela inovação e pela diversificação de seu portfólio. A empresa produz automatizadores de portões, controles remotos e acessórios eletrônicos de última geração, posicionando-se como uma das marcas mais respeitadas no setor. A Garen investe fortemente na capacitação de seus funcionários e na atualização tecnológica, o que garante competitividade e eficiência. Sua atuação contribui diretamente para o crescimento econômico de Garça.

No segmento alimentício, a Farinha Biju Deusa é uma das empresas mais tradicionais da região. Especializada na produção de farinhas e derivados, ela atende tanto o mercado local quanto outras regiões, oferecendo produtos que combinam qualidade e sabor. A empresa valoriza práticas sustentáveis em sua cadeia produtiva, priorizando fornecedores locais para garantir a frescura e a qualidade das matérias-primas. Além de empregar trabalhadores da região, a Farinha Biju Deusa fomenta o setor agrícola ao utilizar insumos produzidos nas proximidades.

A R&B Alimentos é no setor de produção e distribuição de alimentos, oferecendo produtos que vão desde congelados até itens frescos. A empresa é conhecida por sua eficiência logística e por atender a uma ampla base de clientes, conectando Garça a mercados em outras regiões. Sua operação contribui para a diversificação econômica do município, gerando

empregos e ampliando as oportunidades de negócios. Além disso, a R&B investe em tecnologias modernas para manter sua produção sustentável e competitiva.

Essas empresas desempenham papéis fundamentais no fortalecimento da economia de Garça. Por meio da geração de empregos. A diversidade de seus setores – que vão desde alimentos até tecnologia – é um reflexo de como Garça tem se consolidado como uma cidade inovadora e economicamente dinâmica.

As indústrias em Garça desempenham um papel no crescimento e fortalecimento da cidade, atuando como pilares fundamentais para a economia local. Empresas como Massas Paulista, PPA, Garen Automação, Farinha Biju Deusa e R&B Alimentos não apenas geram empregos, mas também fomentam o desenvolvimento de diversos setores, como agricultura, tecnologia e comércio.

Essas organizações contribuem para a qualificação da mão de obra local, além disso, ao estabelecerem conexões com mercados maiores, tanto dentro quanto fora do país, ajudam a posicionar Garça como uma cidade estratégica e economicamente relevante.

Mais do que movimentar a economia, essas empresas contribuem diretamente para a renda da população.

Tal contextualização se faz importante, devido a muitos dos estudantes serem filhos desses trabalhadores e como estão inseridos na comunidade.

A pesquisa aconteceu no ano de 2024 na cidade de garça, interior de sp. a cidade em questão foi escolhida uma vez que a pesquisadora lecionou na EE Hatsue Toyota. A EE atende estudantes do ensino fundamental ii e o grupo selecionado para participar da presente pesquisa foi composto por 15 alunas negras de três turmas dos 9ºA, C e D, pois as alunas do 9ºano B não quiseram participar, apesar de ter muitas alunas negras. A pesquisa foi realizada na PRÓPRIA EE e a quantidade de participantes escolhida se deu pensando em um ambiente mais acolhedor para a realização de trocas e experiências.

O grupo de participantes foi todo formado por 15 alunas negras de três turmas dos 9ºA, C e D, pois as alunas do 9ºano B não quiseram participar, apesar de ter muitas alunas negras. A pesquisa foi realizada na da EE. Hatsue Toyota e a quantidade de participantes escolhida se deu pensando em um ambiente mais acolhedor para a realização de trocas e experiências. Pensamos nessa quantidade de alunas do 9º ano, pois foco estará nas alunas negras, para ser um ambiente mais acolhedor à troca de experiências. Nessa pesquisa, nossa metodologia foi qualitativa, mas como estamos ainda a desenvolvendo, futuramente pensamos em transformar em quantitativa também. A nossa metodologia tem 8 passos, mas não trabalharemos com a parte em que fala das perguntas e análise dos dados, está aqui somente para demonstrar. Sendo

assim, aplicamos as aulas descritas abaixo, utilizando a escrevivência e acompanhando essa escrita das meninas.

Fase 1: Introdução à Escrevivência e Reflexão Coletiva

Objetivo: Introduzir o conceito de escrevivência de forma que as alunas compreendam a importância de contar suas histórias e valorizar suas experiências.

Atividades: A pesquisa começará com leituras guiadas de trechos de textos de Conceição Evaristo e outras autoras negras que abordem o conceito de escrevivência. Utilizaremos trechos acessíveis e que falem diretamente da realidade de meninas e mulheres negras.

Discussão em grupo: Foi promovida uma discussão para estimular as alunas a refletirem sobre suas próprias experiências. (esmiuçado, quais foram as questões?? Coloque depois em Anexos) Questões como "Como você se enxerga no mundo?" e "Quais são as suas histórias?" servirão como disparadores para o processo de reflexão inicial.

Fase 2: Oficinas de Escrita Autobiográfica

Atividades: Serão realizadas oficinas de escrita autobiográfica, onde as alunas serão convidadas a escrever sobre suas vivências, suas famílias, escolas, comunidades e suas experiências relacionadas à identidade racial e de gênero.

Atividades como "Escreva sobre um momento em que você se sentiu forte" ou "Descreva um dia que te marcou" ajudarão a iniciar o processo de escrevivência.

Objetivo: Incentivar as alunas a reconhecerem o valor de suas próprias histórias e a perceberem como suas experiências individuais fazem parte de uma narrativa maior, conectada à história de outras meninas negras.

Fase 3:

Atividades: As alunas compartilharão suas escritas em rodas de leitura, onde cada uma poderá ler seu texto para o grupo. Esse momento foi acompanhado de uma escuta sensível, em que as participantes ouvirão com empatia e atenção, sem julgamentos, e poderão fazer comentários positivos sobre o que ouviram.

Objetivo: Criar um espaço seguro de escuta, onde as alunas se sintam à vontade para compartilhar suas histórias, reconhecendo a importância da diversidade de vivências e fortalecendo a solidariedade entre elas.

Fase: 4

Atividades: As alunas serão convidadas a criar uma produção artística (desenho, colagem, pintura, ou até um poema visual) que complemente ou resuma suas escritas. A ideia

é utilizar a arte como uma extensão da escrita para representar aspectos importantes de suas narrativas pessoais.

Objetivo: Proporcionar uma forma de expressão não-verbal que complemente e enriqueça as escrevivências, permitindo que as alunas explorem suas emoções e histórias através da arte.

Fase 5: Análise Coletiva e Construção de Narrativas

Atividades: O grupo se reunirá para discutir os temas que emergiram das escritas e produções artísticas, tentando identificar pontos comuns e diferenças nas experiências das alunas. Questões como racismo, resistência, autoestima e ancestralidade serão discutidas a partir das narrativas que surgirem.

Objetivo: Promover uma análise coletiva das escrevivências, estimulando a compreensão de que as experiências individuais se conectam a um contexto social maior, ajudando as alunas a verem suas histórias como parte de uma narrativa coletiva de resistência e empoderamento.

6. Técnicas de Coleta de Dados

Escritas autobiográficas: Os textos produzidos pelas alunas durante as oficinas serão os principais dados analisados.

Observação participante: O pesquisador atuará como mediador e observador nas oficinas e rodas de leitura, anotando comportamentos, interações e reflexões das alunas.

Entrevistas semiestruturadas: Serão realizadas com um grupo menor de alunas após as oficinas, para aprofundar a compreensão de como elas vivenciaram o processo de escrevivência.

7. Análise de Dados

A análise foi realizada utilizando a análise de conteúdo, identificando temas recorrentes nas narrativas das alunas, como pertencimento racial, empoderamento, discriminação e família. Serão analisadas as semelhanças e diferenças nas formas como as alunas percebem e vivenciam sua identidade.

A produção artística foi analisada em conjunto com os textos, observando como as alunas expressaram suas experiências e emoções de forma visual.

8. Validação

Ao final do processo, foi organizada uma apresentação coletiva em que as alunas poderão expor suas produções (escritas e artísticas) para a comunidade escolar ou um grupo selecionado. Isso não só valoriza as escrevivências, mas também reforça a importância de suas vozes no contexto escolar.

9. Considerações Éticas

Garantir o consentimento informado das alunas e de seus responsáveis.

Preservar o anonimato nas escritas e nas entrevistas, caso seja necessário.

Estabelecer um ambiente seguro e livre de julgamentos para o compartilhamento das vivências pessoais.

Essa metodologia cria um espaço para que as alunas do 9º ano possam refletir e expressar suas identidades de forma consciente, conectando-se com suas histórias pessoais e construindo uma narrativa coletiva a partir da escrevivência. Ao usar a escrita como forma de autoconhecimento e empoderamento, o projeto visa fortalecer a autoestima e a compreensão de si mesmas em um contexto social e racial mais amplo.

Agora que explicitamos a metodologia utilizada, iremos falar descrever a sequência de aulas que iremos utilizar com as meninas negras na escola.

Uma vez explicitada a metodologia utilizada, será descrita abaixo a sequência de cinco aulas organizada a ser praticada com as meninas negras na escola.

Aula 1: Introdução ao Conceito de Escrevivência e Identidade Negra

1. Boas-vindas e Introdução e apresentação do motivo da pesquisa
 - Recepcionar as alunas e introduzir o conceito de escrevivência, explicando que ele se refere à escrita de vivências, especialmente as de mulheres negras, como uma forma de resistência e autoafirmação.
 - Explicação de quem é Conceição Evaristos
 - Vídeo com a Conceição falando sobre o conceito de escrevivência.
 - Contextualizar a importância da escrevivência na construção da identidade negra e no combate ao racismo.
2. Exibição de Trecho de Filme ou Desenho Animado
 - Exibir um trecho do documentário ou desenho animado com personagens negras, como *"Parece Comigo"*.
 - Incentivar as alunas a refletirem sobre como a representação de personagens negras influencia na percepção de identidade.
3. Discussão em Grupo
 - Dividir a turma em grupos pequenos para discutir as impressões sobre o filme ou desenho animado.

- Orientar a discussão com perguntas como: "Como a personagem negra é representada?" e "Como isso se relaciona com a escrevivência? Como a história se relaciona com a sua vida?"

4. Reflexão Final (10 minutos)

- Estimular os alunos a compartilharem suas narrativas e a importância de contar suas próprias histórias. Atividade de escrevivência - Finalizar a aula com as alunas escrevendo sobre a aula, como foi? Como se sentiram? Alunas escreverem um trecho sobre a escrevivência

Aula 2: Representação e Identidade Negra na sociedade

1. Revisão

- Recapitular o conceito de escrevivência e discutir as observações.

2. Leitura de Histórias e Contos (20 minutos)

- Distribuir e ler contos ou histórias com protagonistas negras, como o livro *Quando me descobri negra* - Bianca Santana - **introdução** e pg. 21 e Desculpa Nati de Bianca Santana.

- Fomentar uma leitura crítica, destacando a representação de personagens negras.

3. Discussão em Grupo

- Dividir a turma em grupos para discutir a leitura.

- Focar em questões como: "Como a escrevivência está presente na história?" e "Como as experiências das personagens negras são semelhantes ou diferentes das suas próprias?"

4. Criação de Desenhos

- Propor que os alunos criem desenhos que representem a história ou conto lido, focando na identidade da personagem principal.

- Incentivar a representação visual como uma forma de escrevivência.

5. Apresentação dos Trabalhos

- Cada aluno ou grupo apresenta seus desenhos e compartilha a história por trás de suas criações.

- Estimular uma discussão sobre como a arte pode ser uma forma de resistência e autoafirmação.

Aula 3: Narrativas Negras no Brasil e no Mundo

1. Ao chegar

- Pedir que os alunos escrevam uma breve resenha sobre a história lida, focando na importância da representação negra.

1. Introdução e Revisão

- Revisão dos conceitos abordados nas aulas anteriores e introdução ao estudo de narrativas negras no Brasil e em outras culturas.

2. Exibição de Trecho de Documentário

- Exibir um trecho de documentário que destaque a história e a resistência das comunidades negras, como *"AmarElo - É Tudo Pra Ontem"* de Emicida. reassistir

- Orientar os alunos a refletirem sobre a escrevivência presente nas narrativas documentadas.

3. Leitura e Discussão

- Leitura do poema Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo
- Promover uma discussão em grupo sobre como as experiências narradas refletem o conceito de escrevivência.

4. Atividade de Escrevivência Coletiva

- Pedir aos alunos que, em grupos, criem uma narrativa coletiva que reflita as experiências discutidas. (escrever em grupo)
- Incentivar a colaboração como uma forma de construção de identidade e resistência.

5. Reflexão e Compartilhamento

- Conduzir uma sessão de compartilhamento das narrativas criadas pelos grupos.
- Refletir sobre a importância de contar e recontar as histórias das comunidades negras.

Aula 4: Síntese e Expressão Artística

1. Revisão e Introdução

- Revisar os principais conceitos trabalhados e introduzir a atividade de síntese.

2. Atividade Lúdica: Criação de Mural

- Propor a criação de um mural coletivo que represente os conceitos de escrevivência, identidade e resistência negra discutidos ao longo do curso.
- Utilizar materiais variados para a construção do mural.
- 3. Exposição e Discussão
 - Apresentar o mural finalizado para a turma e discutir os elementos representados.
 - Estimular os alunos a refletirem sobre o impacto visual e narrativo do mural.
- 4. Reflexão Final e Considerações
 - Conduzir uma reflexão final sobre o que aprenderam ao longo das aulas.
 - Estimular os alunos a pensarem em como podem aplicar esses conceitos em suas vidas e comunidades.
- 5. Encerramento (10 minutos)
 - Finalizar a sequência didática com um resumo dos temas abordados e a importância contínua da escrevivência na construção da identidade negra.
- 6. Atividade Lúdica: Criação de Mural
 - Propor a criação de um mural coletivo que represente os conceitos de escrevivência, identidade e resistência negra discutidos ao longo do curso.
 - Utilizar materiais variados para a construção do mural.

Essa sequência didática foca na adaptação de conteúdos relevantes à faixa etária das alunas do 9º ano, utilizando uma abordagem mais lúdica que combina leitura, escrita, discussão e arte, sempre valorizando a escrevivência como eixo central.

Iremos realizar a análise da sequência didática das meninas, antes irei explicar o processo de como foi a seleção das meninas e de como foi cada etapa.

Ao me propor a realizar a sequência didática conversei com minha orientadora para poder adaptar às aulas de uma maneira que buscasse atingir mais as meninas e que elas se interessassem, selecionamos leituras, documentários para que fossem apresentados ao decorrer da atividade.

Conversei com a coordenação sobre meu projeto e pedi autorização para que pudesse passar nas salas para falar com as meninas negras, expliquei sobre meu projeto de mestrado e fiz uma introdução de como muitas de nós não nos reconhecemos. Selecionei algumas

meninas que demonstraram interesse em participar. Inicialmente seriam de 15 a 20 meninas, mas selecionamos 15.

As atividades da sequência didática foram aplicadas na sala de leitura com as meninas, no primeiro dia 22/10, inicialmente falei sobre minha trajetória enquanto estou me descobrindo como uma mulher negra, expliquei para as meninas o conceito de escrevivência e apresentei a autora que cunhou o termo, Conceição Evaristo. Também passei um vídeo sobre a autora em que, Conceição Evaristo fala que a escrevivência é a escrita coletiva (Herminio, 2023). No dia 22 de outubro, iniciei a sequência didática com um gesto que, embora simples, carregava um peso emocional profundo. Algumas hesitaram ao serem identificadas como negras, como se aquela palavra as atingisse com um desconforto que já conheciam, mas não nomeavam. Uma delas, de cabeça baixa, confessou: “Nem sabia que me enxergavam assim”. Battistela (2009) tem a compreensão de um indivíduo, tem a construção e representação da sua identidade desde o nascimento, pois a família, ou a comunidade em que ele nasce, já existe uma prática social (já em andamento) anterior a ele, que são compostas de valores, crenças e visões de mundo.

Segundo Munanga (1994):

a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 1994, p. 177-178)

Ainda existem situações em que relacionamos essa ideia à não identificação das meninas negras, percebemos que elas muitas vezes não encontram referências positivas de sua identidade na sociedade. A identidade atribuída a elas, muitas vezes carregada de estereótipos e exclusões, pode levá-las a não se reconhecerem como parte de um grupo valorizado. Assim, sem representações positivas na escola, na mídia e nos espaços que frequentam, muitas acabam rejeitando aspectos de sua própria identidade. Esse processo reforça a desvalorização da negritude e contribui para a construção de um ideal branco como modelo a ser seguido.

Atualmente vemos maiores referências, mas se olharmos para o passado de nossas mães, avós, bisavós, trisavós não existiam esses exemplos. Porém apesar das mudanças, ainda vemos marcas em nossas alunas, que se moldam para se encaixar nos padrões brancos.

Sendo assim, expliquei que o projeto não era sobre rótulos, mas sobre escutar histórias que a sociedade insiste em calar, o empoderamento, (re)escrever o que foi perdido. Compartilhei minha própria experiência de ambiguidade: “Para os brancos, eu era a moreninha;

para os negros, a branquinha”. Aquela dualidade, que por anos me confundiu, agora servia de ponte para que elas refletissem sobre como o racismo nos fragmenta.

Quando introduzi o conceito de escrevivência, definido por Conceição Evaristo como “a escrita que brota das entranhas da vida, especialmente das vivências marginalizadas” (Evaristo, 2017, p. 15), as alunas franziram as sobrancelhas. “Isso é tipo um diário?”, perguntou uma. Respondi que era mais que isso: era um ato de resistência. Exibi o vídeo em que Evaristo, na USP (Herminio, 2023), fala sobre como a escrita negra resgata vozes apagadas. Em um dos relatos, Lua, uma aluna que raramente falava, em seu caderno escreveu: “dizem que negro é sujo, mais a gente não é”. Outras começaram a compartilhar memórias doloridas: cabelos alisados por vergonha, avós que falavam da cor, mães que não sabiam pentear seus cabelos crespos quando pequena. Uma delas, Maria disse: “Ninguém nunca me ensinou a cuidar”.

A exibição do documentário *Parece Comigo* e as conversas que emergiram a partir dele evidenciam um problema profundo: muitas meninas negras crescem sem referências positivas e, conseqüentemente, sem se reconhecerem como parte de uma identidade coletiva. A ausência dessas representações afeta diretamente sua autoestima e percepção de pertencimento. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), a construção da identidade racial negra acontece, muitas vezes, na tensão entre a negação imposta pelo racismo estrutural e o resgate identitário promovido por experiências de letramento racial.

O incômodo gerado por essas discussões, portanto, não deve ser visto como algo negativo, mas como um primeiro passo para ressignificar essa identidade. O silêncio de algumas alunas e a inquietação no olhar de outras demonstravam o impacto que aquele momento teve sobre elas. bell hooks (2013) nos lembra que “educar é um ato político”, e a sala de aula, quando transformada em um espaço de escuta e reflexão, se torna um território de disputa e reconstrução. O letramento racial, quando trabalhado de forma contínua, permite que essas meninas passem a se enxergar de maneira positiva, fortalecendo sua autoestima diante de uma sociedade que historicamente as invisibilizou (Gomes, 2017).

Figura1 : Alunas assistindo o documentário *Parece Comigo*



Autoria: Foto de Wahuane Maraiva

Ao longo da exibição do documentário, percebi o impacto que as imagens e relatos tiveram sobre as alunas. Muitas delas ficaram visivelmente tocadas, como se, pela primeira vez, suas vivências estivessem sendo verbalizadas de forma legítima e pública. A tela projetava não apenas um filme, mas uma realidade compartilhada por meninas negras que, cotidianamente, enfrentam a invisibilização e a negação de sua identidade. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), a falta de representatividade na infância negra contribui para a construção de uma autoimagem fragilizada, na qual o pertencimento racial é frequentemente negado ou silenciado.

A sala de aula estava organizada para favorecer a interação entre as alunas. As cadeiras coloridas e as mesas redondas criavam um ambiente dinâmico, iluminado pela luz natural que atravessava as cortinas claras. No fundo, o projetor exibia o documentário *Parece Comigo*, trazendo à tona debates sobre representatividade negra na infância. As alunas assistiam atentamente, inclinadas para frente, os olhos fixos na projeção. Seus cabelos variavam entre crespos volumosos, cacheados e alisados, alguns presos, outros soltos. Essa diversidade capilar refletia não apenas escolhas estéticas, mas também as tensões e negociações identitárias que meninas negras enfrentam desde a infância.

Geisiane Cristina de Souza Freitas (2018) ressalta que as mulheres e meninas negras pertencem a um dos grupos mais estigmatizados esteticamente, sendo seus cabelos frequentemente alvo de termos depreciativos como “cabelo ruim”, “cabelo de fuá” e “cabelo de bicho”. Essas expressões carregam um peso histórico que remonta ao processo de desumanização da população negra, reforçando um padrão estético eurocentrado como norma. No entanto, Freitas (2018) também destaca que, nos últimos anos, um número crescente de mulheres negras tem ressignificado a relação com seus cabelos, transformando-os em símbolos de resistência e afirmação identitária. Esse movimento se manifesta na sala de aula: algumas alunas ainda relutam em usar o cabelo natural, enquanto outras, apoiadas por suas mães e familiares, já o assumem como um gesto de empoderamento.

Durante a projeção, o impacto da narrativa se intensificou quando a música *Falsa Abolição*, de Preta Rara (2015), ecoou pela sala: “Meninas negras não brincam com bonecas pretas.” A reação foi imediata. Joana, visivelmente desconfortável, compartilhou um episódio familiar:

— Minha irmãzinha ganhou uma Barbie negra, mas disse que queria uma branca e loira.

O comentário gerou reações diversas. Algumas alunas expressaram espanto, enquanto outras apenas balançaram a cabeça, como se já soubessem exatamente do que se tratava. Essa pequena cena refletia um fenômeno maior: a dificuldade de muitas meninas negras em se reconhecerem como negras. Como pontua Sueli Carneiro (2005), a construção da identidade negra se dá em um espaço de disputa simbólica, no qual a branquitude é estabelecida como referência universal de beleza e aceitação. Sem representações positivas, muitas crianças negras internalizam a rejeição de suas características fenotípicas e, conseqüentemente, distanciam-se de sua identidade racial.

Esse silêncio, no entanto, não é definitivo. O que se desenrola na sala de aula evidencia a potência do letramento racial como ferramenta de transformação (Gomes, 2017). Ao colocar em pauta essas questões, possibilitamos que meninas negras repensem sua autoimagem e ressignifiquem suas experiências. A projeção daquele documentário não foi apenas um momento de exibição audiovisual, mas um espelho no qual muitas puderam, pela primeira vez, se enxergar. Algumas alunas expressam resistência em se identificar como negras. A falta de referências positivas, dentro e fora da escola, leva muitas delas a se distanciarem dessa identidade:

"Eu não sou negra, sou morena."

"Meu cabelo não é crespo, só tem volume."

"Negra é minha prima, eu sou mais clara."

Essas falas revelam como o racismo estrutural opera silenciosamente, fazendo com que muitas meninas rejeitem sua identidade para se aproximar de um padrão branco de beleza e aceitação.

Dificuldade em diferenciar preconceito e racismo

Outras alunas demonstram incerteza sobre o que realmente caracteriza o racismo, muitas vezes por falta de conhecimento sobre o tema:

"Mas chamar alguém de negra não é ofensa, então não é racismo."

"Se uma pessoa negra pode chamar a outra de preta, por que um branco não pode fazer o mesmo?"

"Minha irmã não quis a boneca negra porque ela não gostou, não porque tem preconceito."

Esses comentários mostram como a ausência de debates na escola e na família impede uma compreensão mais profunda sobre racismo e representatividade. Muitas dessas alunas cresceram em ambientes que naturalizam a branquitude como norma e veem a rejeição de características negras como algo comum, sem perceber o impacto disso.

Para algumas alunas, o documentário desperta um incômodo que as leva a refletir sobre suas experiências:

"Nunca parei para pensar, mas todas as minhas bonecas eram loiras."

"Minha mãe sempre alisa o cabelo e fala que é mais fácil de cuidar."

"Na TV, só vejo meninas com cabelo liso. Parece que só isso é bonito."

Esses depoimentos demonstram o início de um processo de reconhecimento racial. Algumas meninas começam a perceber como foram influenciadas a rejeitar sua própria imagem, enquanto outras já trazem uma consciência mais consolidada.

A exibição do documentário Parece Comigo e as conversas que emergiram a partir dele evidenciam um problema profundo: muitas meninas negras crescem sem referências positivas e, conseqüentemente, sem se reconhecerem como parte de uma identidade coletiva. O incômodo gerado por essas discussões não deve ser visto como algo negativo, mas como um primeiro passo para ressignificar essa identidade.

O papel da escola é essencial nesse processo. Espaços como esse, onde há oportunidade para refletir sobre identidade e pertencimento, ajudam as alunas a entenderem que ser negra não é algo que deve ser negado ou escondido, mas sim reconhecido e valorizado. O letramento racial, quando trabalhado de forma contínua, permite que essas meninas passem a se enxergar de maneira positiva e fortalece sua autoestima diante de uma sociedade que historicamente as invisibilizou.

As reflexões foram muitas, outras alunas não quiseram se pronunciar, no olhar delas dava pra perceber que muito do que falaram eram contemplado por elas.

Nessas aula, começo a perceber algumas faltas de alunas,

O que me causa preocupação, pois a faltadas meninas iria atrasar a sequência didática. Fico me questionando, o quanto a aula mexeu com essas alunas, foi aberta alguma ferida? Também me questiono se iria ocorrer muitas desistências. Mesmo indo devagar e tentando ser gentil na maneira de conduzir, sei que as coisas que mexem com elas, também mexia comigo, não transpareci tanto, pois o que para elas era um começo, pra mim era a cura.

No dia 29 de outubro, mergulhamos nas páginas do livro :Quando me descobri negra, de Bianca Santana. Li em voz alta para as alunas três histórias: a introdução, desculpa, Nati e O racismo nosso de cada dia. A sala ficou em silêncio, até que Clara, sempre reticente, escreveu no caderno: “Eu alisava porque tinha medo de ser chamada de ‘cabelo de bombril/ruim’, só que agora quero deixar crescer”. Pedi que desenhassem o que sentiam. Os traços no papel revelaram corações partidos, mas também raízes fortes.

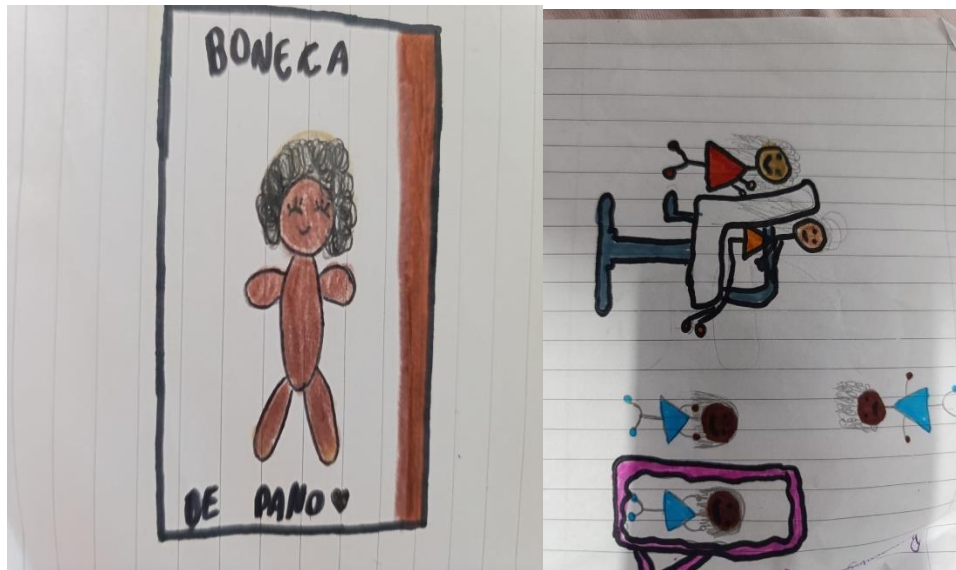
— “Eu alisava porque tinha medo de ser chamada de ‘cabelo de bombril/ruim’, só que agora quero deixar crescer.”

Aquelas palavras traziam a força de um enfrentamento interno. Como afirma Geisiane Cristina de Souza Freitas (2018), o cabelo crespo, historicamente estigmatizado, se tornou um símbolo de resistência política para mulheres negras que optam por mantê-lo natural. Pedi que desenhassem o que sentiam. Nos papéis, apareceram corações partidos, mas também raízes fortes.

O hiato até o dia 11 de novembro trouxe desafios inesperados. A escola, pequena e sobrecarregada, priorizava as provas do “Ouro”, um sistema que pressionava ainda mais alunas já fragilizadas. Algumas desapareceram das aulas. bell hooks (2013, p. 23) nos lembra que ensinar é um ato de resistência, e naquele momento, cada minuto em sala de aula era uma trincheira. A ausência delas não era apenas uma questão acadêmica; era um sintoma do quanto ainda precisamos avançar para construir espaços em que meninas negras possam existir plenamente, sem medo de se reconhecerem.

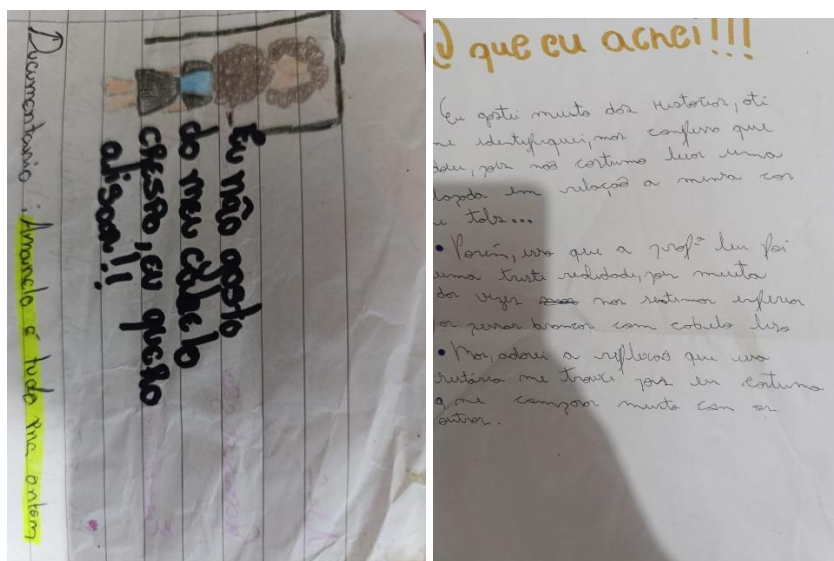
As alunas ficaram impressionadas com as histórias, elas eram muito sucintas em suas palavras, mas era perceptível nos olhares delas que elas estavam mexidas.

Figura 2 e 3: Boneca de pano negra e menina no salão alisando cabelo



Autoria: Aluna Lua 9º ano

Figura 4 e 5: Desenho de uma menina no espelho e uma frase e foto de uma aluna dizendo o que achou sobre a aula



Autoria: Aluna Joana e Maria

As imagens apresentadas revelam um universo de experiências e sentimentos que permeiam a construção da identidade negra na infância e adolescência, uma das alunas quis representar o documentário *Parece Comigo*, com a boneca negra. Elas dialogam diretamente com as narrativas de *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana, e com as reflexões de autoras como Conceição Evaristo e bell hooks, que exploram as complexas relações entre identidade, memória e representação.

No primeiro desenho, uma frase salta aos olhos: “Eu não gosto do meu cabelo crespo, eu quero alisar!!”. A imagem de uma menina negra diante do espelho, insatisfeita com sua aparência, é um retrato pungente do impacto do racismo na construção da autoimagem. Essa cena remete à ideia de “dor epistêmica”, descrita por Sueli Carneiro (2011), ao abordar a violência simbólica imposta a populações negras, forçando-as a negar suas próprias características em busca de uma aceitação social que privilegia padrões brancos. Essa rejeição do cabelo crespo é um tema recorrente na literatura de mulheres negras, incluindo a obra de Cida Bento (2002), que discute o fenômeno da “branquitude” e sua imposição como modelo único de valor.

No segundo desenho, uma boneca de pano negra aparece sorridente, contrapondo-se ao primeiro registro. A boneca é mais do que um brinquedo: é um símbolo da representatividade e do resgate da autoestima. Essa imagem evoca o conceito de *escrevivência* de Conceição Evaristo (2017), que propõe a escrita como um espaço de existência e resistência para mulheres negras. A boneca negra, como um elemento da infância, sugere um primeiro contato com a possibilidade de se ver representado de forma positiva no mundo, algo que bell hooks (1994) enfatiza ao discutir a importância de modelos afirmativos para o desenvolvimento da subjetividade de crianças negras.

A terceira imagem retrata um ambiente de um salão de beleza e a aluna se vendo no espelho. A escola é um espaço onde o racismo se manifesta de forma muitas vezes velada, mas profundamente impactante. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017), “a escola é um dos lugares onde as crianças negras vão ter as primeiras experiências concretas da desigualdade racial, seja pela ausência de referências negras nos materiais didáticos, seja pela maneira como são tratadas por colegas e professores”. Essa cena nos lembra do conceito de “silenciamento” abordado por Grada Kilomba (2019), que mostra como as histórias e experiências de pessoas negras são frequentemente invisibilizadas dentro dos espaços de ensino.

A última imagem registra um trecho de escrita reflexiva de uma estudante. Ela menciona que gostou da história, mas que não está acostumada a ler narrativas que abordem questões raciais. Essa afirmação revela como a literatura afro-brasileira ainda é marginalizada nos

currículos escolares. Djamila Ribeiro (2019) enfatiza a necessidade de um letramento racial crítico para romper com esse ciclo de invisibilidade: “O processo de desconstrução do racismo passa pela educação e pelo resgate de narrativas apagadas ao longo da história”.

Em conjunto, essas imagens revelam as dores e (re)escrivência da identidade negra em formação. Elas mostram que, apesar das violências simbólicas e estruturais, existe também um caminho de ressignificação e afirmação. Como nos ensina Conceição Evaristo (2017), a escrita — e, por extensão, a arte e o imaginário — podem ser ferramentas fundamentais para que meninas negras se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

Tivemos vários problemas devido a ausência das alunas e no final, após o hiato de de novembro eu precisei fazer três aulas juntas. Precisei convocar as meninas antes, para que seria o último dia, avisei antecipadamente e no dia a maioria acabou indo. Foi bem difícil executar a sequência didática, devido a frequência, a ter que incentivar as meninas a falarem. Nem todas as meninas levaram a sério, mas se alguma conseguiu absorver algo, já foi um ganho.

Ao exibir *AmarElo- é tudo pra ontem*, de Emicida, uma cena em especial tocou todas: o show no Theatro Municipal de São Paulo. O cantor Emicida explica a história do Theatro Municipal, as meninas ficaram impressionadas com a história de um prédio construído por mãos negras que a história apagou e que muitas pessoas negras nunca adentraram aquele espaço.

Quando exibimos o documentário *AmarElo – É Tudo Pra Ontem*, de Emicida, um silêncio profundo tomou conta da sala. O impacto foi visível nos rostos das alunas, especialmente na cena em que o artista ocupa o palco do Theatro Municipal de São Paulo — um espaço historicamente elitizado e construído por mãos negras, cujos nomes raramente são lembrados. Como afirma Beatriz Nascimento (2002), a história negra no Brasil tem sido sistematicamente apagada ou distorcida, fazendo com que muitas pessoas negras cresçam sem o reconhecimento de sua própria ancestralidade e contribuição para a construção do país. Ali, diante daquela cena, parecia que, pela primeira vez, elas percebiam que faziam parte de algo maior, que sua presença e existência carregavam um legado de luta e resistência.

Figura 6: Alunas assistindo o documentário AmarElo- é tudo pra ontem



Autoria: Wahuane Maraiva Faria

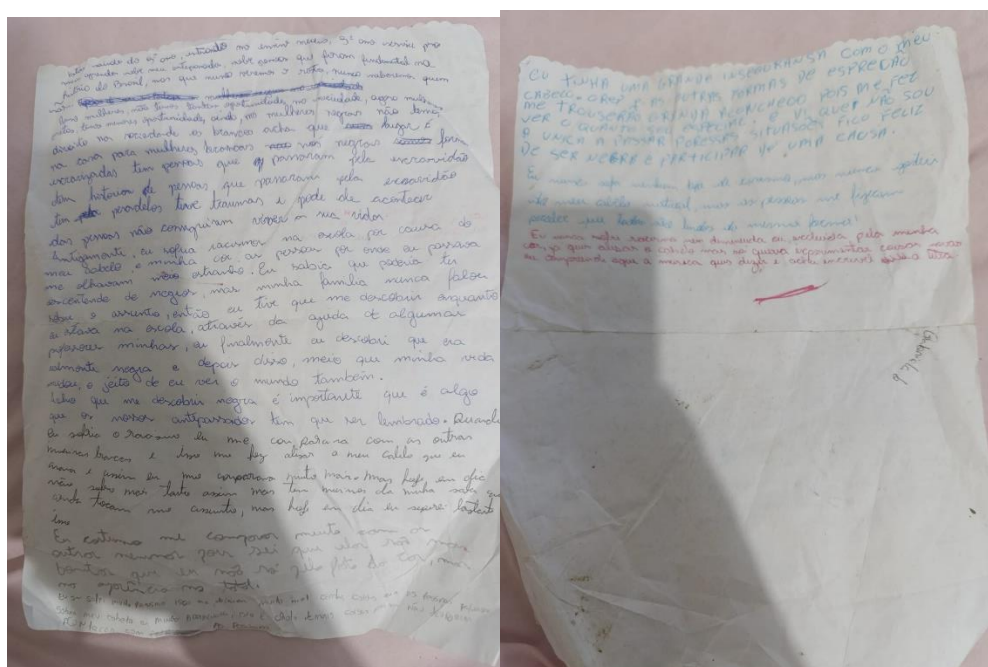
O período que se seguiu até o dia 11 de novembro trouxe desafios inesperados. A escola, com sua estrutura sobrecarregada, priorizou as provas do “Ouro”, um sistema que pressionava ainda mais as alunas, especialmente aquelas que já enfrentavam dificuldades. Algumas simplesmente desapareceram das aulas. Essa evasão não era um acaso, mas um sintoma do que Sueli Carneiro (2005) define como a “interdição do pertencimento”, ou seja, o afastamento das pessoas negras dos espaços de poder, de conhecimento e de protagonismo. A ausência delas não era apenas uma questão acadêmica, mas um reflexo das barreiras que ainda precisamos romper para garantir que meninas negras possam existir plenamente, sem medo de se reconhecerem e se afirmarem.

bell hooks (2013, p. 23) nos lembra que ensinar é um ato de resistência. Naquele momento, cada minuto em sala de aula era uma trincheira. Não bastava apenas transmitir conhecimento; era preciso reconstruir um senso de pertencimento, resgatar histórias apagadas e reafirmar identidades. O desafio não era apenas manter as alunas na escola, mas fazer com que aquele espaço fizesse sentido para elas — que se vissem ali, que sentissem que sua existência era legítima e valorizada.

Tivemos na mesma aula, a leitura do poema Vozes-Mulheres da autora Conceição Evaristo, em que as alunas prestaram atenção e após isso debateram sobre a escravidão e a ancestralidade, como disse anteriormente, elas eram mais caladas, tive em diversos momentos que fomentar o debate e mesmo assim, muitas vezes recebia o silêncio ou uma opinião em conformidade.

Nessa aula da leitura do poema, pedi que às alunas tivessem uma escrita coletiva, segue foto do poema e a análise que realizei.

Figura 7: Foto da Escrita Coletiva das estudantes



Os relatos das alunas revelam camadas profundas de descoberta, pertencimento e confronto com marcas históricas que ainda ecoam no presente. Cada frase escrita carrega o peso de uma vivência, uma dúvida ou uma dor e, ao mesmo tempo, a potência da transformação. São testemunhos de um processo que vai além do aprendizado escolar: são experiências que atravessam corpos, olhares e memórias.

A primeira aluna fala sobre estar saindo do 9º ano e reconhece a importância dos antepassados na construção do Brasil. Seu relato expressa não apenas um aprendizado teórico, mas um despertar para a história que nunca lhe foi contada de maneira completa. Como Conceição Evaristo (2020, p. 23) nos ensina, "a palavra não vem sozinha, ela arrasta consigo o fio da vida", e, nesse caso, essa palavra resgata vidas que foram silenciadas, mas que agora se tornam presença. Ao reconhecer o passado, essa aluna amplia sua visão sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca.

Outro relato carrega uma angústia diferente, mais pessoal e cortante: a aluna reflete sobre o fato de ser mulher e negra, sobre como essas duas condições, juntas, criam barreiras ainda mais altas. Ela menciona os traumas da escravidão, os pesadelos vividos por seus antepassados e a forma como essas cicatrizes seguem marcando suas próprias possibilidades. Sua fala nos lembra das palavras de Sueli Carneiro (2011, p. 86) quando afirma que "o racismo se reinventa", criando novas formas de exclusão, apagamento e desigualdade. Há uma dor nessa constatação, mas também um desejo de compreender melhor essa história e encontrar maneiras de superá-la.

Outro depoimento revela uma trajetória de descoberta mais íntima. A aluna conta que já sofreu racismo por causa do cabelo. Crescer com essa sensação de inadequação é uma experiência comum entre muitas meninas negras, que desde cedo aprendem que seus traços não se encaixam nos padrões impostos. No entanto, há um ponto de virada no relato: ela percebe que pode ter ancestrais negros, algo que nunca foi discutido dentro de sua família. É apenas com o apoio de alguns professores que ela começa a se entender como negra e a enxergar essa identidade como algo valioso. Essa descoberta, que deveria ser natural, muitas vezes é um processo doloroso porque, como aponta bell hooks (2019, p. 57), "ser negro em uma sociedade racista não é uma questão de identidade, mas de resistência".

Há também o relato de uma aluna que fala sobre comparar-se com meninas brancas, acreditando que elas eram mais bonitas. Essa frase carrega anos de condicionamento social, de ausência de referências positivas, de um espelho que nunca refletiu sua imagem de maneira acolhedora. É impossível não lembrar das palavras de Djamila Ribeiro (2017, p. 45) ao dizer que a construção da autoestima negra é um processo que exige um esforço consciente, pois "vivemos em um país que nos ensina a não gostar de nós mesmos". Felizmente, essa aluna parece estar encontrando novos caminhos para se olhar com mais carinho, mas o percurso é longo e cheio de desafios.

A insegurança com o cabelo reaparece em outra escrita. Dessa vez, a estudante menciona que, com a ajuda das professoras, sentiu-se feliz em participar da causa negra e em

se descobrir negra. Esse detalhe ressalta a importância do espaço escolar como lugar de transformação, onde muitas meninas encontram, pela primeira vez, um ambiente que valida suas experiências. Como Nilma Lino Gomes (2017, p. 79) aponta, "a educação tem o poder de romper silêncios históricos e possibilitar novas narrativas". Quando uma estudante diz que conseguiu se aceitar por meio da mediação de suas professoras, isso mostra que a escola, quando comprometida com o antirracismo, pode ser um espaço de libertação.

Segundo Nilma Lino Gomes (2002), as experiências dos negros com o cabelo começam muito cedo, porém esses processos não começam com as químicas passadas nos cabelos ou alisamentos com pentes de ferro. As tranças são os primeiros procedimentos manipulados pelas mães, tias, avós, irmãs ou irmãos. As tranças nem sempre são escolhidas como um penteado para as mulheres adultas, algumas delas preferem o alisamento, pois é mais fácil cuidar de um cabelo liso, que não precisa sofrer diferentes procedimentos e utilizar diversos cremes para desembaraçar e ficar com uma presença "apresentável". Nem todas as mulheres se identificam com esses procedimentos, nos mostrando que a construção identitária acaba sendo diferente. Cada um vive a descoberta do ser negro de maneiras diferentes, às vezes acontece de uma maneira fácil e outras de maneira dolorida. Como Munanga (2008, p. 102) explica, "ser negro no Brasil é uma questão de contexto",

Segundo Gomes (2002,p. 44):

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético.

O texto fala sobre como as tranças são muito mais do que um penteado bonito. Elas fazem parte da história e da cultura do povo negro desde os tempos em que viviam na África. Com o passar do tempo e com a escravidão, os negros foram levados à força para outros lugares e, assim, os significados das tranças mudaram.

Hoje, em muitos casos, as famílias negras trançam o cabelo das crianças por dois motivos principais: primeiro, para combater ideias erradas e preconceituosas que dizem que o

cabelo crespo é feio, bagunçado ou sujo. Segundo, porque é uma forma carinhosa e tradicional de cuidar da aparência e manter viva uma prática cultural importante.

Quando a gente vê meninas negras com tranças bem feitas e enfeitadas com miçangas e fitas coloridas, estamos vendo uma maneira de afirmar a beleza negra. Isso também mostra como o cabelo tem um papel forte na construção da identidade. Em outras palavras, cuidar do cabelo, especialmente com tranças, é também uma forma de mostrar orgulho de ser negro e de manter viva uma herança que vem de nossos antepassados.

Esses relatos não são apenas textos escolares. São fragmentos de vidas, de histórias sendo reescritas, de processos de cura e de resistência. São marcas da escrevivência, esse conceito tão poderoso de Conceição Evaristo (2020, p. 35), que nos lembra de que "escrevemos porque viver é um ato de luta, e a palavra é nossa arma mais potente".

Cada uma dessas alunas, ao colocar sua vivência no papel, está reconstruindo sua própria história – e, ao fazer isso, está ajudando a reescrever a história de muitas outras meninas que virão depois.

Nesta aula começamos a fazer o mural, como dito anteriormente tivemos problemas com a frequência das meninas e a prova ouro. Na aula, começamos a folhear revistas e recortar, pegamos imagens e frases da internet e as meninas começaram a montar. Confesso que foi cansativo e diversas vezes tive dúvidas que conseguiria concluir a sequência didática, também travei diversas vezes na escrita com medo e insegurança devido a pouca interação das meninas, pois diversas vezes insisti para que determinadas atividades deveriam ser feitas. Segue abaixo a realização do mural.

Figura 8 : alunas começando a criação do Mural da Escrevivência



Foto: Wahuane Maraiva Faria Branco

Essas imagens registram momentos importantes de um processo coletivo de construção, reflexão e afirmação da identidade negra dentro da escola. O que vemos não é apenas um trabalho escolar: é a representação viva de um movimento que tem nome, tem história e tem raiz — é a escrevivência, como ensina Conceição Evaristo, quando diz que "nossas escrevivências não nascem do nada. Elas vêm da vivência, do nosso corpo marcado pela história, pela dor e também pela alegria".

Na primeira foto, duas alunas estão na biblioteca, cercadas por livros. Uma escreve com cuidado o título do cartaz: “Mural da Escrivência”. A outra observa atenta. O que parece um simples gesto de escrever, na verdade carrega um simbolismo profundo: elas estão dando nome e forma a algo que representa suas histórias, suas vozes e suas memórias. A biblioteca, que tantas vezes apresenta histórias que não falam da vida delas, aqui vira espaço de reexistência

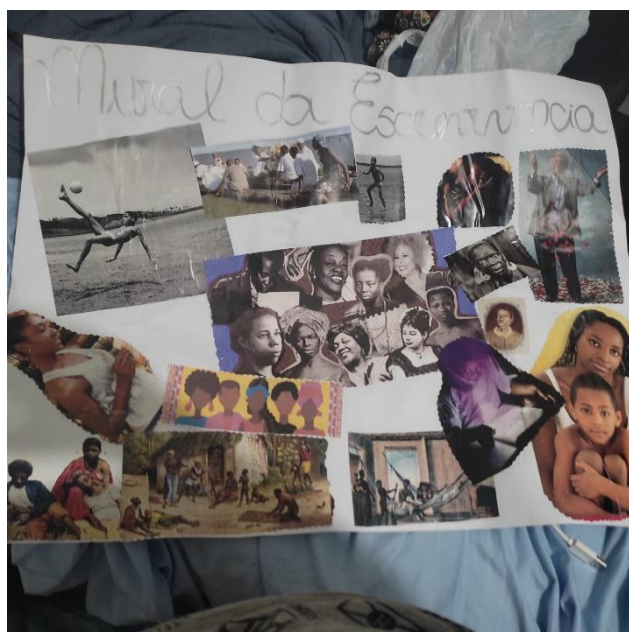
— como diz bell hooks, "a educação como prática da liberdade começa quando transformamos os espaços em lugares seguros para a escuta e para a fala verdadeira".

Na segunda imagem, outra estudante, com tranças cuidadosamente feitas, também escreve o título do mural. Seu corpo inclinado, a concentração no rosto e o modo como segura a caneta mostra o envolvimento com o momento. Ela não está apenas escrevendo palavras: está colocando ali um pouco da sua história, da história do seu povo, da força da sua ancestralidade. Ao lado, outras estudantes colaboram com recortes e ideias. Isso mostra que o trabalho é coletivo, feito com escuta, troca e respeito — valores que dialogam com o que Nilma Lino Gomes defende ao falar de educação antirracista.

Essas imagens também revelam uma mudança: meninas negras que antes poderiam se sentir invisíveis ou fora do lugar agora tomam o centro da cena. Elas criam, refletem e se orgulham de quem são. Estão construindo um novo modo de olhar para si e para o outro, através da arte, da memória e da cultura.

É bonito ver como, com papel, cola, palavras e imagens, elas estão desenhando caminhos de pertencimento. Como diz Sueli Carneiro, "quando a identidade é negada, ela vira luta". Aqui, essa luta aparece como construção, beleza e afirmação.

Figura 9: Mural da Esscrevivência finalizado





Este mural construído pelas alunas é uma expressão rica de memória, identidade e resistência negra. Ele não é apenas um painel de colagens, mas um gesto pedagógico e político que transforma a escola em um espaço de valorização da história e da cultura afro-brasileira. Cada imagem e cada frase foi escolhida com cuidado, pois carrega sentidos profundos e afetivos para quem o construiu.

No centro da composição, há uma citação da escritora Conceição Evaristo: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos.” Essa frase resume o espírito do mural: a escrita de mulheres e homens negros não serve para agradar ou suavizar verdades, mas para denunciar desigualdades históricas e afirmar presenças silenciadas. Conceição, com sua ideia de escrevivência, nos mostra como escrever a própria vida é também uma forma de resistir e existir diante do apagamento.

Ao redor dessa frase central, vemos a imagem de Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra e catadora de papel que, com palavras simples e potentes, retratou em seus diários a vida nas favelas e a exclusão social. Sua figura é um marco da literatura marginal, pois rompeu com a lógica elitista da escrita ao narrar o cotidiano com dureza e poesia. Ao incluí-la, as estudantes destacam o valor da experiência vivida como fonte de saber.

Zumbi dos Palmares também está presente, símbolo da luta coletiva dos quilombos e da resistência à escravidão. Sua imagem nos lembra que a liberdade do povo negro no Brasil foi conquistada com luta, estratégia e organização. Ao lado dele, outras figuras negras aparecem em registros históricos e artísticos — mulheres com turbantes, crianças negras na escola, cenas

de religiosidade e cultura afro-brasileira — revelando a diversidade e a riqueza da herança africana.

Há também uma citação de Cida Bento: “A presença negra cresce e é mais visível na mídia e na educação.” Essa frase aponta para o avanço, ainda que lento, da luta por representatividade. Ao colocá-la no mural, as alunas indicam que a escola precisa ser um espaço onde meninas e meninos negros se vejam como protagonistas, como sujeitos que pensam, criam e transformam o mundo.

Outros elementos reforçam esse processo de construção de identidade: o cartaz com os dizeres “Representatividade negra na escola” e imagens de meninas negras com cabelos naturais e expressões alegres, desconstruindo padrões eurocêtricos de beleza e identidade. O conjunto de colagens, que inclui ilustrações, fotografias e recortes de obras de arte, revela que as estudantes estão aprendendo a contar suas histórias por múltiplas linguagens, com orgulho de sua ancestralidade.

A identidade negra é um processo político, e este mural traduz esse processo de forma visual, afetiva e crítica. Ele é, ao mesmo tempo, um exercício de autoria e um ato de enfrentamento ao racismo e uma escrivência. Ao reconhecer e valorizar essas figuras e frases, as alunas estão dizendo: “nossas histórias importam, nossas vidas têm valor, e estamos aqui para narrá-las com nossas próprias palavras.”

Os murais elaborados pelas alunas são expressões visuais de suas trajetórias e percepções sobre a identidade negra, um testemunho material de suas experiências e reflexões a partir dos debates em sala de aula. Inspirados pelo conceito de escrivência, cunhado por Conceição Evaristo (2017), esses trabalhos evidenciam o impacto da leitura, da discussão e da representação na forma como as alunas passam a se perceber dentro de uma história que, muitas vezes, lhes foi negada.

O primeiro mural destaca a ancestralidade e a resistência negra, reunindo imagens históricas e contemporâneas que evocam as vivências de homens e mulheres negras ao longo dos séculos. A presença de fotografias de quilombolas, de figuras históricas e de ilustrações de mulheres negras reforça a ideia de continuidade entre o passado e o presente, algo fundamental na construção da identidade (Gomes, 2017). Uma das frases destacadas no mural, “A nossa

escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’”, de Conceição Evaristo, sintetiza a intenção do mural de trazer narrativas que desconstruam visões hegemônicas sobre a história negra no Brasil.

A escolha das imagens evidencia o processo de tomada de consciência racial das alunas. Uma delas relata que, ao longo dos anos escolares, aprendeu sobre a importância dos antepassados na construção do país, mas apenas recentemente passou a se reconhecer como parte dessa história. Essa dificuldade de reconhecimento está ligada ao processo de “não-pertencimento” que Nilma Lino Gomes (2017) e Neusa Santos Souza (1983) discutem: muitas meninas negras só conseguem elaborar sua identidade racial quando encontram espaços seguros para essa reflexão.

O segundo mural também reflete essas vivências, mas com um foco ainda mais pessoal. Muitas imagens retratam mulheres negras em diferentes fases da vida, sugerindo uma preocupação com o autoconhecimento e a autoaceitação. Um dos depoimentos coletados durante o processo de construção do mural revela como a representação importa: uma aluna compartilhou que sempre se comparou com meninas brancas por considerá-las mais bonitas, uma experiência comum entre meninas negras que crescem sem referências positivas de sua própria imagem (Ribeiro, 2019). Outra estudante relatou que a falta de diálogo sobre negritude dentro de sua família dificultou seu reconhecimento como mulher negra, processo que só foi possível graças às discussões em sala de aula.

A presença de imagens de cabelos naturais também é significativa. O cabelo, conforme discute bell hooks (1995), é um símbolo poderoso dentro da construção da identidade negra. Para muitas alunas, assumir o cabelo natural significa um ato de resistência contra padrões estéticos eurocêtricos que historicamente marginalizaram a beleza negra. Uma das estudantes afirmou que, com o apoio de suas professoras, passou a se sentir parte da luta antirracista e a compreender a importância de se posicionar como mulher negra na sociedade.

O impacto dos murais ultrapassa a atividade escolar, pois eles se tornam espaços de escrita coletiva e visualização da história que antes não estava acessível a essas alunas. Ao construí-los, elas não apenas revisitam e reinterpretam o passado, mas também reafirmam suas identidades no presente. Como destaca Cida Bento (2002), tornar-se visível dentro de uma estrutura racista é um ato de resistência.

Dessa forma, os murais refletem não apenas um aprendizado conceitual, mas uma vivência transformadora, que permitiu às alunas se enxergarem dentro da história e se reconhecerem como protagonistas de suas próprias narrativas.

As aulas foram um espaço de troca, de reconstrução e, principalmente, de escuta. Quando as meninas negras puderam contar suas histórias e refletir sobre suas vivências, abriu-se um caminho para algo muito mais profundo: a ressignificação da identidade. O que antes era um incômodo silencioso – a insegurança com o cabelo, a comparação com meninas brancas, a sensação de não pertencimento – tornou-se tema de discussão, trazendo à tona dores compartilhadas e, ao mesmo tempo, possibilidades de transformação.

A escrevivência, conceito de Conceição Evaristo (2017), se fez presente em cada relato. Ao dizerem que se descobriram negras a partir das conversas em sala de aula, as estudantes evidenciam o impacto da educação na construção da identidade. Uma delas relatou que nunca havia pensado sobre sua ancestralidade porque sua família evitava tocar no assunto. Isso confirma o que Neusa Santos Souza (1983) apontou em *Tornar-se negro*: o racismo faz com que muitas pessoas negras passem por um processo de negação da própria identidade, tentando se adaptar a padrões que não foram feitos para elas. Mas ao longo das aulas, essa aluna percebeu que não era apenas uma questão individual. Seu cabelo, sua pele, suas dúvidas – tudo isso tem um histórico, uma estrutura que foi imposta, mas que pode ser rompida.

Outro ponto recorrente nos relatos foi o peso do racismo na construção da autoestima. Muitas alunas relataram que passaram boa parte da vida sem se acharem bonitas, sempre olhando para as meninas brancas como referência. Esse processo, que Sueli Carneiro (2005) chama de epistemicídio, acontece quando um grupo social tem sua história, seus valores e sua estética apagados, fazendo com que o referencial de humanidade e beleza esteja sempre no outro. Isso explica por que tantas meninas negras cresceram querendo alisar os cabelos, clarear a pele, diminuir os traços. Mas a descoberta da própria história muda essa relação. Uma das alunas expressou como a reflexão em sala a fez enxergar seu cabelo crespo de uma forma diferente – não mais como um problema, mas como um símbolo de resistência e pertencimento.

Os murais produzidos pelas alunas foram o reflexo desse processo. As imagens escolhidas dizem muito sobre a necessidade de referências. Mulheres negras fortes, intelectuais, trabalhadoras, sorridentes. Retratos de uma história que não é só de dor, mas também de luta e potência. A escolha das frases também revela muito sobre essa nova perspectiva. Conceição Evaristo aparece com sua escrevivência, Cida Bento reforça a importância da representatividade na educação, e as fotografias resgatam memórias antes silenciadas. Como Nilma Lino Gomes (2017) defende, a escola precisa ser um espaço onde crianças e adolescentes negros possam se ver, se reconhecer e compreender que sua história não começa na escravidão, mas na resistência de seus ancestrais.

No final, tivemos uma conversa/autoavaliação das estudantes, sobre o que acharam do projeto, se fez alguma diferença. Algumas alunas ainda ficavam quietas pensativas

O que aconteceu nessas aulas foi mais do que uma pesquisa. Foi um processo de reconstrução coletiva, de entendimento de que a identidade negra não precisa ser um fardo, mas sim um caminho de força. A escola, muitas vezes, falha nesse papel, mas quando abre espaço para a escuta e para a troca, algo poderoso acontece. Como Evaristo (2017, p. 32) diz, “nossos passos vêm de longe”, e agora essas meninas caminham com um olhar diferente sobre si mesmas – um olhar que carrega história, orgulho e consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar esse trabalho foi, antes de tudo, um exercício de olhar para dentro. Não foi somente uma escolha acadêmica, mas uma escolha afetiva, política e pessoal. Quando comecei a refletir sobre a escrevivência, percebi que estava falando também de mim. Lembrei da menina que fui na escola: muitas vezes calada, tentando se encaixar, sem ver sua história, sua cor e seu cabelo representados nos livros, nos cartazes, nos discursos. Foi ao olhar para as meninas negras de hoje que entendi que, de certa forma, muitas ainda vivem aquilo que vivi — e foi aí que decidi: preciso fazer alguma coisa.

Não dava mais para continuar fingindo que a escola é neutra, ou que todas as crianças se veem da mesma forma no ambiente escolar. Eu vi meninas que, como eu fui um dia, se olhavam no espelho com dúvida, com vergonha, sem saber da força que carregavam. A escrevivência de Conceição Evaristo me tocou profundamente porque, ao mesmo tempo em que é uma teoria, é também um gesto de amor e coragem. É dizer: nossas histórias importam. É escrever para lembrar que a nossa vida tem valor, que nossa dor tem nome, que nossa alegria tem raiz.

Foi nesse sentimento que o trabalho nasceu. Não veio só da leitura dos livros, mas das conversas com as alunas, das trocas sinceras nas rodas, dos silêncios que também falam muito. E foi justamente nesses momentos que percebi que elas estavam, como eu, tentando entender o que significa ser menina negra numa sociedade que ainda insiste em dizer que isso é um problema. Só que a diferença agora é que elas estão tendo um espaço para falar, escrever e se reconhecer — e isso muda tudo.

A escolha pelo tema veio, então, da necessidade de devolver o olhar. De dizer para essas meninas: “eu vejo vocês”, assim como um dia eu desejei ser vista. Foi um caminho de volta e de encontro ao mesmo tempo. Um trabalho feito com a cabeça, sim, mas também com o coração — porque quando a gente se reconhece na dor do outro, não tem como virar o rosto. A escrevivência, mais do que uma metodologia, se tornou um compromisso com a transformação.

A escrevivência, conforme proposta por Conceição Evaristo, mostrou-se ao longo deste trabalho como uma prática que vai além da escrita literária: ela é uma forma de existir, de resistir e de recontar o mundo a partir das experiências do povo negro, especialmente das mulheres. No contexto escolar, sua aplicação representa uma ruptura com o silêncio histórico que marcou as trajetórias de meninas negras, frequentemente invisibilizadas dentro de um sistema educacional estruturado por lógicas eurocêntricas.

É nesse cenário que a Lei 10.639/03 tem papel fundamental. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, essa legislação abriu espaço para que temas como ancestralidade, identidade, religiosidade afro-brasileira, racismo e letramento racial começassem a fazer parte do currículo escolar. Ainda que sua implementação ocorra de forma desigual e lenta, a presença dessa lei representa um avanço importante. Como alerta Silvio Almeida (2019, p. 98), “a efetivação dessa lei exige a ruptura com uma pedagogia do embranquecimento”, que durante séculos apagou a história do povo negro e reproduziu uma única forma de ver o mundo.

Trazer a escrevivência para a sala de aula é dar continuidade a esse processo de transformação. As rodas de conversa, a produção de textos autobiográficos, os murais, os saraus e os debates sobre autoestima, cabelo, corpo, religião e pertencimento, tornam-se espaços vivos de escuta e partilha. Quando meninas negras escrevem sobre si, a partir de suas dores e alegrias, o que está em jogo é o direito de existir em um espaço onde historicamente foram silenciadas. Como afirma Evaristo (2017), “nossas escrevivências não podem ser lidas como histórias para ninar os da casa grande, mas para incomodá-los em seus sonhos injustos”.

Esse incômodo é necessário. Ele rompe com o modelo de escola que temos, desafia os educadores a repensarem suas práticas e convoca a comunidade escolar a reconhecer saberes que não cabem nos livros didáticos tradicionais. bell hooks (2013) defende que “a educação como prática da liberdade começa com a escuta do outro”, e é exatamente isso que a escrevivência promove: o direito de ser escutado, valorizado e compreendido a partir das próprias experiências e ancestralidades.

Ainda assim, é preciso reconhecer que há desafios. Muitos professores se dizem despreparados para trabalhar com temas étnico-raciais, outros evitam se comprometer por receio, insegurança ou por resistência ao enfrentamento do racismo estrutural presente nas instituições. A formação docente inicial e continuada precisa assumir com seriedade a tarefa de preparar educadores para um ensino que reconheça a diversidade como princípio, e não como exceção.

Apesar das dificuldades, os efeitos da escrevivência já podem ser sentidos. E eles não estão apenas nos registros escolares, mas nas mudanças visíveis nas subjetividades das estudantes. Um exemplo muito significativo me ocorreu recentemente, fora do ambiente escolar: encontrei, por acaso, uma ex-aluna que participou do projeto de escrevivência. Estava no shopping, e ela veio até mim com um sorriso largo e o black power, antes ela somente usava tranças. Contou com orgulho que, depois das atividades, passou a se enxergar de outra forma,

até o jeito de andar estava mais empoderado, como se ela tivesse orgulho da sua história e pronta para escrever uma história sendo referência para outras meninas.

Esse encontro foi mais que uma coincidência — foi a prova viva de que a escola, quando acolhe a escrevivência, pode ajudar meninas negras a se verem com outros olhos. É esse o poder da palavra quando nasce da vivência: ela cura, fortalece, liberta e transforma.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: PUC-SP, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2010

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser: o pensamento decolonial de Fanon como possibilidade de libertação do sujeito negro. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**; In: Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COSTA, Juliana dos Santos **Da menina negra à mulher preta: educação e identidade**. Dissertação COLOCAR O MESTRADO É EM QUE. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2021.

COSTA, Thalita Terto. **Abaetê Criolo: discurso e identidade racial de jovens negras**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

CUNHA JUNIOR, H. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, A. B. S.; Cunha junior, H. (Org.). Educação e afrodescendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

EVARISTO, Conceição. Escrivência: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, Conceição. [Entrevista cedida a Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves]. In: ESCRITORA Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural (programa completo).[S.l: s.n.], 2017b. 1 vídeo (52 min.) Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em 07 jul. 2024.

EVARISTO, Conceição. Destaque Conceição Evaristo. Revista Conexão Literatura, p. 5-10, nº 24, junho – 2017c.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz qui-lombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (org.). Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010a. Livro não paginado

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências: memórias de um tempo início. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017d.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'Água. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FREITAS, Geisiane Cristina de Souza. Cabelo crespo é cabelo ruim? Identidade e processos de empoderamento das mulheres negras a partir da estética capilar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-18, 2018.

FREITAS, Geisiane Cristina de Souza. Cabelo crespo e mulher negra: a relação entre cabelo e a construção da identidade negra. Revista Idealogando, v. 2, n. 2, p. 65-87, 2018.

GARÇA, Prefeitura Municipal. História do município. Disponível em: <https://www.garca.sp.gov.br/portal/servicos/1001/historia-do-municipio/#:~:text=A%20cidade%20se%20originou%20de,nasce%20no%20seu%20per%C3%ADmetro%20urbano>. Acesso em: 02 dez. 2024.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo. In: GOMES A. B. S. CUNHA Jr. H. (Orgs) Educação e Afrodescendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 25-39, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esci/a/4D48yJvVqttnBLZDJZ5N5Hv>. Acesso em: 08 maio 2024.

GOMES, Nilma . Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre a Lei 10.639/03. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017b.

GOMES, Nilma, Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobreRela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

GOMES, Nilma, Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-erela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>

GOMES, Nilma, Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: PINHO, Osmundo (org.). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez*. São Paulo: Zahar, 2020. p. 213–223.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A lei 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. *In: JESUS, M. F.; ARAÚJO, M.S.; CUNHA JR. H. (Orgs) Dez anos da lei nº10639/03: memória e perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HERMINIO, Beatriz. A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. Instituto de Estudos Avançados da USP, 2023. Disponível em:
<http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 20 set. 2024.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **From margin to center**. Boston: South End Press, 1984.

hooks, bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

VILELA, Márcio Ananias Ferreira (Org.). Anais do 30º Simpósio Nacional de História – História e o futuro da educação no Brasil. Recife: Associação Nacional de História –

ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 02 jul. 2024.

JACCOUD, Luciana de Barros, **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em: Acesso em: 05 set. 2019.

JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira. **Ensino e identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Lucicleia de; JESUS, Lori Hack de. Meninas negras e o cotidiano na escola. *Revista de Comunicação Científica, Juara*, v. 2, n. 1, p. 74–84, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/2228>. Acesso em: 26 maio 2024.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009b. Disponível em: [Intermeio N30 OK Final.pdf](#) . Acesso em 13 dez. 2022.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samanta Felisberto; SANTOS, Lourival dos. **Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 78-93, ago. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/752>. Acesso em: 28 maio 2022.

MAGALHÃES, José Hugo Gonçalves. **Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. Psicologia em Pesquisa: UFJF**, v. 8, n. 2, p. 241-251, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472014000200013#:~:text=Vygotsky%20e%20Moscovici%20nos%20falam,ambiente%20e%20com%20a%20cultura. Acesso em: 4 set. 2022.

MOLON, Susana Inês. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. *In*: ZANELLA, AV., et al. (org.). *Psicologia e práticas sociais* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 9-18.

MOLON. Susana Inês. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: [SciELO Brasil - Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem](#). Acesso em 02 set. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: SOUZA, Marina de Mello e (Org.). *Século XX: 100 anos de Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OLIVEIRA, Iolanda. **A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea**. In: OLIVEIRA, Iolanda; SOUZA, Maria Elena V. (Orgs.). *Cadernos Panesb, Educação e População Negra*. Niterói: Quartet, Eduff, 2007.

PAULINO, Rosana. *Imagens de sombras*. Tese (Doutorado em Artes Visuais)- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Julia da Silva. **A identidade da mulher negra através do cabelo**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. 2010. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro.

RATTS, Alex. “Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica”. In: Amauri Mendes Pereira; Joselina Silva (orgs.), *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. p. 81-108.

RATTS, Alex. **Lélia Gonzalez e o lugar na Antropologia brasileira : “cumé que fica?”** MANA, v. 28, n. 3, p. 1-34, 2022.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

SANTANA, Bianca. *Quando me descobri negra*. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

SANTANA, Malsete Arestides. *Relações Raciais e Gestão Escolar*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SANTOS, Mariana. *Escolas onde a maioria dos alunos são negros têm pior infraestrutura, mostra estudo*. Sintep-MT, 18 jul. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 155-170.

SOUZA, Edileuza Penha de. A lei nº 10.639/03 na escola – caminhos para os tambores de Congo. In: GOMES A. B. S. CUNHA Jr. H. (Orgs) *Educação e Afrodescendência no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SOUZA, Geraldynne Mendonça de. *A Intelectualidade Negra. Feminina por uma educação antirracista*. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 11., Belém, 2018. **Anais**. [...], Belém: UFPA, 2018. Disponível em <https://www.snh2019.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFt>

cyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSZPIjtzOjQ6IjMyNzAiO30iO3M6MTToiaCI7czozMjoiNWE1MjZmMDZhNDBkMDhjZGM0ODc3ZTQzZDJjZDY1ZTMiO30%3D.
Acesso em:

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983

TEIXEIRA, S. R. dos S. **A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade.** Educação & Realidade, 47, e116921, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>. Acesso em: 03 jul 2022

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma pesquisa histórico-cultural.** 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRINDADE, Azoilda L. da. **O racismo no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VANDERLEY, Selma de Fatima. **Conexões entre as cotas raciais e os processos construtivos da identidade da pessoa negra na UFMS.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023.

WHITE, E. Frances. **Listening to the voices of Black feminism.** Radical America, n. 18, p. 7-25, 1984.