



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE HISTÓRIA

ANA KARLLA MESSIAS

**KANTAYENI: CARTILHA INTERATIVA DE ENSINO DE HISTÓRIA AFRO
FEMINISTA**

São Cristóvão
2022
ANA KARLLA MESSIAS

**KANTAYENI: CARTILHA INTERATIVA DE ENSINO DE HISTÓRIA AFRO
FEMINISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Janaína Cardoso de Mello.

São Cristóvão- SE
2022

Ficha Catalográfica

MESSIAS, Ana Karlla.

XXX Kantayeni: Cartilha Interativa de Ensino de História Afro Feminista/ Ana Karlla Messias – São Cristóvão, 2022.
134 f.: il.; tab., graf.

Orientadora: Janaina Cardoso de Mello
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Mestrado
Profissional em Ensino de História.

1. Ensino de História. 2. Feminismo Negro. 3. Cartilha Interativa 4. Arapiraca, Alagoas. I. Messias, Ana Karla. II. Mello, Janaina Cardoso de. III. Universidade Federal de Sergipe.

Código

ANA KARLLA MESSIAS

Kantayeni: Cartilha Interativa de Ensino de História Afro Feminista

Dissertação submetida ao corpo docente do
Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal de Sergipe e
aprovada em ___/___/2022

Prof^{ra}. Dr^a. Janaína Cardoso de Mello (Orientadora)

Banca Examinadora:

Prof^a. D^{ra}. Pâmella Santos dos Passos (IFRJ)

Prof^a. D^{ra}. Marizete Lucini (ProfHistória/UFS)

Prof^a. D^{ra}. Alessandra Corrêa de Souza (PPGL/UFS)

A noite não adormece nos olhos das mulheres

(Conceição Evaristo)

Em memória de Beatriz Nascimento

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

(In Cadernos Negros, vol. 19, 1996)

Ao meu filho Carlos Allef, por me fazer entender qual meu papel no mundo.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento e toda reverência a Deus, aos Orixás e a todos os espíritos de luz e às minhas ancestrais que me guiaram até aqui e não me deixaram sucumbir diante a todas as dificuldades. No plano terreno minha eterna gratidão à minha família, rede de proteção e alicerce para a minha trajetória: meu pai, José Carlos, por seu amor e suas desconstruções ao longo da vida, em especial à minha mãe Nair, a mulher mais forte que conheço que reservou seus maiores sonhos para mim e meus irmãos, nos mostrando que o céu é o limite e a persistência é o caminho e minha avó Anália uma encantada, rezadeira que sempre nos ensinou o poder e a beleza das plantas da lua e da natureza. Às minhas irmãs, Nayane Keilla pela parceria na vida e participação direta no projeto com sua arte nas oficinas de artesanato, seu conhecimento profissional nas palestras e intervenções sobre *bullying*, prevenção ao suicídio e pela leitura e olhar atento ao meu texto onde mais uma vez divide comigo as angústias e alegrias de uma “gestação”, e a Nayara pelo suporte emocional a mim e ao meu filho, ampliando minha rede de apoio ao que se refere a ser uma mãe que ousa a ser pesquisadora e meu irmão Jean, por todo o apoio e mãos estendidas.

A todas as alunas e alunos que passaram por mim nesses doze anos de profissão e que me ensinaram a partir da docência a ser um ser humano melhor, em especial à Tayná *in memoriam*. Ao Professor Antônio Barbosa Lúcio, meu professor durante a Licenciatura em História da UNEAL e Coordenador pioneiro do PIBID História, por me proporcionar, com a supervisão desse projeto, uma experiência ímpar e norteadora na minha profissão.

A todos os estagiários e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), que ao longo de sete anos compartilharam os projetos e todas as emoções vivenciadas nas aulas: Taciane Silva, que com sua câmera fotográfica e sensibilidade captou a beleza dos meus alunos; Maria Heloíse Galindo, que veio das terras pernambucanas trazer força, música, dança e aceitando ser além de coreógrafa uma amiga, minha e das meninas e pela parceria profissional que estabelecemos; Fabiana Melo Lopes, e Alan Monteiro por tecer literalmente conosco as experiências nas oficinas de Abayomis, turbantes e artesanatos e por acreditar que essas experiências poderiam se tornar uma produção acadêmica. À gestão e coordenação da Escola Djama Matheus Santana, Márcia Santos, Lourdes Leonel, Maria Cleônia Lima, Jane Mércia por todo apoio, liberdade e confiança no meu trabalho e nos projetos desenvolvidos neste espaço ao longo desses sete anos, me possibilitando retribuir à escola onde estudei um pouco do que aprendi. A todas as meninas que passaram pelo Grupo de Estudos Tereza de Benguela nesses três anos de

projeto, como também as que participaram das exposições fotográficas que deram origem ao grupo: não tenho como externar o quanto essa troca de experiências me atravessou e me fortaleceu como mulher e profissional, uma vez que, observá-las desabrochando para a vida e vê-las enfrentando o mundo da forma como estão fazendo, faz-me acreditar em um mundo melhor e mais justo. É para elas e por elas esse trabalho.

Ao Psicólogo, Luciano Wagner, que através do seu trabalho terapêutico me fez perceber minhas potencialidades e me fazer sair do casulo no qual eu me debatia.

À Prefeitura Municipal de Arapiraca, pelo apoio e reconhecimento ao meu trabalho; à Bernadete Barbosa de Melo e a João Paulo Holanda por ter me possibilitado a inserção no quadro de formadores da Secretária de Educação, onde compartilho com os professores de História experiências forjadas sobretudo no chão da escola. E pela possibilidade de trabalhar e aprender com a grande Laurinete Basílio, na adesão de livro didático, nas formações sobre as relações étnico raciais, assim como na viabilização do projeto “Um olhar afro-brasileiro sobre Arapiraca”, um trabalho coletivo muito significativo e afetuoso.

A todos os professores que compõem o quadro docente do PROFHISTÓRIA, por toda a sabedoria, humanidade e acolhimento direcionados a nós alunos: Professora Andreza Maynard, Fábio Alves, Itamar Freitas, Janaina Mello, Joaquim Tavares, Marizete Lucini, Paulo Heimar e reproduzindo as palavras do professor Lucas Pinheiro: “O mestrado precisa despertar mais encantamento que sofrimento” e essa é a frase que define todas as experiências vividas ao lado desses professores e a tudo que eles nos proporcionaram.

Gratidão a todos os meus colegas de sala da turma do PROFHISTÓRIA 2019 por compartilhar aulas, viagens, cafezinhos e experiências profissionais e de vida com essas pessoas foi uma bela surpresa, a amizade, o apoio mútuo, as dificuldades de deslocamento, de trabalho compartilhadas foram momentos que levaremos para sempre em nossa memória. Em especial às amigas Ana Paula e Emanuelle Góes por dividirmos as viagens, o apartamento e as angústias entre fichamentos, refeições e faxinas... uma amizade que levarei para sempre. Ao meu irmão de luta e de outras vidas Jairton Peterson por toda a força afetividade e confiança destinados a mim; Natália e Humberto por todo o acolhimento e carinhos constantes a Fernando por suas pontuações extremamente pertinentes em períodos de dúvidas na construção desse trabalho também, à Lhara Letícia, uma força da natureza que desde o nosso encontro na UFS, no dia da seleção em 2018, vibrou junto comigo na aprovação e a cada disciplina; pelas lágrimas e sorrisos, por toda luz e poesia que sua irmandade me proporciona, gratidão por me fazer enxergar os ventos, a força do búfalo e a leveza da borboleta que Iansã traz a nossa trajetória.

Gratidão a Wagno Godez, pelo Apejó pessoal e profissional por me mostrar “...que a nossa sorte é ter coragem” a Leide Serafim (Olodum), Naty Barros, Vitória Rodrigues, mulheres inspiradoras que colaboraram com sua arte para a elaboração da cartilha.

Eterna gratidão à professora orientadora Janaina Mello, que com o seu desejo de boa sorte no dia anterior a seleção do Profhistória deu início a nossa amizade e parceria, suas múltiplas atividades e sua paixão no que idealiza desperta em mim o desejo de superação. O seu nome Janaína, atribuída à Iemanjá, tem origem nos termos do idioma Yorubá “*Yèyé omo ejá*”, que significam “*Mãe cujos filhos são como peixes*”. Seu olhar acerca do meu trabalho desde o primeiro momento me fez acreditar e me jogar no mar de possibilidades que eu poderia traçar ao atrelar as ações das meninas e criar um material que poderá contribuir na formação de professores tem sido muito gratificante. Espero retribuir todo apoio e confiança a mim depositadas.

À CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa de Mestrado que permitiu custear viagens, materiais, eventos e bibliografia fundamentais ao percurso trilhado.

À banca examinadora: Professora Marizete Lucini, solícita as minhas inquietações relacionadas a esse trabalho e por tudo que representa como profissional e mulher de luta. Alessandra Corrêa, por aceitar o convite de avaliar meu trabalho e reconhecer em mim uma militante antirracista, por me ajudar a tecer como um tecido ou teia que está sendo bordado esta pesquisa. Suas palavras com relação a mim e esses escritos foram muito importantes pela representatividade que carrega. Pâmella Passos, que a partir da conduta e escrita visceral, me fez entender que antes de qualquer coisa, um trabalho acadêmico precisa afetar pessoas e formar redes que nos impulsionem e impulsionem outras.

A todas as mulheres que me inspiram e ensinam a resistir e a lutar, a ressignificar opressões e dores e transformá-las em redes de apoio. Marielle Franco e suas sementes, que provocaram em mim um misto de revolta e paixão pela vida, que me fizeram redirecionar minha prática me jogar na correnteza, rever meus conceitos pessoais e profissionais, transformar luta em verbo. À Tereza de Benguela e Dandara, Alquatune Nzinga, Maria Mariá reverenciando a ancestralidade e a representatividade dessas mulheres. À Conceição Evaristo com suas escrevivência me ensinou que lágrimas podem ser insubmissas, que a escrita pode lavar a alma e que a noite não adormece nos olhos das mulheres.

RESUMO

Este trabalho apresenta a elaboração de uma Cartilha Interativa de Ensino de História Afro-feminista, cujo objetivo é auxiliar os professores nas práticas pedagógicas que sejam significativas na valorização da diversidade étnico cultural e educação antirracista no cotidiano escolar, contribuindo para a efetivação da Lei 10.639/2003. O foco principal está na elaboração de metodologias inovadoras que problematizem, representem, dialoguem e contextualizem a etnia negra a partir de estratégias que evidenciem o papel da mulher negra na sociedade, difundindo sua voz e protagonismo nos espaços sociais. As atividades da cartilha foram organizadas através do Grupo de Estudos Tereza de Benguela situado na Escola Djalma Matheus Santana, Arapiraca-Alagoas, composto por alunas das séries finais do Ensino Fundamental, realizando debates, trocas de experiências cotidianas, análises de imagens em oficinas artísticas e produção textual que serviram de suporte pedagógico para que a valorização da identidade afro-feminista seja vista sob o prisma da criticidade e do empoderamento nas alunas. A Cartilha Digital usa *QR Codes* e *Podcasts* que levarão a vídeos e outras perspectivas interativas. Nesse sentido, a metodologia qualitativa e experimental desenvolveu produto e processo. Assim, o produto constitui um viés para que outros professores possam redimensionar suas práticas no sentido de um “feito histórico” e ressignificar as práticas cotidianas e a integração do conhecimento onde as questões de diversidade servem como instrumento de ensino-aprendizagem e como reflexo crítico do contexto socioeconômico, político e cultural das alunas. Autoras negras como Suely Carneiro (2005), bell hooks (2013), Djamila Ribeiro (2017) e Angela Davis (1985) norteiam o quadro teórico do projeto.

Palavras-Chave: Ensino de História, Feminismo Negro, Cartilha Interativa

ABSTRACT

This work aims to develop an Interactive Spelling Book for Teaching Afro-feminist History, whose objective is to assist teachers in pedagogical practices that are significant in valuing cultural and anti-racist ethnic diversity in the school routine, contributing to the implementation of Law 10.639/2003. The focus is on the elaboration of innovative methodologies that problematize, represent, dialogue, and contextualize the black ethnic group from strategies that evidence the role of black women in society, disseminating their voice and protagonism in social spaces. The activities of the Spelling Book were organized through the Study Group Tereza de Benguela located at Djalma Matheus Santana School, Arapiraca-Alagoas, composed of students from the final grades of elementary school, conducting conversation, exchanges of daily experiences, analysis of images in artistic workshops and textual production that served as pedagogical support so that the valorization of Afro-feminist identity is seen from the perspective of criticality and empowerment in the students. Digital Spelling Book uses QR Codes and Podcasts that will lead to videos and other interactive perspectives. In this respect the qualitative and experimental methodology developed product and process. Thus, the product constitutes a bias so that other teachers can resize their practices in the sense of a “historical doing” and resignify the daily practices and the integration of knowledge where diversity issues serve as an instrument for teaching-learning and as a critical reflection of the socioeconomic, political, and cultural context of the students. Black authors such as Suely Carneiro, bell hooks, Djamila Ribeiro and Angela Davis guide the theoretical framework of the project.

Keywords: History Teaching; Black Feminism; Interactive Spelling Book.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1..... | 32 |
| Figuras 2, 3, 4..... | 34 |
| Figura 5..... | 39 |
| Figura 6..... | 42 |
| Figura 7..... | 52 |
| Figura 8..... | 64 |
| Figura 9..... | 72 |
| Figura 10..... | 73 |
| Figura 11..... | 74 |
| Figuras 12 e 13..... | 76 |
| Figuras 14 e 15..... | 77 |
| Figuras 16, 17, 18 e 19..... | 111 |
| Figuras 20, 21, 22 e 23..... | 112 |
| Figura 24..... | 113 |
| Figuras 25, 26 e 27..... | 114 |
| Figuras 28, 29, 30 e 31..... | 115 |
| Figuras 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38..... | 116 |
| Figuras 39, 40, 41, 42 e 43..... | 117 |
| Figuras 44, 45, 46, 47 e 48..... | 118 |
| Figuras 49, 50, 51, 52 e 53..... | 119 |
| Figuras 54, 55, 56 e 57..... | 120 |
| Figura 58..... | 121 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-------|
| Quadro 1: Atividades realizadas pelo Grupo Tereza de Benguela | 57/58 |
|---|-------|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

DOM - Diário Oficial do Município

EJA - Educação para Jovens e Adultos

FCP – Fundação cultural Palmares

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transexual, Transgênero, Queer, Intersexual, Assexual ou Aliados, inclusão de outras orientações sexuais identidades e expressões de gênero.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Projeto de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

MEC- Ministério da Educação

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

INEG - Instituto Negro de Alagoas

UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. SOBRE SER NASCENTE E QUEDA D'ÁGUA. O processo de escrita de um Ensino de História antirracista no agreste alagoano..... | 15 |
| 2. REEXISTÊNCIA NEGRA EM ALAGOAS: a cabeça pensa onde os pés pisam..... | 28 |
| 2.1 Patrimônio Negro: A Luta Por Uma Afro-Alagoanidade..... | 31 |
| 2.2 O Lugar da consciência histórica e da memória na violência sobre as trajetórias negras: por uma educação crítica e contextual..... | 38 |
| 3. ENCRUZILHADAS “DOS VENTOS QUE SOPRAM, AS ÁGUAS QUE LIMPAM OS REENCONTROS DOS CAMINHOS” | 52 |
| 3.1 Tereza de Benguela: As Flores Negras da Primavera..... | 56 |
| 3.2 Kantayeni Cartilha Interativa Afro Feminista..... | 90 |
| 4. TEIA DE VIVÊNCIAS..... | 97 |
| 4.1. Autorrelatos sobre o Grupo Tereza de Benguela..... | 98 |
| 4.2. Epílogo de Fotos..... | 114 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 127 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 130 |
| ANEXO..... | 139 |

1. SOBRE SER NASCENTE E QUEDA D'ÁGUA. O processo de escrita de um Ensino de História antirracista no agreste alagoano.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa; a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 2015).

Eu começo a minha escrita com esse trecho de Graciliano Ramos, não por ser uma leitora assídua de suas obras, na verdade só cheguei a ler *Vidas Secas e São Bernardo*¹, esta última muito me angustiou pela história de uma professora, mulher de personalidade forte, que sofre no casamento opressões, silenciamentos, e que recorre a escrita para se expressar, mas acaba tirando a própria vida por não aguentar a condição imposta pela sociedade patriarcal e pela religião.

Sobre as dores no processo de escrita e a analogia de lavar roupas, recorro a abordagem do professor Antônio Barbosa Lúcio, nas aulas de Ciências Políticas durante minha graduação em História na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em sua argumentação sobre o “trabalhoso” processo da escrita acadêmica, cujas lavadas e torcidas, constituem etapas de idas e voltas, erros e acertos, sorrisos e frustrações. Situação com a qual me deparei nessa escrita, pois, como disse Graciliano “a palavra foi feita para dizer” e não para florear. Mas, após doze anos de profissão compreendo que a palavra também serve para florear e denunciar quando se trata de vidas negras, sentidas, abordadas e experienciadas em suas múltiplas lutas por uma vida digna protagonizadas em uma educação antirracista no agreste alagoano.

Dessa forma, me sentindo a lavadeira, que ao lavar também se molha e se despe, compreendo que o objetivo primordial da minha escrita não é somente “dizer” em letras

¹ Obras do autor alagoano Graciliano Ramos (1892-1953).

impessoais, mas sim denunciar e descortinar o véu da “cordialidade” na ainda sustentada noção de “democracia racial”.²

Quem acredita e luta por direitos e vivências humanas se torna alvo de movimentos reacionários extremistas que alcançam a política para manter violências simbólicas e físicas contrárias à “marca da diferença” presente na pele com melanina mais escura e no cabelo crespo que a estética da colonização perpetuou como “incômodo”.

Nem sempre os caminhos da escrita ou da teoria são confortáveis e fáceis de trilhar, porém ao me apropriar desses artifícios como forma de resistência pessoal e profissional compreendo, a partir das palavras de hooks fiz da teoria o meu local de cura.

Cheguei à teoria porque estava machucada. A dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender, aprender, o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (hooks, 2013, p. 83).

Das heranças portuguesas e suas mazelas ao reencontro com a ancestralidade africana, escrever sobre as possibilidades, educar mulheres negras para um feminismo identitário, em uma arena-socioeconômica, não há uma “outra história”.

Conceição Evaristo (2007) ao falar de sua “escrevivência”³ cita a mãe lavadeira, que nos dias de chuva desenhava o sol no chão para que o sol aparecesse, as roupas secassem e seu trabalho fosse realizado por completo: “Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (EVARISTO, 2007).

Esse comprometimento de vida com a escrita é o que pretendo demonstrar com esse trabalho, através do qual espero, que mesmo em dias nublados, consiga desenhar o sol no chão até que as ideias estejam coerentes e firmes no varal de uma Arapiraca (AL) que transita por São Cristóvão (SE) para dialogar sobre uma “outra história” com distintas geografias nacionais e internacionais.

Seguindo o pensamento de Grada Kilomba (2019, p. 28), escrever, portanto, emerge como ato político, pois “[...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da

² A “cordialidade” e a “democracia racial” remontam às interpretações do Brasil e sua sociedade, na década de 1930, por Sérgio Buarque de Holanda (Raízes do Brasil, 1936) e Gilberto Freyre (Casa Grande & Senzala, 1933), respectivamente, enquanto artifícios comportamentais de uma coletividade negociada e pacificada, silenciando conflitos e discrepâncias contestatórias do *status quo* branco, patriarcal e patrimonialista.

³ O termo “escrevivência”, cunhado por Conceição Evaristo, contém uma dupla dimensão: a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta. Sendo intrínseco à condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito.

minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história” que ao mesmo tempo não é só minha, mas coletiva, compartilhada.

Esta pesquisa está associada a construção das identidades que me compõem como mulher de 42 anos nascida e criada na periferia do agreste alagoano, mãe de um menino de oito anos, docente efetiva da rede municipal há 12 anos, que sempre foi estudante de escola pública, a irmã mais velha de quatro irmãos, e justifica-se pela compreensão do meu papel como mulher lida socialmente como branca feminista que se reivindica antirracista e pesquisadora, porém, assim como Sarah Correia (2020),

Travei e travo muitas lutas como mulher, mas nunca saberei dizer com subjetividade sobre as lutas das mulheres negras ‘violadas, folclorizadas e marginalizadas’...) nunca me negaram a anestesia! (...) nunca riram do meu nariz, dos meus lábios, da minha crença, da minha essência tens razão sempre fui privilegiada. Por isso precisei escrever (CORREIA, 2020, p. 07-08).

Ao me incomodar e reconhecer os privilégios relacionados ao tom da minha pele, compreendo que a luta antirracista é mais do que compromisso profissional e ético, correlacionando formas, modos de ver e pensar o mundo em uma prática comprometida com uma aprendizagem significativa para os meus alunos, por entender que as aulas de História como espaços de luta e de resistência conectadas que costumo chamar de “teia de vivências”.

O que move a história são as nossas perguntas, nossos questionamentos, revisitando o passado, refletindo minha experiência acadêmica, percebo a rede que me entrelaçava e o quanto eu me debatia para me encaixar e absorver conceitos que me preparavam para ser pesquisadora, mas não me situavam como professora. Na passagem pela UNEAL, de 2005 a 2010, onde predominava o marxismo, poucas disciplinas eram relacionadas ao ensino, mesmo se tratando de uma licenciatura, pois, as pautas econômicas e políticas eram supervalorizadas na maioria das disciplinas. Nesse período, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) já existia com projetos significativos, porém na maioria das vezes eram ofertados em disciplinas optativas.

Quando comecei a lecionar em escola pública, em 2010, busquei adaptar minhas práticas e metodologias às condições materiais, para que os alunos pudessem atrelar os conteúdos estudados nas aulas à vida e ao cotidiano deles para que dessa forma se percebessem como sujeitos históricos. A relação entre o que os alunos aprendem e suas experiências de vida sempre foram mais significativas no sentido de aprendizagem, pois

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os

sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém. Independentemente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento. A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor, isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias (FREIRE; SHOR, 1986, p.27).

Freitas (2010), em *Fundamentos Teóricos para o Ensino de História* alude sobre as várias construções acerca do termo “sujeito histórico” desde o homem genérico no tempo de Marc Bloch até o sujeito histórico de Marx, que busca a transformação social no tempo, conclamando a uma ação:

Agora proponho que você relacione essa busca pelos sujeitos e objetos no tempo (por isso, o nome dos sujeitos e objetos históricos) a necessidade de escrever histórias. Ela nos remete a uma das perguntas mais difíceis de serem respondidas pelos professores em sala de aula: para que serve a ciência da história? (FREITAS, 2010, p. 49).

Grada Kilomba (2019) aborda a questão da linguagem como viés excludente e unívoco frente a problemática de denominar “o ser humano”, que na sua língua é identificado como erro ou inexistente, tendo em vista que a língua escrita ou falada é um referencial identitário e a tradução em português reduz ao gênero masculino e não contempla os vários gêneros existentes, a exemplo LGBTQIA+Es.

Assim, à margem, esses sujeitos que seriam interpretados como erros ortográficos, demonstrando os problemas das relações de opressão e violência na língua portuguesa e a urgência de se construir novas denominações.

É na procura por novas terminologias, novas narrativas históricas, em distintos tempos históricos, personagens silenciados ou “apagados” da memória que procuramos entender a função do Ensino de História. Para que não se perpetue uma “necromemória”, que Vandelir Camilo (2020) entende como uma política de amnésia seletiva de fatos relativos à cultura afro-brasileira (que normaliza a violência e mortes sofridas, ignorando ainda a produção de pensamento intelectual de ancestralidade africana) mas resguardando, por outro lado, a visão de sujeitos negros exclusivamente como escravizados, objetificados e sexualizados no contexto de uma sociedade brasileira ainda tributária da história colonial.

Elza Nadai (1990), no final do século XX, ressaltava a necessidade de que as abordagens históricas contemplassem todos os agentes sociais e suas perspectivas, para evitar as construções históricas homogeneizadoras, afirmando a necessidade de se conhecer a forma como foi constituída a História como disciplina, pois,

Nesse movimento, se reconhecem e se elucidam, também, os agentes contemplados, seus interesses aceitos bem como os negados. As perspectivas surgirão do seu bojo e deverão dar conta de encontrar e esclarecer a ação e a contribuição do conjunto dos agentes sociais presentes na história e não somente dos privilegiados tradicionalmente. Esse é o grande desafio a que nós professores e pesquisadores de História devemos responder (NADAI, 1990, p. 29).

No início de minha docência em escola pública, em 2010, duas escolas de zonas rurais em Arapiraca (AL), tornaram-se minha geografia de ensino, percepções, vivências e interações. Uma delas, uma escola quilombola da comunidade de Pau D'arco⁴ na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), me marcou muito, pois o público era, em sua maioria, composto por mulheres negras que trabalhavam o dia inteiro como domésticas ou agricultoras, e à noite iam para a escola com intuito de aprender algo que segundo elas “servisse para se orientarem na vida.”

Aprendi muito mais do que ensinei com a força daquelas mulheres, a união, a generosidade entre elas e mesmo a falta de perspectiva de algumas diante de uma sociedade cruel com a mulher negra. Suas imagens ficaram na minha memória, afetaram a minha vivência e aguçaram o meu olhar.

O maior exemplo de todos foi o da professora Laurinete Basílio, que na época era diretora da escola, mulher negra, mãe solo, militante e umas das fundadoras e líderes da Associação da Comunidade Quilombola de Pau D'arco (Arapiraca, AL). Um exemplo de força e superação que iniciou seus estudos na comunidade, na modalidade EJA. Graduou-se em História e se tornou professora da mesma escola onde estudou. A partir de seu trabalho com memórias e oralidade dos moradores negros mais antigos, ajudou no reconhecimento da comunidade como Quilombola, desenvolvendo projetos relacionados à identidade negra há quinze anos e atualmente atuando como articuladora das escolas quilombolas. Uma mulher que lutou contra vários preconceitos para ocupar espaços e a partir da educação antirracista, no município de Arapiraca. Suas palavras expressam sua trajetória:

⁴ Existem em Alagoas 69 comunidades remanescentes dos quilombos e duas delas em Arapiraca; antes da chegada do fundador, em 1848, já havia gente nessas terras, quando ainda não se chamava Arapiraca, e comunidades foram se firmando com nomes de árvores nativas: Pau D'arco (Ipê) e Carrasco (pau-viola). (MESSIAS; HOLANDA; SILVA, 2019).

Meus pais eram analfabetos e se dividiam entre querer que nós estudássemos e achar que o correto era trabalharmos na monocultura do fumo. Na época, em 1989, foi difícil para mim e meus pares. A rejeição era muito grande por sermos da zona rural e do quilombo. Éramos considerados ‘burros’ e nós também nos discriminávamos”, rememora. E considera: “Mas eu sempre tive o objetivo de vencer na vida e via que o caminho era a educação. Não havia outro. O estudo me fortaleceu para lutar contra o preconceito por ser negra, pobre e mulher (BASÍLIO, 2016).

A história dessa mulher se confunde e se transmuta na história da comunidade, pois a vejo como uma árvore frondosa (Pau D’arco) através da qual Laurinete e as mulheres desta comunidade configuram o sentido de quilombo como potência ideológica retomada por Beatriz Nascimento: “A Terra é o meu Quilombo meu espaço é meu Quilombo onde eu estou eu estou quando eu estou eu sou (...) Quilombo é aquele espaço geográfico onde o homem tem a sensação do oceano” (*apud* RATTIS, 2007, p. 59-69).

As experiências compartilhadas com as mulheres da comunidade quilombola me fizeram compreender que elas não estão em um quilombo; elas são o quilombo, elas são Pau D’arco, raízes, tronco e flores. Naquele espaço a sensação de oceano era constante, correnteza e força, e elas me fizeram florescer como mulher e profissional. Naquele quilombo fui afetada pela importância da luta e educação antirracistas, ensinamentos que sempre levarei comigo mesmo ancorando em outras águas.

O ser quilombola está relacionado a uma identificação pessoal, não sendo algo imposto ou ditado por alguém. Este processo de reconhecimento decorre do conhecimento da História da comunidade, suas práticas seus saberes e sua ligação com a cultura Negra, bem como a necessidade de resistir contra opressão imposta por uma sociedade que valoriza o branco em detrimento do negro ser quilombola é resistir é lutar pela melhoria do grupo ao qual pertence é ter orgulho de sua cor e sua cultura e agir como promotor dessa Cultura em seus locais de convívio (SANTOS, 2018, p. 18).

Do ano de 2012 a 2019 estive como supervisora do (PIBID) um projeto institucional em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e com a CAPES, que durante esse período possuiu como título: “Diálogo, Universidade e Escola: múltiplos olhares frente às metodologias de ensino”.

Com o PIBID entendi e experienciei o que hooks (2013, p.36) chama de compromisso com o processo de autoatualização que está relacionado à forma como o professor entende sua atuação e como a partir de seu estado de espírito isso é ressignificado.

A experiência da maternidade em 2014 me transformou e as reflexões sobre meu papel como mulher e profissional assim como um *sankofa* representado por um pássaro que

volta a cabeça à cauda, fizeram-me olhar para trás e me reposicionar em um lugar pessoal de ressignificações.

O ideograma, *sankofa* significa voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás aprender do passado construir sobre suas fundações: em outras palavras significa voltar as suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana (GLOVER, 1969 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 31).

Deste modo, o retorno à Escola Municipal Djalma Matheus Santana como professora, onde estudei no ensino fundamental, foi bastante significativo por ainda existir dentro daqueles muros os rastros de minhas memórias. Voltei à “Nascente”: lembrei a primeira vez que adentrei a essa escola, foi incentivada por minha mãe, sem o consentimento do meu pai, o qual tinha me proibido de estudar por ser reprovada duas vezes consecutivas. Segundo ele, as minhas reprovações em Matemática significavam a minha falta de habilidades para a escola e que eu iria agora “aproveitar” o meu tempo com as atividades domésticas. Transgredindo as ordens do meu pai, mamãe permitiu que eu voltasse a estudar. Nessa época, feminismo para mim era algo desconhecido, hoje entendo que a minha ida à escola, pedir uma oportunidade para estudar e o acolhimento que recebi da diretora na época (uma mulher negra que se chamava Janaina) foi, de certa forma, romper com uma condição machista. Ao final do ano letivo, não só fui aprovada como levei para presentear à minha mãe uma medalha que recebi de “aluna revelação”.

Em 2015, desenvolvemos um projeto sobre *bullying* baseado em um ensaio fotográfico da estudante de Antropologia da Universidade de Brasília (UNB), Lorena Monique, no qual universitários negros seguravam placas com alguns insultos que já receberam, com frases como: “*Porque você não penteia o seu cabelo?*”; “*Sempre quis saber como é uma negra na cama.*”

No projeto, as abordagens não eram restritas às questões raciais, os vídeos e cartazes produzidos pelos alunos abordavam vários tipos de *bullying*, altura, peso, estilo, sexualidade, religião, mas, ao avaliar as produções, a maioria se tratava de denúncias de racismo com críticas a cor, cabelo etc.

Em novembro do mesmo ano, em consonância com os outros professores, desenvolvemos o projeto “Educação Não Tem Cor” nome sugerido pela coordenação da escola, onde cada docente em sua disciplina realizaria uma abordagem relacionada à temática racial. Dentre algumas atividades, foram produzidos textos e paródias relacionadas ao “preconceito”, pois a palavra racismo na escola era pouco mencionada.

Acredito que em razão da repercussão que foi gerada pelo último projeto, fui orientada pela coordenadora da época que não tratasse das dores da escravidão e que só abordasse a parte “cultural” e o que ela chamava de “contribuições “do povo negro. Então percebi que mais uma estratégia era necessária ser traçada. Eu não iria falar das dores relacionadas a escravidão como fui orientada, porém as dores dos meus alunos precisavam ser evidenciadas e depois de muitos debates e conversas, organizei um ensaio fotográfico das alunas e alunos negros da escola com o objetivo de elevar a autoestima deles. Não foi fácil persuadi-los a serem fotografados com roupas e adereços que exaltavam as suas belezas e ancestralidades, porém foi uma atividade muito prazerosa e potencializadora.

Em 2017, no Dia Internacional da Mulher, a exposição das fotos dos estudantes foi solicitada pela Casa da Cultura de Arapiraca, onde juntamente com a estagiária do PIBID e realizadora das fotografias, Taciane Silva, recebemos um título de notoriedade cultural. A exposição foi solicitada posteriormente pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e pelo Museu Zezito Guedes. O projeto começava a sair dos muros da escola e tomar proporções maiores, trazendo visibilidade para a comunidade e, posteriormente, possibilitando-me a assumir a vaga na disciplina de História nas cobiçadas turmas finais do ensino fundamental. Assim,

O conhecimento é um caminho que é feito ao caminhar passo a passo em qualquer lugar onde se pensa a educação como processo vinculado a dinâmica da vida. [...] Entendemos que essas vivências pedagógicas podem acontecer em qualquer comunidade negra quilombola, ribeirinhas ou ciganas; enfim não pode haver restrição para o princípio de alteridade. É só partir do princípio que a educação é uma organização viva e tem implicações importantes na autonomia do sujeito e sua condição de pertença. Entendemos que a cognição não é a representação do mundo, mas criadora e gestora do próprio mundo material e imaterial através das vivências (MACHADO, 2019, p. 23-24).

1. Em março de 2018, poucos dias após o Dia Internacional da Mulher, o assassinato da vereadora Marielle Franco (mulher negra que lutava pelas demandas das periferias cariocas) teve repercussão nacional. Essa perda somou-se a várias inquietações e me fizeram refletir sobre minha prática, meu papel social como mulher, mãe e profissional. Conflitos e “batidas nas pedras”. A morte de Marielle, próximo ao “Dia da Mulher”, me fez refletir sobre os múltiplos papéis que nós mulheres carregamos e o que representamos para a sociedade. Apesar da dor real, sua morte tornou-se simbólica, pois sua força renasceu e floresceu em várias outras mulheres que como eu não queriam mais ficar caladas no âmbito público e no privado.

O cotidiano em que eu estava inserida, as vozes e dores das mulheres que eu herdava, observava e sentia precisavam ser expostas. De nascente me tornei queda d'água, a partir desse fluxo de forças que rompiam os nós e costuravam uma nova história na minha trajetória profissional e pessoal.

Diante dessas reflexões, surge a ideia de criar um grupo de estudos para meninas que se identifiquem com a temática das relações étnico-raciais, para que assuntos sobre racismo estrutural, feminismo negro e machismo fossem debatidos, além de incentivar processos artísticos aliados ao ensino, para que os (a) estudantes compreendessem como seus posicionamentos contribuem nesse percurso e se transformam em estratégias de reexistência nas disputas cotidianas. Assim, as personagens centrais no compartilhamento dessas experiências junto a mim seriam alunas das últimas séries do ensino fundamental, que em sua maioria foram minhas alunas desde o sexto ano.

A partir da interação e vivências tecidas em dois anos e meio no grupo, pretendo demonstrar como o Ensino de História pode ampliar o repertório e as visões de mundo diferenciadas e críticas acerca da realidade e dessa forma intervir e transformá-la. Afinal, Paulo Freire (1979) afirmou que:

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la (FREIRE, 1979, p. 21).

Esse “homem” enquanto categoria universal para compreender homens e mulheres, em fins dos anos de 1970, eu pretendo subverter para “mulher negra”, não excluindo as demais pessoas do convívio, mas enfatizando a necessidade de seu protagonismo social, econômico, político e cultural na escrita de uma “outra história” que reverbere Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 13-14) em sua fala sobre sua descoberta de que “meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formam um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura” e como isso a salvou “de ter uma história única”.

A prática antirracista segundo autoras do feminismo negro, como Djamila Ribeiro (2019), Ângela Davis e outras, é uma construção cotidiana que precisa de reflexão e mudanças profundas no comportamento, exercendo um lugar de escuta e reconhecimento do outro. É um processo de enfrentamento e questionamento das redes que estabelecemos

e análises das tensões e resistências, construção da consciência e reeducação do comportamento cotidiano.

A luta antirracista é um compromisso ético profundo de renúncia e problematização, pois não é só perceber as desigualdades, mas identificar um lugar de incômodo e de intervenção.

Compreendo que atuar a partir desse lugar me possibilita potencializar vozes que como a minha também foram ameaçadas de serem silenciadas e, por reconhecer que tive o privilégio de me instrumentalizar para uma forma de ensinar engajada, direciono meu olhar, escuta e escrita na intenção de criar possibilidades de um Ensino de História emancipatório, dialógico com a diversidade existente no ambiente escolar e na sociedade. Pois,

O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lôcus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar impacta diretamente a constituição de lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2019, p. 35).

Como professora de História estou contribuindo para uma “cidadania decolonial” contraposta ao eurocentrismo na produção do conhecimento.

Sobre o conceito de “decolonialidade”, considera-se um movimento epistemológico de continentes do sul global, como o asiático, africano e latino-americano, com o objetivo de produzir rupturas nos padrões moderno-coloniais e hegemônicos de conhecimento, relações de poder e existência (QUIJANO, 2005). Assim, a autora Catherine Walsh (2007) afirma:

(...) tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber (*apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24).

Portanto, a decolonialidade visibiliza as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Representa ainda uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

“Decolonizar o meu eu” é um imperativo para que meu ofício tenha sentido e verdade para todas as minhas alunas negras.

Minhas alunas e eu ocupamos posições diferentes, embora compartilhem narrativas de opressão, insubordinação e superação das barreiras impostas às mulheres que procuram visibilidade e retumbância de sua voz. Obviamente esses obstáculos se ampliam

quando somados ao gênero, à classe e à raça em um país sob a égide capitalista, patriarcal, racista e misógina como o nosso. Assim, “[...] *una respuesta consistente a la colonialidad envuelve, tanto la descolonización como la des-gener-acción (o acción que rompe con las relaciones dominantes coloniales de género) como proyectos*” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.156).

A partir das intervenções e abordagens que adotamos no Grupo de Estudos Tereza de Benguela buscou-se sistematizar uma Cartilha Afro-Feminista do Ensino de História, compartilhando experiências replicáveis para que outros docentes possam redimensionar suas práticas para uma educação antirracista e feminista, onde as questões da diversidade sirvam de instrumento para o ensino-aprendizagem e como reflexão crítica do contexto socioeconômico, político e cultural dos alunos.

A pesquisa objetivou apresentar e contextualizar historicamente as discussões, relacionadas à experiência refletida na escrevivência de pesquisadora como mulher que entrelaça vida e pesquisa na formação, tecendo-as com os saberes e construções do ensinar aprender coletivo, desenvolvendo estratégias que evidenciem o papel da mulher negra na sociedade enfatizando sua voz e protagonismo nos espaços sociais.

As escolhas teórico-metodológicas valorizam os modos de produção de conhecimento das escritoras e intelectuais negras da ciência e na literatura, a exemplo da “escrevivência” de Conceição Evaristo, que inspira a conceber o texto acadêmico como uma escrita-vida (EVARISTO, 2007) que não se desvencilha das experiências da pesquisadora e suas/seus colaboradoras/es da pesquisa. Nas discussões teóricas dialogamos principalmente com Conceição Evaristo (2007-2009), Carla Akotirene (2019), hooks (2013), Grada Kilomba (2019) e outros/as autores/as.

A escrevivência se apresenta como uma metodologia que configura a escrita como forma de resistir aos retrocessos e ataques aos direitos básicos de sobrevivência de grupos subalternizados a exemplo das mulheres negras que são potência e que precisam ser evidenciadas a partir de suas experiências escrita e potencialidades.

Dentre os objetivos específicos pretendeu-se evidenciar como podemos potencializar o protagonismo negro feminino no ensino fundamental e o sentimento de identidade étnico-racial. E demonstrar, através do ensino de História, o papel da ancestralidade africana e a construção colaborativa em uma educação antirracista.

Para justificar meu trabalho, minha prática e escrita entendo que feminismo é uma forma de lutar por existência, dignidade, e voz diante de silenciamentos e opressões vividas

por mim e por mulheres que me afetaram e que carrego comigo. Mulheres que se foram, que vieram antes de mim, que me compõem e que ainda virão. Meu feminismo é formado pela força das minhas avós da minha mãe, irmãs e amigas, da mulher que eu fui a que me tornei e da mulher que almejo ser todas elas em busca de liberdade.

Vários estudos acerca da implantação e efetivação da lei 10.639 são realizados no intuito de se compreender de que forma as escolas e os professores desenvolvem ou procuram desenvolver projetos de ensino e ações afirmativas de valorização da cultura afro-brasileira, como forma de ressignificar práticas, discursos e narrativas que são apagadas e silenciadas nos vários âmbitos da sociedade brasileira que foi estruturada a partir do racismo. A lei 10.639/03 foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), porém ainda são necessárias reflexões sobre seus desdobramentos nos currículos, nas aulas de História, no ambiente escolar e de que forma essas intervenções provocam melhorias nas vidas desses alunos.

Nas escolas as abordagens relacionadas as relações étnico-raciais ainda deparam se com entraves devido a vários fatores: a formação deficitária dos professores nas universidades, que em sua maioria, defendem uma epistemologia universalista/eurocêntrica; os livros didáticos que reproduzem a trajetória do povo negro de forma inferiorizada, com enfoque na escravização ressaltando apenas as “contribuições” para a formação econômica do Brasil ou em estereótipos de “exotismos culturais”, abordagens essas que se tornam um desserviço no processo de identidade dos alunos e alunas negros.

Diante da publicação da lei nº10.639/2003 que institui as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais se torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “O Dia Nacional da Consciência Negra”. Posteriormente, a lei 11.645/2008, incluindo os povos indígenas, a formação de professores, os currículos e estratégias de ensino tiveram que reavaliar e ressignificar a abordagem de forma que protagonizassem a cultura a diversidade as contribuições sociais desses povos. E mesmo que essa lei se estenda a todas as disciplinas, na maioria das vezes, é solicitada e atribuída “especialmente” aos professores de História, que muitas vezes não reconhecem em suas práticas, quais abordagens e tendências teóricas expressam ou ocultam atitudes racistas, acreditando tratar seus alunos de forma igualitária, naturalizando algumas práticas discriminatórias.

As abordagens relacionadas a esta lei precisam estar comprometidas com estratégias e posturas de combate ao racismo, evidenciando as diversas formas de resistência construídas pelo Movimento Negro que consolidaram e transformaram as lutas na sociedade, educando as instituições e os cidadãos com práticas plurais políticas e pedagógicas de afirmação. Tais práticas precisam ser apropriadas e disseminadas nas escolas, universidades, na formação dos professores, para que essas intervenções perpassem o âmbito teórico e se concretizem em ações de emancipação dos grupos marginalizados historicamente.

Chegando até aqui espero ter demonstrado ao leitor as motivações e percursos que percorri para a tessitura da pesquisa na forma como nomeei a primeira seção sobre ser nascente e queda d'água enquanto construção e potencialização da minha docência a partir de uma prática engajada na luta antirracista.

Na seção 2, intitulada: “Reexistência Negra em Alagoas: a cabeça pensa onde os pés pisam” descrevo como o processo de marginalização e de exclusão ao povo negro, em Alagoas, possuem características específicas e se estabelece de forma epistemológica geográfica e cultural, procurei demonstrar como os descendentes da nação palmarina tem em sua existência saberes e memória perseguidos através dos tempos o que se apresenta nos dados relacionados à escolaridade, mortalidade e violência que vitimiza não só corpos negros, mas a violência simbólica que se aplica ao patrimônio material e imaterial através da destruição de monumentos e silenciamentos de personagens de extrema importância para a compreensão de uma identidade afro-alagoana.

Na terceira seção, “Dos ventos que sopram, as águas que limpam os reencontros dos caminhos”, demonstrei o percurso de identificação com a causa antirracista, a partir de uma escuta e prática situada que intercruzaram meus caminhos pessoais e profissionais me reposicionando nas experiências vivenciadas por mim e por minhas alunas a partir do grupo Tereza de Benguela, por meio do qual pude acompanhar o desabrochar das flores negras da primavera a partir de conceitos e práticas relacionados ao feminismo negro.

Na quarta seção, “Kantayeni Cartilha Afro feminista”, demonstramos como nossas práticas e vivências podem ser sistematizadas numa cartilha afro feminista de ensino de história que auxilie outros professores em práticas e abordagens antirracistas. Ainda nessa seção trago as escrevivências de quem teceu junto comigo a teia que é apresentada ao leitor ao final do trabalho com o objetivo de evidenciar o quanto a pesquisa foi realizada em todos os âmbitos de forma coletiva.

2. REEXISTÊNCIA NEGRA EM ALAGOAS: a cabeça pensa onde os pés pisam.

*Para ti comandante das armas de Palmares. Filho, irmão, pai de uma nação.
 O que nos destes? Uma lenda? Uma história? Ou um destino?
 Ó rei de Angola Jaga, último guerreiro palmar. Eu te vi Zumbi.
 Nos passos e nas migrações diversas dos
 teus descendentes. Te vi adolescente sem
 cabeça e sem rosto nos livros de história
 Te vejo mulher em busca do meu eu.
 Te verei vagando, ó estrela negra.
 Ó luz que ainda não rompeu.
 Eu te tenho no meu coração.
 Na minha palma de mão.
 Verde como palmar.
 Eu te espero na minha esperança.
 Do tempo que há de vir.*

(Beatriz Nascimento In: ORÍ, 1989)

A partir das disputas de memória entre quem decide o que se deve lembrar e esquecer, analiso nessa seção o processo de marginalização e exclusão do povo negro alagoano e suas características estruturais específicas, que se apresentam de forma geográfica, epistemológica, religiosa e humana. Parto do pressuposto que ser descendente do povo palmarino algo significativo e por isso essa identificação é alvo constante de inúmeras formas de apagamento da historiografia e do imaginário alagoano. Vários indícios demonstram o quanto essa ancestralidade africana-quilombola é combatida no embate de poder entre a memória dos “esquecidos” e a memória imposta pelas elites.

A História das civilizações africanas na narrativa da história oficial alagoana demonstra o quanto essas lutas entre o lembrar e esquecer estão presentes. Essas batalhas são verificadas na maioria das abordagens dos materiais didáticos que são acessíveis nas escolas, em textos que não demonstram a grandiosidade cultural e a importância estrutural da nossa matriz africana para o nosso estado, a invisibilizada presença feminina na formação e constituição do território que veio a ser chamado de nação palmarina⁵ e as lutas de resistência posteriores ao extermínio de Palmares, entre outras temáticas. A maioria dos estudos relacionados à Palmares circulam no meio universitário em pesquisas de grupos de

⁵ A historiografia produzida por historiadores negros como Beatriz Nascimento, Lucimar Santos, dentre outros que estudam a ancestralidade africana no Brasil considera Palmares uma “nação”, cuja formação por volta de 1597, com a princesa Aqualtune, filha do rei Mani-Kongo, do Congo, proveu o desenvolvimento de economia (agricultura, metalurgia, comércio, sistema de trocas), legislação (pena de morte para adultério, roubo e deserção), política (governo de um rei assessorado por um Conselho de chefes dos mocambos), tradições e língua autônomas em relação à nação portuguesa enquanto metrópole colonizadora do Brasil.

estudos específicos sem grande alcance, divulgação e acesso nas escolas públicas. Como define Halbwachs (2013):

A história é a reunião dos fatos que ocupam “maior” lugar na memória da sociedade. Entretanto, os acontecimentos/eventos narrados passam por um processo de seleção, são “selecionados, classificados segundo necessidades ou regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram repositório vivo” (HALBWACHS, 2013, p. 100).

A história, nesse sentido, inicia no instante em que termina a tradição, isto é, quando ocorre o apagamento da memória coletiva. Ao tratar da memória, os autores constroem narrativas demonstrando que o lembrar e o esquecer são faces constitutivas e distintas. Pollak (1989) ressalta o silenciar a partir do que ele como enquadramento da memória, onde fatos históricos são selecionados e modificados de acordo com as pautas do presente.

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro (POLLAK, 1989, p. 08).

Palmares foi um dos maiores movimentos de revolta da América do Sul, que ameaçava o domínio português e, de acordo com Carvalho (2015), chegou a alcançar 27 mil km², demonstrando a sua grandiosidade territorial e a organização do movimento, tendo alcance populacional de quase 30 mil pessoas, algo muito significativo para exemplificar a resistência ao regime escravista.

O Quilombo dos Palmares, em Alagoas, possibilitou a convivência da diversidade, o pluralismo cultural e étnico, favorecendo a reunião de segmentos marginalizados da sociedade compostos por negros de diversas regiões da África, distintos costumes e línguas. Configurou-se como um “Estado negro” no interior da colônia portuguesa, sendo autossustentável. Entre suas lideranças destacaram-se Ganga Zumba e Zumbi, tendo o último se transformado em ícone da história negra marcada pela data de 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Todavia, as questões raciais no estado alagoano permanecem estáticas, no rol das disputas entre memória e esquecimento, no silenciamento de conflitos e preconceitos (BARROS, 2010, p.1).

As fontes sobre as mulheres e sua atuação no quilombo dos palmares são escassas. As histórias de Alquatune, Dandara, Acotirene, entre tantas outras mulheres que contribuíram e lutaram para a formação e manutenção do quilombo dos Palmares, chegam até as gerações do presente a partir de narrativas populares, orais, lendas, contos, cordéis

ou cantos de capoeira. Alquatune, é um desses importantes exemplos por ter sido responsável pela organização política e administrativa do quilombo dos Palmares, sociedade definida no matriarcalismo em vários aspectos, nas batalhas, na reprodução dos conhecimentos ancestrais, nos conselhos e na instituição da organização poliândrica⁶ (ARAÚJO, 2020).

O protagonismo dessas mulheres pós-quilombo dos Palmares se configurou como projeto ancestral que se transvestiu em resistência nas mulheres quilombolas, periféricas, nas rezadeiras, mães de santo, nos conhecimentos e intersecções com as mulheres das comunidades indígenas. São essas mulheres que continuaram nos engenhos, nas cozinhas, nos terreiros se fortalecendo e forjando a identidade da mulher alagoana que é diversa em suas ações se resignificando em manifestações populares.

Nos embates de memória entre o que se deve lembrar e esquecer ou “enquadrar” se forjou uma narrativa estruturada pelas elites a partir da negação, da violência e das contradições em Alagoas, conhecida ora “terra da liberdade”, ora “terra dos Marechais”⁷. Foram importados e impostos símbolos e modelos que se distanciam e tentam neutralizar as agências e as reflexões de uma Alagoas negra, matriz em vários aspectos da nossa cultura, porém invisibilizada e tratada como “periférica” fazendo com que o povo que habita essas terras não se conheça ou, o que é mais importante, não se reconheça ocupando o que Dirceu Lindoso (2011) chama de “um não lugar.”

Outro marco importante que denota a violência e o extermínio dos afrodescendentes em Alagoas é o “Quebra dos Terreiros de 1912” (Operação Xangô) onde vários terreiros foram destruídos no estado e seus praticantes perseguidos, presos e mortos por conta dos seus cultos. Dentre eles, o mais conhecido foi o de “Tia Marcelina”, mãe de santo que teve seu terreiro destruído e foi morta no local. A partir desse episódio, desenvolveu-se uma modalidade religiosa denominada “Xangô rezado baixo”, na qual os cultos religiosos passaram a se realizar em ambientes fechados, sem danças, sem toques de tambores, além de outras expressões culturais terem desaparecido nesse processo (RAFAEL, 2012).

O *Manifesto Sururu* é uma obra que surge a partir da necessidade de resgatar a história, a memória e a identidade cultural alagoana em acontecimentos como a quebra dos

⁶ A família poliândrica seguiu um modelo de organização conjugal onde a mulher poderia se relacionar com mais de dois homens (LINDOSO, 2011, p.194).

⁷ Por ser a terra natal dos marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, os dois primeiros presidentes, após a Proclamação da República realizada pelo primeiro e considerada um ato de liberdade do deposto governo monárquico.

terreiros 1912. Idealizado por intelectuais como Dirceu Lindoso, Edson Bezerra e Ernani Viana (2014), como um resgate de reinsurgências identitárias, marginais e periféricas das camadas populares alagoanas, a partir de manifestações culturais de resistência afro alagoana. Pois, de acordo com Bezerra (2006, p.270):

São os sujeitos pós-coloniais e suas estratégias deslizando que têm possibilitado a construção de espaços alternativos – os entreespaços –, enquanto lugares emergentes de uma identificação alternativa às dominâncias das práticas conservadoras e excludentes das elites alagoanas.

Há uma frase muito conhecida por nós alagoanos, do saudoso historiador Dirceu Lindoso, que nos diz “Alagoas é o que se ama e o que se dói” a partir dela entendo que desse amor e dessa dor insurgem práticas e estratégias que se conectam com grupos marginalizados pelas narrativas dominantes e que a partir dos “estre-espaços” possam não só delimitar seus campos de atuação como combater o silenciamento histórico a partir da pluralidade.

2.1 Patrimônio Negro: A Luta Por Uma Afro-Alagoanidade

O patrimônio negro no Brasil, e especificamente em Alagoas, integra o que os estudiosos denominam por “Culturas Negras no Atlântico”:

Caracterizadas pelas tradições dos povos da diáspora africana – relacionada historicamente ao fenômeno do tráfico escravista e à chegada de africanos escravizados nas Américas –, em seu processo de reelaboração de matrizes culturais africanas em sociedades multirraciais como o Brasil (LIMA, 2012, p.8).

O patrimônio cultural afro alagoano reconhecido institucionalmente (por organismos municipais, estaduais e/ou federal) se apresentam dispostos em: Patrimônio Material/Bens Tombados (Museu Théo Brandão e Igreja Nossa Sra. Do Rosário dos Pretos, em Maceió; Serra da Barriga, em União dos Palmares), Artesanato (Cerâmica (Muquém), em União dos Palmares) além de 102 comunidades quilombolas em vários municípios do estado.

Na relação entre monumento e documento, observamos disputas, apropriações e reapropriações no âmbito da memória e nos espaços urbanos ações com o objetivo de impor a narrativa colonizadora a partir da inferiorização das manifestações que façam menção à origem afrodescendente e estabelecendo estratégias de apagamento e silenciamentos. Em São Miguel dos Campos (cidade do interior de Alagoas) primeiro monumento voltado ao patrimônio negro em 156 anos de emancipação da cidade, a saber, a estátua destinada à folclorista Nair Rocha Vieira, que faz referência em sua estética aos elementos da cultura afro, foi removida por ordem do Prefeito George Clemente Movimento do Democrático Brasileiro (MDB), causando repercussão nas redes sociais e indignação entre os setores culturais e os movimentos negros (REDAÇÃO ALAGOAS 24 HORAS, 2021).

Segundo os jornais locais, o monumento que foi retirado a maçarico representa a Kalunga uma das personagens da dança Taieira propagada pela folclorista. Associada a questões religiosas, a retirada é uma demonstração de intolerância religiosa ao levar em consideração que o prefeito e grande parte da cidade é evangélica. Assim, de acordo com o *site* jornalístico *Já é Notícia*, de 05/01/2021, “a ação do Prefeito ganhou repercussão em grupos culturais de Alagoas, que consideraram a ação um desrespeito a cultura. Segundo pessoas próximas ao gestor George Clemente, a retirada da escultura foi uma promessa de campanha” (REDAÇÃO JÁ É NOTÍCIA, 2021).

Mariana Marques, integrante do Instituto do Negro de Alagoas, na matéria realizada por Brunna Moraes no *site Notícia Preta* (2021), afirmou que a remoção da escultura de Nair representa um conjunto de arbitrariedades por parte do atual prefeito da cidade em “um contexto de racismo asséptico, intolerância religiosa e exclusão elitistas de um símbolo da cultura popular de segmentos menos favorecidos e da resistência da cultura negra” (MORAES, 2021).

Em relação à essa contenda, na figura 2 vê-se a representação da taieira, uma mulher negra com uma indumentária composta por uma blusa branca e uma saia estampada com um fundo azul claro e rosas amarelas. Apresenta ainda como adereços um turbante e guias de orixás das religiões afro-brasileiras. A escultura estava localizada na entrada da cidade, sobre uma base de concreto com o nome do folguedo. Ao lado, na figura 3, está a Mestra Nair da Bertina, considerada a “Baronesa Negra de São Miguel por Grandeza”, falecida no dia 16 de junho de 1992.

Figuras 2 e 3: Escultura Taieiras Miguelenses e Foto da Mestra Nair de Bertina



Fonte: Foto de divulgação da página São Miguel dos Campos e sua História com Ernande Bezerra (2018).

A estatuária da Taieira miguelense representa uma dança de cortejo, de origens religiosa e africana, cujos participantes entoam cantigas religiosas e populares, dançando e tocando instrumentos de percussão. Durante o cortejo, os brincantes acompanham a festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e de São Benedito, santos padroeiros dos negros (BEZERRA, 2018).

A manifestação cultural da Taieira miguelense nasceu da devoção do filho de uma escrava, Maria Rosa com o Barão de São Miguel, Epaminondas da Rocha Vieira. Virgílio da Rocha Vieira, filho bastardo do Barão, era devoto de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e de São Benedito. Epaminondas em suas viagens pelo Nordeste Brasileiro em companhia do filho Virgílio, encontrou em Laranjeiras, cidade do interior sergipano, uma dança folclórica, chamada de Taieira e este folguedo popular lhe chamou muito atenção. Apesar da influência sergipana, a Taieira de São Miguel dos Campos, contém algumas modificações, possuindo outros personagens, como: Mateu, Caterine e Mãe Criola (BEZERRA, 2018).

Na figura 4, a retirada da escultura da taieira pelos funcionários da prefeitura de São Miguel foi fotografada em flagrante e segundo moradores, o objeto seria acondicionado na sede da Secretaria de Cultura, o que não foi confirmado pela gestão (REDAÇÃO ALAGOAS 24 HORAS, 2021).

Figura 4: Escultura Taieiras Miguelenses sendo retirada da praça pública.



Foto: Divulgação/ Site Alagoas Web disponível em: <https://www.jaenoticia.com.br/noticias/2021/01/05/80106-novo-prefeito-retira-escultura-em-homenagem-a-folclorista-de-sao-miguel-dos-campos>, acesso em: 20/06/2021.

A prefeitura de São Miguel justificou a retirada da escultura como uma “proteção” contra o vandalismo e a deterioração. Entretanto, a ação não condiz com o objetivo do monumento, pois estátuas e obras tornam-se “lugares de memória” e têm como objetivo dar visibilidade não só ao homenageado, mas a contribuição cultural que representa. Os monumentos representam questões políticas, religiosas e possibilitam não só informação, mas o sentimento de pertencimento. Em uma sociedade onde o racismo é estrutural e se renova de várias formas, precisamos estar atentos a essas apropriações e contradições. Atualmente a estátua de Nair Rocha se encontra na casa da cultura com visitação restrita e nas memórias, somente as músicas da manifestação.

*A Taieira aqui nasceu,
Neste solo esverdeado;
E hoje faz parte da história
Do meu município amado.
Surgiu da inteligência,
Dessa grande folclorista;
Que herdou do seu avô
O dom de ser artista.*

(Trecho d’A Taieira de Nair da Bertina – versos de Ernande Bezerra)

Caso semelhante aconteceu com os objetos ritualísticos anteriormente reservados aos redutos sagrados dos terreiros que foram retirados na época da quebra dos terreiros. Muitas das peças foram selecionadas por seu valor monetário, outros objetos foram expostos pelas ruas e deslocados para instituições culturais da elite branca como a Liga dos Republicanos e a redação do jornal de Alagoas, atualmente acondicionados no instituto histórico. Dessa forma, a exposição e a apropriação desses objetos em instituições que não as representam caracterizam-se como a perpetuação da violência sofrida pelo povo dos terreiros (RAFAEL, 2012).

Outro fato que demonstra os ataques ao patrimônio negro de Alagoas é o projeto de lei (PL) que a Câmara de Vereadores de Maceió executou com relação a mudança de nome da praça Dandara, localizada no bairro da Jatiúca. A praça ganhou o nome de Dandara Palmares após a sanção da Lei Municipal nº 4.423/95 e desde a criação, há 25 anos, é palco de manifestações afro-brasileiras.

Dandara, companheira de Zumbi, foi mãe de três crianças e à época da destruição da fortaleza da Cerca Real dos macacos em 06 de fevereiro de 1694, lutou pela liberdade ao lado dos demais quilombolas contra o exército de Bernardo Vieira de Melo, Sebastião Dias e Domingos Jorge Velho. Morta no combate, sua memória foi revitalizada pela lei 55/2017, que a incluiu no livro do Panteão e da liberdade Tancredo Neves, em 27 de março de 2019 (ARAÚJO, 2020, p.78).

Esse reconhecimento, no entanto, não impediu o projeto atual de substituição do nome, de autoria do vereador Luciano Marinho do MDB, e que segundo o político visa atender uma solicitação da comunidade pela proximidade da praça com a igreja católica Nossa Senhora da Rosa Mística. Observa-se que embora fale-se em uma “democracia racial” e em “tolerância religiosa”, o cristianismo em suas vertentes católica e evangélica mantêm-se incomodados com as representações da cultura negra nas localidades, buscando formas de reduzir sua visibilidade pública como ocorreu nos casos das Taireiras Miguelenses e da Praça Dandara.

A decisão sobre a mudança do nome da Praça Dandara desobedeceu ao veto do prefeito e a manifestação de populares e diversos segmentos sociais. A Praça Dandara dos Palmares passou a se chamar Nossa Senhora de Rosa Mística. A mudança de nome foi informada em publicação do Diário Oficial do Município (DOM) de 21/03/2021. O Instituto Negro de Alagoas (INEG) e mais 67 entidades assinaram uma carta em repúdio ao desrespeito e a tentativa de apagamento dos espaços de memória preta da cidade, além de cobrarem a revitalização e preservação desses espaços, criticarem a ausência de consulta popular para a alteração do nome da praça que se caracteriza como uma violência a população negra alagoana.

A vereadora Teca Nelma para a matéria do *site* Tribuna Hoje (2021) afirmou que a lei já nascia morta ao agredir a legislação federal que determina a preservação nos espaços públicos os nomes de figuras da luta contra a escravidão. Sob esse aspecto, remonta-se à Lei Afonso Arinos (Lei 1.390, de 3 de julho de 1951) que foi a primeira norma contra o racismo no Brasil, todavia sem imputar condenação. Em 20 de dezembro de 1985, a Lei 1.390 obteve uma nova redação que inclui entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil. Assim, a partir dessa data, entra em vigor a Lei 7.437 (Lei Caó), referindo-se ao Deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira, responsável pela nova redação. Ainda, a criação da Lei 7.716, em 5 de janeiro de 1989, determina-se a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A sanção da lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza (GONÇALVES, 2018).

No trabalho “*Configurações em torno de uma identidade ornamental*”, Bezerra (2006) demonstra as relações que as elites estabelecem na seleção dos monumentos que representem ou não a identidade alagoana. A ausência da visibilidade de Zumbi é outra

constante e através de sua encenação, várias contradições se tornam visibilizadas. Embora seu nome esteja personificado no Aeroporto Zumbi dos Palmares, agora internacional em substituição ao antigo campo dos Palmares, está em fase de conclusão a construção de um monumento memorial em sua homenagem na Serra da Barriga, mas a cultura material “(...) que existe é a construção de um Z, situado entre a estação ferroviária de Maceió e a secretaria municipal de finanças da prefeitura municipal da cidade” (BEZERRA, 2006).

Em 2007, o parque Memorial Quilombo dos Palmares foi inaugurado pelo Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, resultado de uma luta de mais de 25 anos do Movimento Negro brasileiro. Está localizado a cerca de 77 km de Maceió, no alto da Serra da Barriga, região com 27,92 km² de extensão que abrigava o Quilombo dos Palmares e que foi tombada pelo IPHAN em 1985, porém não há nenhuma representação de Dandara.

Assim, evidencia-se a necromemória enquanto expressão do poder e a capacidade de determinado Estado (necropolítica) manipular as construções, as representações e, por conseguinte, os destinos políticos de determinado grupo, a partir das interações do passado com o qual esse grupo terá acesso, mantendo constante a mortificação de determinadas memórias heroicas; em contrapartida, há uma memória exclusivamente escravizada, subalternizada e desagenciada. (VANDERLIR CAMILO, 2020).

Na cidade de União dos Palmares as estátuas mais visitadas partiram da iniciativa privada de Lucílio Vasconcelos, que homenageou União dos Palmares doando imagens quilombolas para o jardim do Centro Administrativo Antônio Gomes de Barros. Lucílio financiou a confecção, o traslado e com ajuda de populares colocou Zumbi e Dandara, lado a lado, no jardim da prefeitura municipal, transformando o ambiente no mais novo cartão postal da cidade. O gestor da cidade não prestigiou o ato, mas também não se opôs a homenagem feita pelo morador que afirmou: “Enquanto União dos Palmares não absorver importância do legado de Zumbi dos Palmares como fonte de riqueza cultural e econômica, União dos Palmares não vai sair do lugar” (NUNES, 2019).

2.2 O Lugar da consciência histórica e da memória na violência sobre as trajetórias negras: por uma educação crítica e contextual.

Diante das tensões em relação à cultura material e imaterial afroalagoana, se faz necessário analisar criticamente o passado para reivindicar uma posição de dignidade no presente, para que nossos alunos e sociedade compreendam que antes de pertencermos a “Terra dos Marechais”, essas terras foram solo de muita luta, resistência e símbolos como Aqualtune, Zumbi, Dandara e tia Marcelina, figuras imprescindíveis para afirmar os traços identitários de uma afroalagoanidade que precisa ser reescrita a partir das margens.

Trata-se das noções de “consciência” e “memória”, sendo a consciência um lugar de desconhecimento, encobrimento, alienação e esquecimento do saber. A ideologia se manifesta nesses pressupostos. Por outro lado, a memória enquanto um lugar de não-saber que conhece pode restituir a história não-escrita. Assim, a consciência exclui o que memória inclui (GONZALES, 1984, p. 226).

A “consciência histórica” para Rüsen (2001, p.57), reúne: “as operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”, sendo, portanto, não apenas um estudo do passado, mas uma atitude de compreensão do passado que incide no presente e antecipa o futuro.

Com a “consciência histórica” aliada à percepção de uma “memória” inclusiva, se torna possível elaborar estratégias de resistência e políticas públicas capazes de combater a realidade de Alagoas ser um dos estados referência na mortalidade de jovens e mulheres negros no Brasil.

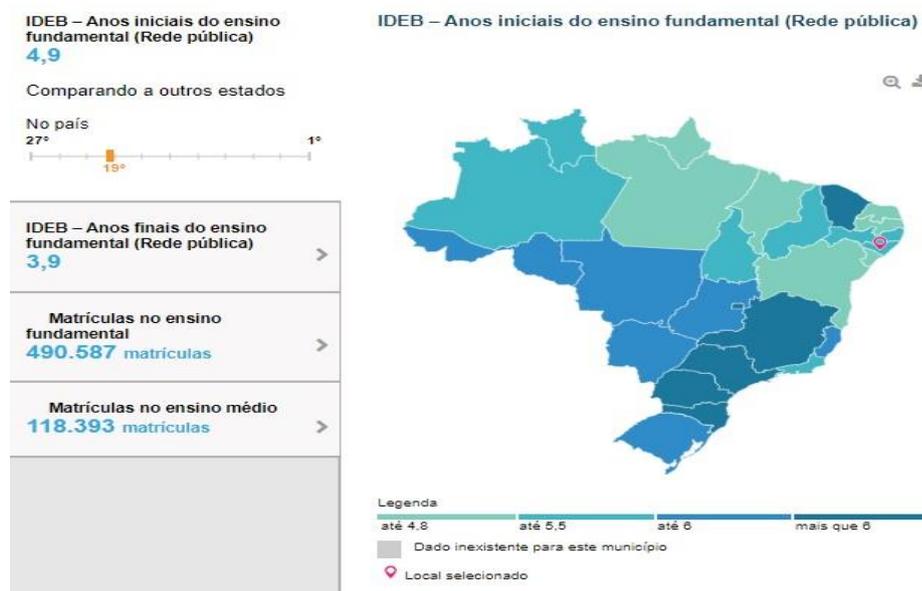
Por isso, parto do pressuposto que o ensino de História precisa estar conectado a emancipação humana, a partir das narrações e informações obtidas e interpretadas pelos alunos, pois compreendo que, quando eles passam a pensar e agir mais criticamente no ambiente em que estão inseridos, tornam-se agentes reflexivos e promotores de mudança na sociedade.

Somado a tudo o que foi dito, assumo a defesa das aulas de História com relevância nos estudos da história e da identidade afro-brasileira no Brasil e em Alagoas, refletindo sobre o impacto quantitativo da adoção desses conteúdos junto à população brasileira, visto que o racismo no país é estrutural e estruturante, “[...] sendo um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 20-21).

Nascimento (1978, p.95) questionou onde estava a memória africana como parte inalienável da consciência brasileira, onde e como se dava o ensino de história da África, suas culturas e civilizações nas escolas? Assim, como podemos pensar sobre o impacto quantitativo da adoção desses conteúdos junto à população brasileira?

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado de Alagoas possui 3.322 milhões de habitantes, conforme o último censo (2010). Os dados demográficos de 2005 apontavam para o quantitativo de 2.009.607 negros, correspondendo a 66,6% da população (IBGE, 2006). No plano educacional, os dados do IDEB dos anos iniciais da rede pública perfazem 4,9, enquanto nos anos finais totalizam 3,9 (IBGE, 2019).

Figura 5: Mapa do IDEB (2019)



Fonte: IBGE, Alagoas (2019)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao realizar o Censo do Ensino em 2011 quantificou, dentre as 8 milhões de matrículas em cursos de graduação, o percentual de 11% de estudantes pretos ou pardos em cursos de nível superior. Cinco anos depois, em 2016, no último censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30%, mas ainda bem inferior ao número de matrículas de estudantes brancos (Figura 5).

Ao tratar das questões de renda *per capita* das famílias brasileiras, os pesquisadores Pablo Gentili *et al.* (2012, p. 26), indicaram que:

[...] tem-se que entre os 10% brasileiros mais pobres, se considera o rendimento de trabalho, predominam os negros (74,2%), em particular os classificados como pardos (64,8%). Em tal patamar de pobreza 25,4% da população é branca. Portanto, de cada 10 pessoas entre 10% das famílias mais pobres, 7 seriam negras, tendo, portanto, ainda em 2009, a miséria uma cor/raça definida - preta e/ou parda (GENTILI *et al.*, 2012, p. 26).

Ou seja, não somente os números, mas os níveis de desigualdade socioeconômica étnico-racial assolam a população brasileira ao longo de sua história cujos lastros da escravização se fazem sentir até o tempo presente. É preciso contextualizar tempo e espaço na vida destes “cidadãos” (aos quais são atribuídos mais deveres do que direitos pelo Estado) que apesar de “maioria” quantitativa, são “minorias” no acesso às políticas públicas de desenvolvimento, emprego e geração de renda, formação educacional e tecnológica-digital, sobrevivência digna, segura e repleta de respeito.

Quando se trata de jovens mulheres negras, as condições apontadas pelos estudos estatístico-demográficos evidenciam um abismo socioeconômico vergonhoso, pois, de acordo com os dados da Fundação Carolina (GENTILI *et al.* 2012, p.31), prospectados junto à Organização Internacional do Trabalho (OIT), existe “uma situação de dupla discriminação – de gênero e de raça. O desemprego e a informalidade alcançavam 77,9% das mulheres afrodescendentes entre 15 a 24 anos”. Fato que Djamila Ribeiro, no prefácio do livro *Mulheres, Raça e Classe* de Angela Davis (2016, p. 12) há muito tempo ressaltava em seus escritos, afirmando “a necessidade da não hierarquização das opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade”.

Almeida (2019) quando alude ao racismo como parte da estrutura social e o silêncio da sociedade diante deste como uma responsabilidade ética e política distorcida do bem comum. Pois, “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019).

Quando se trata do quantitativo de mortes da população negra em Alagoas, o Mapa da Violência expõe dados assustadores, pois o racismo implica tanto na qualidade da vida quanto no extermínio dos corpos negros.

Entendo a atual situação de violência contra homens e mulheres negras em Alagoas como um processo histórico pautado na exclusão e eliminação de um grupo em detrimento de outro, em vários âmbitos da sociedade, onde o fator raça e classe são determinantes na

quantidade de mortes sistemáticas do povo negro. Nesse sentido, há um genocídio do povo negro.

A definição de genocídio da Organização das Nações Unidas (ONU), contida no Artigo II da Convenção sobre Genocídio, foi resultado de um processo de negociação que reflete o compromisso entre os Estados Membros das Nações Unidas, em 1948, no momento da redação da Convenção. Na presente Convenção, o termo “genocídio” significa qualquer um dos seguintes atos cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal:

Matar membros do grupo; causar danos corporais ou mentais graves aos membros do grupo; influenciar deliberadamente as condições de vida do grupo, calculadas para provocar sua destruição física, no todo ou em parte; impor medidas destinadas a impedir nascimentos dentro do grupo; Transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo (ONU, 1948).

Nascimento (1978, p.16), vê a escravização e suas consequências danosas às pessoas negras no Brasil intrínsecas ao conceito de “genocídio”, enquanto “medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimento) calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo”.

O autor relata a ocorrência de um racismo muito especial, de exclusiva criação luso-brasileira: sutil, difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado. Todavia, era um racismo implacável e persistente. Ele tinha o poder de liquidar, por meio de mecanismos socioeconômicos, os homens e mulheres de raça negra. Tal racismo, segundo Abdias Nascimento (1978), encontra respaldo na estrutura do Estado brasileiro, embutido na ideologia da “democracia racial”, cuja técnica e estratégia teriam conseguido, em parte, entorpecer e inferiorizar o negro confundindo-o e enganando-o. Algo que teria prejudicado profundamente este povo com extrema “frustração, pois lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho”.

Santos Filho (2016, p.53) identifica a atualidade do pensamento de Abdias Nascimento, no que tange a condição do homem e da mulher negra atualmente como consequência de um processo histórico opressivo.

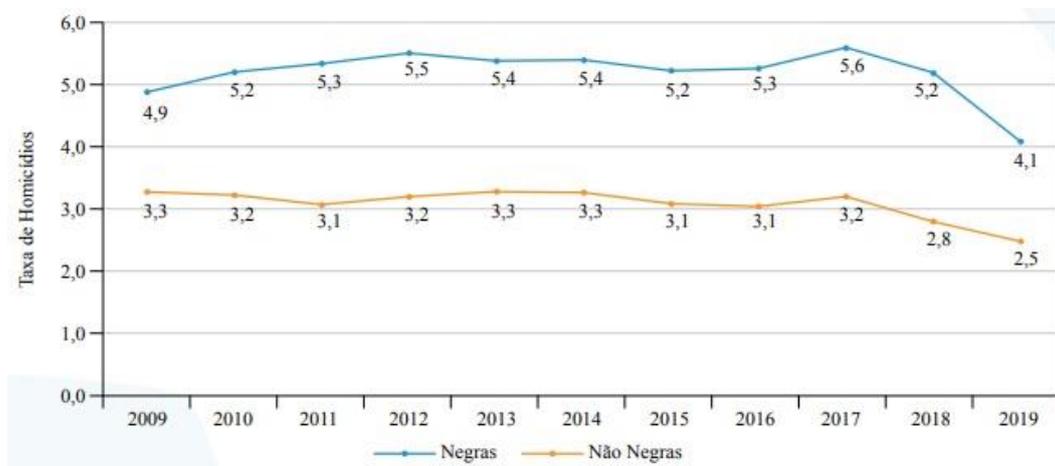
Já Gomes (2018, p.3), buscou analisar a relação entre juventude, desigualdade, raça e racismo e a situação de extermínio da juventude negra tendo como macro causa o racismo. Questionou: “o que se pode esperar de uma sociedade que expõe os seus jovens a um grau alarmante de violência?”, “E, mais ainda, quando esse extermínio tem como

recorte de crueldade o fato de a maioria desses jovens serem homens e negros?” Indagando o papel das Ciências Criminais na “descriminalização” dessa juventude, contrapondo-se ao seu extermínio. Provocando a “justiça” provida pelo Judiciário, a preocupação da Educação com essas questões, a capacidade de proteção ofertada pelos Direitos Humanos e o Estado. Para o autor, a escola pública, mais do que formativa e informativa, deveria assumir a defesa da proteção à vida de seus alunos para além da preparação para o ENEM e tratar da ascensão social destes em um contexto de violência e morte.

Mbembe (2018), ao descrever os processos da necropolítica, indica que a lógica da política contemporânea não vislumbra o gerenciamento entre a vida e a morte; desenvolve, desde a colonização, mecanismos genocidas sofisticados que, através de recursos pluridimensionais, marcam um alvo no peito de pessoas negras. Trata-se de uma política cotidiana da guerra, em que os inimigos, na representação e na concretude, são as pessoas negras, em suas múltiplas existências, afetos e localizações, bem como os demais grupos anunciados como dissidentes.

O mapeamento da violência no país divulgado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) demonstrou o quanto a mulher negra está sendo vítima desse processo de extermínio que tem como alvo principal os corpos negros. Em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios compreendeu 2,5 por 100 mil, enquanto a taxa para mulheres negras chegou a 4,1 (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p.38). Apesar de ter ocorrido um decréscimo nos números de 2019 em relação aos anteriores, estes ainda se apresentam altos.

Figura 6: Gráfico da evolução das taxas de homicídios femininos no Brasil, raça/cor (2009-2019)



Fonte: CERQUEIRA *et al.*, 2021, p.39.

A necropolítica constitui sobre corpos femininos negros desde a imposição de um patriarcado as situações de estupro e espancamento oriundas do escravismo, vinculada à ideia de “propriedade”, resultando em comportamentos de violência simbólica e física na vida das mulheres negras. Enquanto corporificação de poder, também se manifesta em políticas públicas deficientes no acompanhamento e tratamento da saúde, relegadas ao “abandono”.

O percentual de mulheres pardas ou negras, acima de 80%, demonstra que o assassinato de mulheres em Alagoas tem cor e a despeito também da violência sofrida por mulheres brancas, estas ainda conseguem manter suas vidas com um maior grau segurança.

O quantitativo de Delegacias da Mulher em Alagoas, dado o alto índice de feminicídios, demonstra a múltipla insuficiência do Estado em garantir a segurança física e psicológica das mulheres, segundo em ofertar um número significativo de espaços de acolhimento às necessidades específicas de gênero, evitando situações de constrangimento, humilhação e amplitude do medo diante de mais homens (policiais, delegados) nesses momentos de vulnerabilidades.

Um estudo realizado sobre a incapacidade de as delegacias serem espaços de acolhimento foi realizado onde demonstram as condições de funcionamento das Delegacias Especializadas de Atendimento a Mulheres (DEAM) as articulações com outras instituições e as percepções de delegados(as) sobre as atribuições e o papel dessas delegacias no atendimento a mulheres que sofrem violência sexual.

A atitude de considerar necessário verificar a veracidade da informação dada pela mulher reflete as marcas das perspectivas de gênero consolidadas em nossa sociedade, as quais levam a duvidar da palavra das mulheres em muitas circunstâncias. Confirma-se a necessidade de que as DEAMs recebam o treinamento necessário para ficar em sintonia com as políticas públicas atualmente em vigor de enfrentamento da violência sexual contra as mulheres (OSÍS; PÁDUA; FAÚNDES, 2010, p. 326).

A constatação dos dados mostra a necessidade de políticas públicas afirmativas que priorizem e sejam efetivas à população negra partindo do pressuposto que o racismo está estruturado na sociedade brasileira e as maiores consequências recaem sobre as mulheres negras. Pois, “quando analisamos os efeitos da intersecção entre raça e gênero no Brasil, percebemos a partir de dados que o grupo das mulheres negras é o mais marginalizado em relação à garantia de direitos” (INSTITUTO MARIELLE FRANCO, 2020, p. 11).

No Rio de Janeiro, um dos grandes projetos da vereadora Marielle Franco – mulher, mãe, negra, favelada, LGBTQIA+ feminista e assassinada em 2018 – foi o projeto que estabelecia a “Lei do Espaço Coruja” para a garantia de “um local apropriado, seguro, atrativo para estas crianças, lúdico e ao mesmo tempo formativo, mas que principalmente dava às mães/responsáveis autonomia para estar na atividade” (MENDONÇA; PASSOS, 2019, p. 25). Reivindicar que leis como essa (nº6419/2018) sejam expansivas e se concretizem em todos os estados, é manter viva e sempre presente a luta de Marielle por políticas de gênero, raça e classe.

Ações efetivas, como esta, que tenham nas causas da mulher a centralidade nas resoluções de suas demandas compreendem também a construção de vários projetos pedagógicos, em parceria com as famílias, seja como forma de refletirmos sobre como educar os meninos e as meninas para o respeito às diferenças, educando para o feminismo e o antirracismo, para que possamos construir uma sociedade pautada na pluralidade, na liberdade e na valorização da vida negra.

Djamila Ribeiro (2019, p.103), em seu texto “Vidas negras importam, a comoção é seletiva?”, questiona a comoção que o brasileiro apresenta com relação a outros países frente as mazelas do povo negro no Brasil a exemplo do massacre que ocorreu em Paris, em 2015 onde foi criada campanha nas redes sociais em solidariedade ao ocorrido.

A pandemia Covid -19 tem demonstrado o quanto as questões de gênero, raça e classe são fundamentais para entender a desigualdade no nosso país. A violência não entrou em quarentena, o discurso de que estamos todos no mesmo barco não se aplica a maioria da população para a população negra e rememora o genocídio dos navios negreiros, há cada quatro óbitos três são de pessoas negras. As mulheres negras permanecem na base da pirâmide da desigualdade no Brasil, o trabalho doméstico nesse país tem cor e delimita os espaços sociais. O racismo estrutural orienta as ações e de várias formas a ausência de políticas públicas específicas para essas mulheres que estão em situação desiguais e são falsamente tratadas como iguais.

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas” estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país) (GONZALES, 1984. p. 231).

As palavras de Lélia Gonzales (1984) condizem com a realidade atual onde a maioria das mulheres negras são pobres, estão concentradas na periferia, muitas delas são chefes de família com baixa escolaridade em sua maioria e em subempregos do setor informal. Elas correm o risco de serem infectadas no seu local de trabalho, à exemplo da primeira vítima fatal do Coronavírus no Rio de Janeiro: uma empregada doméstica de 63 anos.

De acordo com Débora Diniz e Giselle Carino (2020) no jornal *El País*:

Empregada e patroa são as alegorias de como uma pandemia se cruza com as fronteiras dos privilégios de gênero, classe e raça. Nosso feminismo latino, embranquecido pela colonialidade do poder, é insuficiente para responder à crueldade da epidemia entre o mundo das mulheres.

A população negra e pobre tem sido a mais vitimada pela pandemia, seja nas favelas, nos presídios, ou nas comunidades quilombolas vítimas do sistema de exclusão que limita o acesso à informação, e às necessidades básicas como água potável além de problemas com documentação legal, o que tem levado a muitas mulheres não receberem auxílio emergencial.⁸

O Instituto do Negro de Alagoas (INEG/AL), em levantamento recente, aponta:

Que negros lideram a triste estatística de mortes no estado no cenário da pandemia da Covid-19. Apesar de apresentar menor percentagem de pessoas contaminadas em comparação com o número de brancos, negros se igualam na taxa de letalidade do Covid-19: para cada 4,76 negros contaminados, 1,18 morre. Já os brancos, para cada 8,99 contaminados, os mesmos 1,18 morre (AGÊNCIA DE NOTÍCIA DAS FAVELAS-ANF, 2020).

Frente um contexto político, social e econômico de desesperança, dor e morte, o conceito de “sobrevivência” de Luiz Rufino (2019) se desdobra em “sobras viventes” que almejam ser “supra viventes” e requer a busca de estratégias de atuação nas frestas, fortalecendo as redes, driblando a morte e encerrando ciclos onde a ancestralidade simbolize recomeços.

É preciso REEXISTIR e buscar alternativas de superação aos governos fascistas que nos oprimem cotidianamente, violando os direitos humanos e devastando a natureza.

O momento exige reposicionamentos de nossos lugares de atuação e das nossas motivações, para que possamos nos fortalecer e a partir de nossos sonhos possíveis

⁸ Auxílio Emergencial fornecido pelo governo federal em 2020, no valor de 150,00 a 250,00 reais mensais por pessoa, com o objetivo de auxiliar a população em situação de pobreza durante a pandemia de Covid-19.

estabelecer conexões mais significativas e afetivas. Precisamos estar atentos para não naturalizarmos a barbárie e como diz Maria Colasanti (1995):

*A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra.
E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja número para os mortos.
E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz,
aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.
Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.*

Ao propor Paulo Freire como um antídoto para a pandemia, Pamela Passos (2020) alude à necessidade de uma “educação libertária e democrática”, intervindo na realidade para manter a esperança, repensando assim currículos, disciplinas e formas de aproximação com os alunos.

Os currículos e planos pedagógicos das escolas assim como os profissionais de educação precisam atender às demandas dos grupos negligenciados historicamente, para que, conseqüentemente, sejam estabelecidas práticas escolares, que também são práticas culturais configuradas tanto em materiais didáticos, quanto em planos de intervenção, mediando didática e visão crítica-social do entorno para que o ambiente escolar possibilite a promoção e o respeito às diferenças sem estereótipos e com as mesmas oportunidades de acesso.

Acredito em um projeto de educação que alie ações diárias de combate ao racismo e todas as demais formas de opressão à construção de saberes específicos comunitários para que frente a outras alternativas possam existir outras narrativas que reflitam os aspectos artísticos, psicológicos, estéticos, corporais dos grupos marginalizados e invisibilizados na sociedade, desconstruindo conceitos e valores e na incorporação das novas identidades, seguimos o conceito de pedagogia decolonial de Catarina Walsh (2013, p.28):

As Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, rein-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles.

Nesse sentido, a partir do pensamento de Catherine Walsh (2006), entendo que as ações formuladas a partir da Lei 10.639/03 no campo educacional, além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um projeto de vida, educação e *práxis*.

Muitas ações pedagógicas ainda estão no campo do simbólico, da “valorização” e do reconhecimento do povo negro, enquanto muitas pautas precisam ser revistas pela

sociedade, a exemplo dos modelos de família, sexualidade e religião que ainda seguem pressupostos normativos e homogeneizadores eurocentrados, demonstrando a urgência em ressignificar discursos e se desconstruir conceitos que não respeitem a pluralidade cultural existente na sociedade. Assim, a necessidade de ampliação dos debates e promoção de ações de intervenção social são objetivos de uma educação antirracista.

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (FERREIRA, 2012, p. 276).

O racismo na escola precisa ser entendido como construção social, a qual inclui fatores econômicos, políticos e culturais. Esses valores que moldaram as formas de pensar e agir etnocêntricas e na ideologia colonizadora subsidiaram e menosprezaram as diversas manifestações culturais de povos considerados inferiores.

É necessário que os processos históricos das diversas formas de viver, conviver e de lidar no mundo, bem como as formas de resistência tenham representatividade no fazer histórico em detrimento a ênfase dada ao processo doloroso da escravização africana. Um dos caminhos para se alcançar tais prerrogativas é demonstrar as formas como essas experiências e saberes integrados entre povos brancos e negros se estabeleceram através dos tempos, em suas confluências e contradições. As abordagens relacionadas ao racismo precisam ser problematizadas de acordo com a realidade da comunidade escolar e as ações relacionadas às questões étnico-raciais precisam ser contextualizadas em todas as disciplinas, projetos e unidades escolares.

No que se refere aos currículos escolares chamou-se a atenção para a falta de conteúdo ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito as diferenças (SILVA *apud* BRASIL, 2004, p.57-58).

Desta forma, percebemos que o Ensino de História pode e deve ser um movimento fundamental na construção de diálogos que norteiem as práticas de empoderamento negro, fomentando a consciência crítica de combate ao racismo e discriminações de gênero. Para que as desconstruções históricas estimulem mudanças nas mentalidades, maneiras de agir e decidir dos indivíduos e conseqüentemente das instituições, o fazer

histórico precisa ser um fazer político na luta pela garantia de direitos, na valorização da diversidade e no reconhecimento de quem sofre discriminação.

Faz-se necessário discutir a branquitude, mas que entendê-la, desconstruir sua naturalidade é igualmente importante, para que possamos exercitar um olhar diferenciado, de uma pedagogia antirracista cotidiana que se torne de fato inclusiva.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p.13-14), ao falar do perigo de uma história única, demonstra quão danosa pode ser uma versão unilateral dos fatos para o imaginário relacionado ao povo negro em vários aspectos, o que demonstra um desequilíbrio na disseminação de conhecimentos epistemológicos referentes aos povos afro diaspóricos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe muitos motivos para discussão e contestação, pois na última versão apresentada se percebe o retrocesso relacionado às políticas educacionais progressistas a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE) que teve no seu formato original a supressão da expressão igualdade racial, regional, de gênero e de orientação. Além disso, a BNCC também não menciona as questões relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual em um momento em que essas questões são de extrema necessidade na construção de valores que fomentem o respeito e a valorização das diferenças.

Fazendo a análise da BNCC do Ensino Fundamental, a Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece no documento como estudos Afro-Brasileiros, porém, existe apenas nos objetos de Conhecimento, dos componentes de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes. Nas habilidades desenvolvidas por cada componente curricular é possível perceber que o tema foi silenciado sem trazer atividades que possibilitem ao educando reflexões concernentes às práticas antirracistas. E os conteúdos que são contemplados no documento já fazem parte integral de cada componente, sem agregar nenhum conhecimento ou prática que de fato que venha promover uma educação antirracista (SILVA, 2020, p. 06).

Para além de reconhecer a existência do racismo, faz-se necessário estabelecer práticas que procurem desnaturalizar a ausência dos negros nos lugares (sejam espaços públicos ou postos de prestígio socioeconômicos e políticos). Por isso, promover a ampliação de debates com a comunidade escolar e com a sociedade civil, avaliar as vulnerabilidades locais, visando fortalecer o diálogo sobre as “diferenças” pautado pela “autorrepresentação de si de suas histórias, biografias, como poder identitário”, ou seja, como os negros (nos planos individual e coletivo) se entendem como sujeitos sociais e políticos é condição essencial para se construir ações educacionais de fato integradoras. Posto que:

Integrar o outro não é apenas moldar o outro ao nosso estilo de vida, mas sim ceder espaço para que o estilo de vida desse outro seja adotado como elemento importante na formação de nossas gerações e instituições, reconfigurando um espaço onde todos terão que aprender a viver numa sociedade plural onde a “identidade de brasileiro “será matizada por cada segmento étnico. É um processo fácil? Não, pois remete a mudança de quebra de paradigmas, conflitos de interesses e tradições, mas sem os quais não é verdadeiramente possível falar em diversidade. Assumir a causa da diversidade pressupõe se repensar enquanto povo, enquanto nação. Sem isso estaremos encenando mais um capítulo de nossa tão propalada “democracia racial”, na qual todos devem ser iguais e jamais diferentes (MELLO, 2009, p.102).

Estudos e discussões acerca da necessidade de novas abordagens e metodologias são recorrentes, porém precisamos refletir sobre as demandas e interesses dos nossos alunos e tentar viabilizar estratégias e práticas que potencializem seus saberes, vivências, motivando-os. Pois, a desmotivação de muitos alunos atualmente se deve ao fato que estes, muitas vezes, não conseguem estabelecer uma ligação concreta e significativa entre os conteúdos e a vida prática. Compartilho o pensamento de bell hooks (2013) quando afirma que o prazer em lecionar e o entusiasmo nas aulas por parte do professor é um ato de resistência e podem ser compreendidos como práticas transgressoras no sentido de estimular o processo criativo de forma coletiva, através de aulas que os impulsionem, crie possibilidades e os ajude a se situarem historicamente como cidadãos ativos e críticos, valorizando o afeto por si e suas raízes.

Uma pedagogia engajada ou transgressora se une ao entendimento e posicionamento político do professor e da sua compreensão de que toda prática é política e norteadora de comportamentos. Os conteúdos e abordagens escolhidos pelo professor muitas vezes servem para reforçar discursos de opressão, tornando o ambiente escolar mais um instrumento de dominação. Aqueles docentes que optam por uma forma de ensinar mais significativa para os alunos, que estão em constante processo de aprendizagem demonstram que a escola não é a única forma de leitura de mundo, uma vez que as redes sociais e as mídias tem avançado nesse patamar informativo, porém, o espaço escolar que se permite dinâmico e plural pode gerar um ambiente de troca de conhecimento e inclusão entre professores e alunos, na construção de uma *práxis* (agir e refletir sobre o mundo pra modificá-lo).

A educação transgressora de hooks e a educação como forma de liberdade de Paulo Freire são experiências que inspiram e impulsionam a metodologia de professores engajados com o crescimento intelectual e pessoal de seus alunos e consequentemente de

sua própria prática, seu crescimento e amadurecimento profissional, pois o diálogo com o oprimido é um compromisso para a transformação da sociedade.

A compreensão dos conteúdos aliados à reflexão e ação acerca do seu cotidiano e da realidade na qual está inserido é um dos objetivos primordiais do Ensino de História e de uma educação que inclua, oportunize e emancipe.

Estamos em um momento em que as discussões relacionadas às ressignificações sobre a trajetória do povo negro têm sido pauta de debates em vários âmbitos da sociedade. Um campo tenso, porém, fértil para desconstrução do racismo estrutural.

Ao se tratar de educação, sabemos que a escola é primeiro lugar onde a criança negra se percebe, se reconhece negra e infelizmente na maioria das vezes de forma negativa. As abordagens e a forma como a comunidade escolar se relacionam com as crianças e jovens são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos e alunas negras.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Sabemos que as leis e currículos são apropriados ou não pelos professores e que as ações pedagógicas por muitas vezes estão relacionadas a formas de compreensão e formação históricas estruturais do professor, o que precisa ser combatido a partir da ressignificação dos currículos escolares, planos políticos pedagógicos das escolas e das formações continuadas dos professores para que teoria e prática estejam interligados a serviço das necessidades e direitos dos alunos e de uma prática antirracista.

A diminuição dos fundamentos eurocêtricos nas aulas é necessária para que a “História dos vencedores” seja contada por outro viés, precisamos estar atentos a implementação “subalterna” da LDB e da BNCC no sentido de o racismo de algumas instituições ainda não levarem a sério a obrigatoriedade da lei 10.639, tratando de forma estigmatizada e preconceituosa a cultura afro-brasileira na maioria das vezes é limitando a religião.

Precisamos apresentar aos nossos alunos abordagens que os façam reconhecer a trajetória dos povos negros no mundo no país e na comunidade onde estão inseridos e dessa forma se reconhecerem nesse processo.

3. ENCRUZILHADAS “DOS VENTOS QUE SOPRAM, AS ÁGUAS QUE LIMPAM OS REENCONTROS DOS CAMINHOS”.

*Epa hey Oyá!
Iansã, mãe do tempo.
senhora dona dos ventos.
Que me acolhe e que me ensina
a ser guerreira em todo momento
... Iansã é o raio que uns assusta e outros ilumina
Oyá é o vento que venta no mar, o vento que balança a flor
(Alexya Rayssa)*

Nessa seção compartilho vivências experienciadas no chão de uma escola pública onde busquei reinventar o exercício da docência que estabelecesse conexão entre a teoria e as experiências de vida dos meus alunos e alunas. Pretendo não somente falar sobre a dor que o racismo gera, mas estabelecer estratégias que enfatizam o protagonismo de pessoas negras, a partir de conceitos como feminismo negro, empoderamento, sororidade, os quais foram inseridos na minha prática docente e cruzados com os saberes, anseios e potências dos meus alunos e como esse processo nos afetou de formas imbrincadas a partir das oficinas, reuniões e apresentações. Demonstro como uma educação antirracista voltada para a emancipação do ser humano pode ser concebida e ampliada para fora dos muros da escola a partir das vivências, memórias e registros. Pretendo comprovar como ocorreram as experiências que deram origem a essa pesquisa, dos atravessamentos cotidianos que sofremos, das estratégias que foram se estabelecendo e direcionando a minha prática e escrita.

Grada Kiolmba alude que racismo cotidiano se refere a todo vocabulário, discursos imagens, gestos, ações e olhares que colocam sujeito negro e as pessoas de cor não só como "outro/a diferença contra a qual o sujeito branco é medido, mas também como outroidade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. (KILOMBA, 2019, p.78).

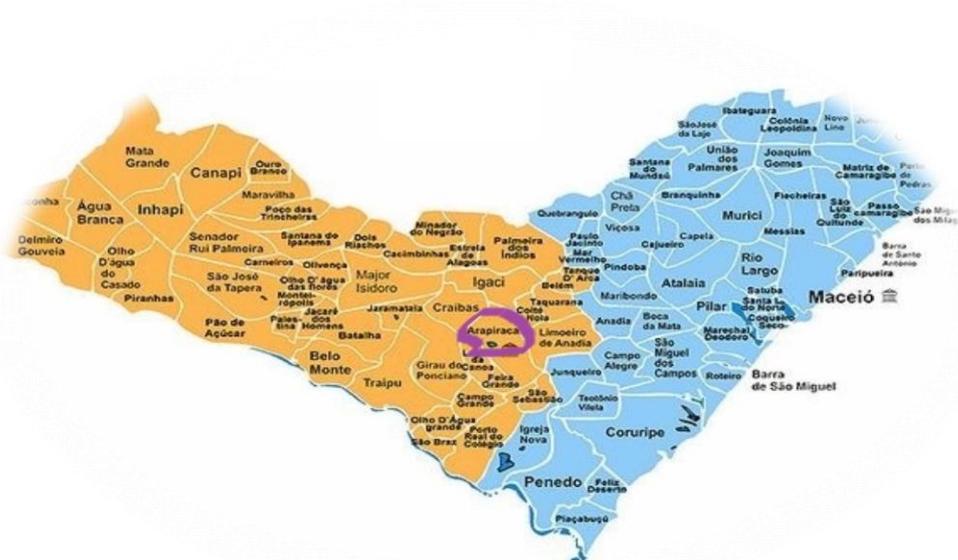
Estarmos atentos a essas especificidades do cotidiano é um dos desafios e percalços que estão relacionados à docência, problemas que perpassam o âmbito escolar e comunitário e, para que possamos cumprir nosso papel social perante nossos alunos, precisamos procurar e estabelecer formas de encantamento com o nosso ofício.

Cabe entender o encantamento como ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação de vida, em suma. (...) Nesse sentindo, o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe

transformar em bicho, vento, olho d'água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS; RUFINO, 2020, p.06).

E refletindo sobre os encantamentos do cotidiano, das teias que tecemos, partimos da nossa geografia compreendendo que o olhar é uma construção de vínculos com o lugar onde estamos e intervenções que fazemos, onde estabelecendo um exercício de observação ao outro, acabamos nos enxergando. Assim, direciono o meu olhar para o coração do estado de Alagoas, no agreste, o município de Arapiraca (figura 7).

Figura 7: Mapa de Alagoas, com destaque para o município de Arapiraca.



Fonte: G1 notícias (reprodução/IBGE, 2013) Disponível em:

<https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/06/novos-mapas-do-ibge-mostram-alteracoes-em-42-municipios-de-al.html>, acesso em: 20/10/2020

A cidade de Arapiraca é considerada cidade polo por sua situação estratégica e associado ao estabelecimento de relações comerciais no âmbito de seu território, ocorreu ao longo dos anos, um fluxo migratório e consequentemente o aumento demográfico. A população atual segundo o censo de 2014 é de 232.671 habitantes destaca o crescimento alcançado pelo município nos últimos anos, a exemplo de diversos aspectos do desenvolvimento econômico e social. Além disso, o município é o 10º mais dinâmico do país e o 2º que mais cresce no Nordeste.

A cidade que ficou conhecida nacionalmente por sua “cultura fumageira” onde homens e mulheres com seu trabalho ajudaram a construir os pilares econômicos da cidade, a exemplo das destaladeiras de fumo, que agregavam ao trabalho canções descrevendo seus trabalhos e animando os salões de fumo ou aliviando suas dores. As destaladeiras e suas

cantigas tornaram-se patrimônio cultural.

Arapiraca que foi construída e também pertence aos agricultores, feirantes e pescadores, árvore de muitos ramos que floresce na cultura, na arte e na fé das rezadeiras e das mães de santo, cidade que abriga uma imensidão de manifestações culturais que resistem, renovam se e ampliam a identidade arapiraquense (MESSIAS, HOLANDA; SILVA, 2019, p. 71).

Não diferentemente de outras cidades em desenvolvimento, Arapiraca também passa por processo de urbanização desigual e nos últimos anos o processo de especulação financeira tem aumentado muito os condomínios residenciais afastados das comunidades e intensificado a longos passos as diferenças entre os que moram nas “margens” e nos centros. Cabe destacar, também, que possui duas das 68 comunidades quilombolas alagoanos.

O bairro Primavera está geograficamente no quadrante centro-sul, composto por 48 ruas no seu corpo geofísico-político, com uma população de aproximadamente 11.939 habitantes sendo 5.528 homens e 6.411 mulheres, de acordo com o Censo Escolar de 2017.

Existem muitos moradores que migram com a finalidade de procurar emprego principalmente nas grandes cidades. Tem aproximadamente 3.900 moradores desempregados, uma das razões da migração. O bairro Primavera conta hoje com 03 (três) escolas municipais sendo 01 (uma) em Tempo Integral e uma creche.

Com população semelhante a algumas cidades do interior do estado, o bairro possui vários problemas sociais, pois, como todo bairro periférico, é taxado de “bairro perigoso” e muitos jovens que vão estudar em outras escolas já relataram situações de preconceito ao revelarem sua origem. O bairro apresenta problemas relacionados à violência, uso de drogas, alto índice de desemprego e exclusões sociais, sendo as atividades culturais escassas onde as poucas escolas da área norteiam as vivências cotidianas de dezenas de alunos, os quais ainda as enxergam como refúgio e alternativa para melhoria de vida.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Djalma Matheus Santana está situada na Rua Rozendo Lima, nº. 426, no bairro Primavera, em Arapiraca-AL. Foi fundada em 11 de maio de 1980. A escola oferece à população do bairro as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação Infantil. Fundada há quarenta e um anos, a escola tem um trabalho consolidado na comunidade e no município e sempre se destacou por correlacionar arte e esporte ao ensino, possuindo também uma banda de fanfarra, premiadas várias vezes, e representa para muitos alunos o único lugar de socialização. Salienta-se, no entanto, que há três anos a modalidade (EJA) Escola para

Jovens e Adultos foi extinta da escola. A ausência da EJA, fruto do desmonte da educação que tem se implantado nos últimos anos, afetou profundamente a dinâmica do bairro, pois muitas mães estudavam à noite e seus filhos no horário da manhã, mantendo ambos uma relação de proximidade com a instituição escolar.

Atualmente, percebe-se o silenciamento da EJA, desmonte e as ausências das políticas públicas, isto impacta no fechamento significativo de turmas em várias coordenações regionais, do DF, bem como na precarização e na desvalorização do trabalho docente, na falta de infraestrutura nas escolas para o atendimento as demandas do período noturno, na ausência da implementação da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA) o que representa uma descontinuidade das ações de implementação das políticas públicas educacionais (CASTRO, 2019, p. 06).

Segundo a direção da escola e a secretária de educação, a modalidade de ensino EJA não está sendo procurada. Em ano de 2021 foram ofertadas 40 vagas para a EJA na modalidade EAD com cursos profissionalizantes, porém não conseguiram a quantidade de alunos para se matricularem no bairro, tendo em vista que o contexto de pandemia afasta ainda mais os alunos em sua maioria desempregados(as) e trabalhadores(as), público encontrado por mim em 2015, quando duas noites por semana lecionava Ensino Religioso para complementar a minha carga horária; ia à escola pela manhã, a tarde lecionava em uma zona rural e à noite voltava à escola Djalma para as turmas da EJA. Ao lembrar essa jornada, corroboro a ideia de que:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estrar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (hooks, 2013, p.22).

Transitando nas encruzilhadas entre rural e urbano, dia/noite e observando o público que frequentava a escola, como uma espécie de “etnografia dos sentidos”, pude entender melhor o modo de vida da comunidade, onde encontrava muitos dos alunos que assistiam as aulas pela manhã e à noite voltavam à escola para acompanhar suas mães por questões de segurança no trajeto de volta para casa e, em alguns casos, devido aos ciúmes dos pais. O público era formado por alunos repetentes a partir de 15 anos, homens, mulheres e jovens que vinham do trabalho para sala de aula.

Várias questões me chamaram a atenção e me fizeram refletir desde a importância dada a merenda, a discrepância de idade, o comportamento e a convivência em sala, as dificuldades e o cansaço físico notável de muitos. As meninas que levavam seus filhos para aula por não terem com quem deixá-los em casa, quantas vezes não os segurei no colo para

que as mães fizessem as avaliações. Muitos relatos de machismo, preconceito, racismo, abordagens policiais bruscas, relatos de estupros sofridos pelas alunas, uma seara de experiências que me obrigavam a repensar as metodologias e proporcionar momentos e intervenções pedagógicas mais significativas para aqueles alunos.

Atuar nas duas modalidades de ensino da escola me permitiu entender melhor o contexto sociopolítico e emocional em que meus alunos estavam inseridos e muitas das intervenções realizadas no Grupo de Estudos Tereza de Benguela advêm dessas experiências. A maioria daquelas mulheres estudava à noite por várias questões, desde a socialização com outras mulheres, a vontade de se alfabetizar e ter independência financeira. Todas as dificuldades relatadas por essas mulheres que tinham jornadas de trabalho em casa, na rua e ainda iam para a escola em busca de novos conhecimentos me afetaram e me impulsionaram a criar estratégias que pudessem colaborar a partir da educação na vida de outras mulheres.

A modalidade EJA extinta da escola foi nucleada no centro da cidade e algumas das meninas que participam atualmente do grupo são filhas das mulheres que foram minhas alunas e de mulheres que estudaram comigo na mesma escola há anos e que hoje nos apoiam e incentivam nas atividades realizadas, estabelecendo assim uma teia de apoio mútuo que perpassa os muros da escola. Essa cruz de encontros e caminhos pode ser entendida aqui a partir das ideias de Luiz Rufino (2019) sobre a pedagogia das encruzilhadas como: “Uma pedagogia que se tece nas invenções cotidianas! A encruzilhada é a boca do mundo! É saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos. “A educação, aqui reivindicada como princípio ético/estético, ato de responsabilidade e prática emancipatória (autonomia, liberdade, ternura e utopia)” (RUFINO, 2019, p.77). E era dessa forma que me sentia em 2017: em uma encruzilhada, atravessada por dilemas pessoais e profissionais que fui me deixando levar pelas águas que abriram meus caminhos e me fizeram navegar em águas mais profundas, no sentido de me dedicar a projetos mais significativos para mim e para os meus alunos.

3.1 Tereza de Benguela: As Flores Negras da Primavera

De acordo com algumas religiões de matriz africana como a da nação cabinda (originária da Angola), Iansã, é a orixá dos ventos raios e tempestades, os ventos que ela sopra limpam as águas, traçam reencontros dos caminhos, seus ventos levam o que não nos

cabe mais e trazem o que é nosso. Nos dias atuais, onde me considero protegida por Oyá compreendo que os ciclos que se fecharam na minha vida e os que se abriram estavam inter cruzados, no sentido pessoal rupturas, dúvidas que me levaram a considerar a um afastamento da profissão, porém no início do ano letivo de 2018, aquele retorno não era somente às aulas, entendi que era ali naquele espaço que eu me sentia útil e acolhida, principalmente pelas minhas alunas, estabeleci um reencontro com muita coisa que estava adormecida dentro de mim, desatando os nós entre a menina que um dia fui e a mulher que eu queria ser, um novo ciclo se iniciava.

As atividades pedagógicas com o Grupo Teresa de Benguela foram realizadas de 2018 a 2020 durante as aulas de História (duas aulas semanais e uma de ensino religioso) nas respectivas turmas de oitavo e nonos anos, com temáticas gerais relacionados ao conteúdo e em reuniões quinzenais no horário da tarde, no laboratório de informática. Neste espaço aconteciam as rodas de conversas e as oficinas e no pátio, quando havia a realização dos ensaios das danças e dos saraus, além de apresentações fora do ambiente escolar.

Após a apresentação e a aprovação do projeto pela equipe gestora da escola e um comunicado prévio aos pais sobre a realização das reuniões no contraturno, as rodas de conversas do grupo foram iniciadas a partir de temáticas relacionadas às desigualdades sociais, percepções acerca de racismo, estereótipos de beleza, feminismos, cidadania, subjetividades e as experiências cotidianas que também servem como pontos de interesse para as discussões coletivas. Recorremos a “pedagogia freiriana” baseada no diálogo com as classes populares e temas geradores de reflexão, pois

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tornam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade (FREIRE, 1979, p.15).

Além das rodas de conversa, desenvolvemos oficinas performáticas com o objetivo de experienciar modalidades artísticas e culturais com as alunas para que essas ações se expandissem para outros espaços sociais, feiras literárias, exposições que proporcionassem visibilidade e protagonismo ao grupo.

Durante as aulas foi realizado o convite as alunas das turmas dos oitavos e nonos anos, meninas na faixa etária entre 13 e 16 anos, que se identificassem com a temática e ações pretendidas com o projeto. Na primeira reunião realizada no contraturno da escola apareceram 30 meninas curiosas e empolgadas com a ideia do grupo. Como algumas

leituras eram direcionadas para as reuniões seguintes, com o passar do tempo, o grupo ficou formado entre 15 e 20 meninas em sua maioria frequentes, o nome do grupo foi escolhido por elas através do consenso da representatividade em ser um dia dedicado a mulher negra, a partir de então estava sendo formado o Grupo de Estudos Tereza de Benguela. As mulheres, ao longo da história, foram construindo formas de resistência e enfrentamento ao patriarcado e as lutas feministas contemporâneas se compõem a partir da herança ancestral de mulheres como Tereza de Benguela.

Quadro 1: Realizações do Grupo Tereza de Benguela, Arapiraca/AL, 2019-2021

| Atividades realizadas pelo Grupo Tereza de Benguela | |
|--|---|
| Ações internas | Ações externas |
| Reuniões quinzenais, rodas de conversa com temas relacionados ao feminismo negro, empoderamento, racismo etc. Exibição de Filmes, após as reuniões eram realizados os ensaios dos saraus e das danças. | 2019 - Apresentação na escola de artes (sarau) aula inaugural do projeto conhecendo nossa história da África ao Brasil. Entrevistas na rádio Entrevistas na Oops TV. Em alusão ao dia da mulher negra latino-americana e caribenho dia de Tereza de Benguela. |
| Oficinas de artesanato (Palestra psicóloga Nayane Keilla). | Sarau e participação da mesa redonda no instituto federal de alagoas (IFAL). |
| Oficina de abayomis (estagiária do Pibid – Fabiana). | Ensaio fotográfico: Dias Mulheres virão na comunidade e em lugares de memória da cidade. |
| Construção de mural de personalidades femininas negras (Fabiana). | Sarau e apresentação de dança na Fliara (Feira Literária de Arapiraca) |
| Oficina de Cordel. Construção de varal bantu e yorubá. Oficinas de dança afro (Heloiza Galindo). Realização da semana da Mulher Negra latino Americana e caribenha. 2018. Projeto consciência negra, (sarau, exposição dos artesanatos, e mesa redonda com os psicólogos Marcone Macedo e Clécia Lima sobre autoestima da mulher negra. Oficina de artesanato com o professor Alan (artista plástico) com garrafas e <i>biscuit</i> . Montagem com tecidos e oficinas de desenhos. | 2020 - Participação da abertura da Jornada pedagógica da cidade Campo Alegre. (sarau) palestra. Sarau na faculdade Fera – em alusão ao dia da mulher, Mesa redonda empoderamento feminino quem inventou o lugar de fala? Participação do fórum nas redes e nas rádios: sobre o dia da mulher negra. Sarau virtual: papo das pretas :insubmissos versos de Tereza do Benguela. Participação no canal pedagógico de Arapiraca. Vídeo. Webnário: os impactos do racismo estrutural na sociedade (formação de professores da 5ª Gere*). Apresentação cultural no projeto :um olhar afro-brasileiro sobre Arapiraca. sarau e apresentação artística. |

| | |
|--|--|
| | <p>2021 - Webnário: viver em plenitude os diversos papéis que a mulher precisa desempenhar.</p> <p>Sarau realizado pela Academia de Letras e Artes de Arapiraca (ACALA).</p> <p>Oficina de dança: projeto Apejo, parceria com o Núcleo de Áudio Visual de Arapiraca (NAVI).</p> <p>Participação na II Antologia arapiraquense de Arapiraca.</p> <p>Participação na III. Feira Literária de Arapiraca (Fliara).</p> |
|--|--|

* Gerência de Ensino (GERE)

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A necessidade de abordar o feminismo negro dentre tantos outros feminismos surgiu por compreender que as premissas desse pensamento servem como ferramenta para entender as questões estruturais da sociedade, tendo em vista que a mulher negra se encontra na base da pirâmide social e que não existe um feminismo que abarque as reivindicações de todas as mulheres (indígenas, trans, lésbicas etc.) que sofrem opressões relacionadas a gênero, classe e raça. Assim, não há como determinar quais opressões são mais importantes, pois elas se inter cruzam e “é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe” (DAVIS, 2016).

A maioria dos meus alunos é de origem humilde, além das questões de classe, sofrem por racismo, em uma das aulas um aluno me relatou

que tinha desistido de frequentar o único shopping da cidade porque a última vez que tinha ido com um amigo, ficou bastante incomodado de ser seguido pelo segurança, enquanto o amigo (de pele clara) transitou sem nenhum transtorno aparente. Ambos moravam na mesma comunidade, semanas seguintes quando sabemos que o amigo foi preso por assalto à mão armada, os comentários na sala dos professores me incomodavam:

- O menino era tão bonito nem tinha cara de maloqueiro!

Em seu trabalho, Araújo (2005) demonstra que comunidades consideradas “perigosas” e que convivem com o estigma da marginalidade influenciam sobre a forma como os sujeitos se reconhecem na sociedade, o lugar em que se está inserido contribui para a visão negativa e inferiorizada o que implica na construção de suas identidades.

Assim, a condição de morador periférico soma-se a de negro ou mestiço, além de pobre, para consolidar uma identidade marginal que também se produz sobre um raciocínio circular, no que se tem que: se é maloqueiro porque se é periférico e se é periférico porque se é negro, pobre e, conseqüentemente, só se pode ser maloqueiro...Nota-se que, da senzala para a favela, permanece a lógica de invisibilização e desagregação do outro não-branco. A identificação da periferia como espaço da maloqueiragem, nesse caso, cumpre a mesma função ideológica que a senzala cumpria, visto que naturaliza a idéia de que em ambas habitam os não-seres. São, portanto, os lugares da viciosidade, da desonestidade, da animalidade dos instintos, em suma, os lugares da incivilidade. Maloqueiro, nesse caso, não designa apenas a condição de excluído social ou de vivente às margens da legalidade. Aqui, o sujeito é maloqueiro porque é considerado à margem da civilização, da cultura considerada superior, daquela moral estabelecida como parâmetro exclusivo para as relações sociais (ARAÚJO, 2005, p. 169).

Outra situação relatada por uma aluna durante a aula me impactou e me fez refletir sobre os privilégios que muitas vezes não são percebidos pela maioria da população, o quanto o racismo fere, silencia e nega direitos básicos principalmente quando se refere a mulher negra. A aluna foi à delegacia prestar queixa por um estupro sofrido por um mototaxista e a delegada perguntou se a roupa que ela estava vestida era semelhante a que ela trajava no momento e que era muito estranho ela ter subido na moto do estuprador. O sentimento da menina era de revolta e humilhação, pois, segundo ela, havia outras mulheres de pele clara no local e não tiveram da delegada o mesmo tratamento.

Uma outra aluna relatou ter saído de uma loja constrangida por ser abordada pela vendedora perguntando se a menina que estava em seu colo era sua filha, segundo a aluna a vendedora insistiu se realmente se tratava de sua filha, a menina tinha a pele clara como a do pai. Segundo ela, esses questionamentos são frequentes.

Ter crescido naquela comunidade, ter estudado sempre em instituições públicas ser a primeira da minha família a ingressar na faculdade e ter me tornado uma educadora, transportou-me para uma outra realidade, ventos que me fizeram retornar ao mesmo território, mas em um contexto diferente, precisei reaprender minha forma de ser e compreender o poder que eu tenho com o meu saber. Em seu livro “Da Margem ao Centro”, hooks (2019) analisa como os territórios e os corpos negros periféricos se relacionam com espaços demarcados como “centro”:

Na periferia, desenvolvemos uma maneira peculiar de ver a realidade olhávamos tanto de fora para dentro como de dentro para fora concentravam a nossa atenção no centro, mas também na margem compreendemos ambos. Esta maneira de ver lembrava nos que existia todo universo, corpo principal composto por margem e centro. Muitas teorias feministas foram criadas por mulheres privilegiadas que vivem no centro cuja visão da realidade raramente inclui o conhecimento e a

consciência das vidas de mulheres e homens que vivem na margem ponto consequentemente a teoria feminista carece de totalidade carece de uma análise alargada que possa abranger diversas experiências humanas embora as teóricas feministas compreendam a necessidade de desenvolver ideias e análises que abranjam um alargado número de experiências que unifiquem em vez de polarizar, tal teoria de formação e complexa e lenta. No seu ponto mais visionário, irá surgir de indivíduos que tenham conhecimento tanto da margem como do centro (hooks, 2019, p. 11).

É na perspectiva da “Interseccionalidade” que discussões coletivas se fazem necessárias para a viabilização de medidas de apoio e possibilidades de transformação na vida dessas mulheres que são afetadas diretamente pelas relações de opressão nas quais o país está estruturado. Demonstrando que debates sobre classe gênero e raça precisam estar intercruzados para se entender as especificidades do feminismo negro, não hierarquizando as opressões.

Conceito que surge a partir do feminismo negro por suas especificidades, vivências e reivindicações não serem visibilizadas ou pensadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, que se limitava a abordagem aos homens negros. Assim,

Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

Já o conceito de feminismo que baliza esse trabalho é formulado por Sueli Carneiro (2005) como:

Um movimento que busca enfrentar as opressões e desigualdades sofridas pelas mulheres, bem como o reconhecimento do seu direito ao pleno exercício da cidadania, compreendida como direito ao trabalho, à educação, à moradia, aos direitos sexuais e reprodutivos (CARNEIRO, 2005, p. 17).

Os feminismos que se apresentam como universais não contemplam as mulheres em suas especificidades, se tornando ineficaz na resolução de seus problemas e um mero instrumento do capitalismo por não reconhecer os privilégios dos quais as mulheres brancas usufruem. A partir do compromisso de se pensar a partir da lógica das estruturas, podemos ampliar o debate e compreender as relações de opressão nas quais as mulheres estão envolvidas e a razão pela qual o feminismo negro é fundamental por demonstrar aspectos específicos de uma sobrevivência pautada na exclusão em vários âmbitos como: na insegurança, na exposição pejorativa, na maternidade precoce e na solidão da mulher negra,

posto que estão diferenciadas historicamente e conseqüentemente essas reflexões se tornam parâmetros para toda e qualquer luta que se pretenda inclusiva.

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras (CARNEIRO, 2005, p. 03).

O modelo padronizado e colonizador de mulher foi construído atrelado à religião, às necessidades capitalistas, não se aplicando a realidade da mulher negra que historicamente foi marcada pelo contexto da escravização, da objetificação de seu corpo, de processos violentos de maternidade e esterilização compulsória, mas também de muita resistência. Esses processos históricos precisam ser analisados de forma específica em sala de aula para que os alunos possam compreender essas abordagens e, assim, como protagonistas construam novas narrativas e valorização dos saberes em inúmeras formas de reexistências. Angela Davis (2016), ao associar a educação ao feminismo, nos mostra que:

Não poderia ser mera coincidência histórica que o fato de que tantas mulheres brancas que defenderam suas irmãs negras nas situações mais perigosas estivessem envolvidas na luta por educação. Elas devem ter percebido como as mulheres negras precisavam urgentemente adquirir conhecimento -uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade (DAVIS, 2016, p. 112).

Trabalhar com a oralidade foi uma experiência marcante na minha trajetória. O “encontro” com mulheres fortes e suas vivências atravessaram a minha forma de me ver e de me relacionar comigo, com minhas alunas e com a comunidade.

A partir de sugestões dos alunos, os estagiários do Pibid e eu entrevistamos pessoas da comunidade que os alunos consideravam importantes e nessas andanças, encontramos Dona Maria rezadeira, mulher negra de 82 anos, deficiente visual há algum tempo e que muito nos ensinou com sua sabedoria e sensibilidade. Questionada sobre a relação passado /presente, relatou que as coisas estavam muito mudadas, que o progresso era bom em alguns aspectos, mas em outros afastava as pessoas. Relatou que rezava desde cedo; ficou viúva muito jovem e dedicou a vida a tomar conta dos filhos e dos netos e que toda a

comunidade a procurava para que ela orasse por diversas causas. Suas orações aliviavam as dores do corpo e da alma; relatou que era católica, mas que abandonou a igreja por ser sempre observada e julgada por suas vestes sempre de roupa preta por seu luto pelo marido e, por tantas pessoas recorrerem a suas orações, era chamada de macumbeira e bruxa por ter em seu oratório santos diversos. Dona Maria relata que se sentia excluída da comunidade e assim fez de sua casa seu templo.

Ela relata que com o passar do tempo, o fluxo de pessoas em sua casa pedindo oração diminuiu. Perguntou se eu queria que ela rezasse sobre mim e me senti honrada, pegou um galhinho de uma planta em seu quintal e orou sobre mim. A serenidade, força e olhar de dona Maria me atravessaram. Em 2017, dia 7 de setembro, dia do grito dos excluídos, manifestação popular e simbólica existente desde 1994 e composta por membros de diversos grupos, pessoas e entidades e movimentos sociais que lutam pelas causas dos que tiveram sua cidadania negada no Brasil (FRANCO, 2020), dona Maria se encantou e partiu desse plano terreno com o semblante leve, com poucas pessoas no seu enterro, mas deixou um legado de força e fé. Personagens como dona Maria não estão em livros didáticos, mas são referências comunitárias e que precisam que suas trajetórias sejam evidenciadas, são personagens que ajudam a construir a identidade da comunidade.

Nossa cultura “oficial”, chancelada pela visão de mundo europeia da conquista, se estruturou a partir do apagamento de narrativas das mulheres, forjando práticas de silenciamento comuns nas instituições sociais. Por isso, precisamos encorajar e evidenciar a produção e a garantia de espaços que viabilizem outras formas de conhecimento, para que outras vozes sejam ouvidas e assim novas narrativas e novos repertórios de mundo sejam delineados para nossos alunos e alunas. A representatividade, o direito à cidadania e o respeito à alteridade são aspectos necessários na construção de diálogos sobre um feminismo que não trate como “iguais” mulheres que estão em contextos extremamente desiguais. Djamila Ribeiro (2018) afirma:

A relação entre política e representação enfatizando que é uma das mais importantes no que diz respeito à garantia de direitos para as mulheres, e é justamente por isso que é necessário rever e questionar quem são esses sujeitos que o feminismo estaria representando. “Se a universalização da categoria “mulheres não for combatida, o feminismo continuará deixando muitas delas de fora e alimentando assim as estruturas de poder” (RIBEIRO, 2018, p.47).

É a oralidade e as histórias contadas nas comunidades que nos dão elementos para abordagens mais amplas sobre o papel da mulher negra na sociedade. Através da oralidade histórias como a de dona Maria e de outras mulheres como as de Felícia e sua trineta

Faustina, insurgem e se fazem necessárias nas salas de aula, não somente no intuito de denunciar silenciamentos, mas como estratégia de ressignificação e potencialização dessas personagens e seus saberes. Mas quem é Felícia?

Felícia foi trazida de Angola a ferros, tendo que se acostumar se a rotina da nova pátria mãe trabalhando muito tempo na casa grande da família França no sítio Fortunato em Limoeiro. (cidade a qual Arapiraca pertencia) De acordo com a trineta de Felícia, a senhora Maria José Gomes dos Santos, que atualmente reside no sítio Brejo. Felícia veio da África amarrada por uma argola presa ao nariz e que teve entre outros filhos Faustina, também escrava, que vivera até os 118 anos de idade morando na casa grande da família Teófilo ...Faustina nasceu no sítio Fortunato, em limoeiro no ano de 1852. Era escrava de Teófilo essas por sua vez e desde que chegou no brejo trabalhou como doméstica na casa grande (GILBERTO, 2019, p. 73-74).

São poucos os documentos que retratam o cotidiano das pessoas que foram escravizadas na nossa região e suas vivências no período pós-abolição. Relatos como o de dona Maria José Gomes nos ajudam a compreender especificidades dessas personagens, pois:

A respeito da abolição a senhora Maria José Gomes dos santos nos falou que: Felícia (sua trisavó) e outros escravos estavam em Limoeiro, carregando água em potes de barro, quando de repente ouviram os sinos da Matriz tocando. Foram ver o que estava acontecendo, e logo souberam que era a comemoração pelo ato da lei que os libertava. De tanta felicidade, soltaram os potes no chão. (quebrando-os) e saíram aos gritos para o sítio Brejo (GILBERTO, 2019, p. 85).

Histórias como as dessas mulheres muitas vezes não chegam no âmbito escolar, ficam restritas a publicações acadêmicas e os alunos são privados de conhecerem essas narrativas que remetem as origens e a personagens locais relevantes nos livros oficiais sobre a história dessas comunidades essas personagens não aparecem.

São essas pedagogias facilitadoras de vínculos com a ancestralidade e a comunidade narrativas, e nas histórias que não foram escritas que precisamos estar atentos como educadores para que possamos a partir dos saberes ancestrais no encantarmos e ressignificarmos nossos saberes. Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. Torna-se necessário dessa forma invocarmos as sabedorias ancestrais, porque ao emergirem, ao serem manifestadas como práticas de saber, elas trazem as presenças daquelas que compõem junto conosco os giros dessa canjira espiralada⁹ que é a vida (RUFINO, 2019).

⁹ É na Umbanda o “lugar onde são realizadas as danças, de acordo com o ritual que seja praticado” (PINTO, 2007, p.43).

Outro exemplo de personagem pouco mencionada nas aulas de história alagoana é o da professora Maria Mariá, considerada uma mulher à frente de seu tempo, historiadora, pesquisadora, incentivadora cultural e polêmica por suas práticas transgressoras na década de 50, abolindo o uso da palmatória e eliminando o “uso” da pedra que os alunos carregavam ao ir ao banheiro. Por não ser casada, a professora enfrentava tabus da sociedade por frequentar o mundo boêmio, jogar sinuca, dominó, gamão, era julgada por fumar, ser atea, ser a primeira mulher a usar calças cumpridas, que eram tidas como roupas de homem.

Figura 8: Maria Mariá em 1956



Fonte: www.historiadealagoas.com.br, acesso em 5/12/2021.

A figura 8 retrata Maria Mariá, de maiô, às margens do rio Mundaú. O compartilhamento das fotos com os alunos resultou em sua punição com sua transferência para a cidade de Muricí. O ano era 1956 e a sociedade via sua exposição como uma transgressão aos valores conservadores de “recato feminino”, principalmente relacionados ao corpo. Após a movimentação contestatória liderada por seus alunos, Mariá retornou à sua cidade.

De acordo com os registros disponíveis no site História de Alagoas, entre os vários feitos da professora Maria Mariá podem ser citados: lutou pelo tombamento da Serra da Barriga, presidindo a comissão que organizou as ações de reivindicação do Parque histórico de preservação da memória histórica do lugar; fundou a Biblioteca Municipal Jorge de Lima e tornou-se a primeira bibliotecária do município, por ser uma apaixonada por literatura. Foi ainda uma grande incentivadora das manifestações folclóricas da região onde recitava cordéis. Posteriormente, transformou a sua residência, uma casa que pertencera à família do poeta Jorge de Lima, em um museu.

Lá, em meio a móveis do século XIX, está seu acervo, devidamente catalogado, segundo o seu critério: selos, dinheiro de várias épocas, placas com nomes de rua, revistas “Manchete”, “Fato e Fotos” e “Seleções”, livros (uma média de 240 volumes), folhetos de cordel, artigos de jornais da época, as pedrinhas que os alunos usavam para ir ao banheiro, telhas e pedaços de portas e janelas da igreja demolida e de

casas antigas, ricas peças de louças, porcelanas raras, cerâmica, máquinas de datilografia, relógios, instrumentos musicais, fotografias e objetos curiosos como “uma xícara de bigode”, usada no começo do século XX por homem que tinha bigode. Maria Mariá. Morreu em 1993 aos 76 anos de idade deixando o seu legado cultural nas terras de Dandara. (TICIANELI, 2017).

Atualmente, “empoderamento” é um dos termos muito utilizados nas redes sociais e nos meios de comunicação para se referir às conquistas do movimento feminista ou a novos papéis que as mulheres estão ocupando na sociedade, porém, por muitas vezes esse termo tem sido esvaziado de sentido. Compreendo empoderamento no viés do feminismo negro como um instrumento para a emancipação dos grupos minoritários que através dos processos históricos de supremacia de interesses de determinados grupos sobre outros, foram perdendo espaço. É necessário que seja interpretado como um processo de luta para as mulheres e a partir de uma tomada de consciência enquanto sujeitos, possam repensar seus papéis na sociedade, as desigualdades experimentadas e para agirem coletivamente em prol de mudanças, pois

Mesmo quando você se sente, individualmente mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da Liberdade. (FREIRE & SHOR, 1986, p. 71).

Joice Berth (2019) analisa vários autores que trabalham essa definição em áreas diferentes e após a explanação dessas literaturas, elabora os pontos de confluências entre eles ressaltando que:

Há a discussão semântica, por se tratar de um neologismo e tradução de *empowerment*, do inglês, e há autores que creditam a Paulo Freire essa criação; 2. A diferença entre a definição de Rappaport e Freire. Se para o primeiro, empoderamento é viabilizar instrumentos para que os grupos oprimidos possam ser fortalecidos, para Freire, os próprios grupos oprimidos devem se empoderar a si mesmos, desconfiando da docilidade das classes dominantes e das estruturas de poder (BERTH, 2019, p.45).

O termo empoderamento perpassa as questões pessoais, pois se trata de um processo gradual, que tenha como objetivo romper os silenciamentos institucionais em que o sujeito(a) político em questão, neste caso as mulheres negras, estão incluídas e que em sua proposta possa ser amplamente executável.

A autonomia do corpo está associada às questões psicológicas, estéticas e econômicas, por isso o empoderamento na perspectiva do feminismo negro ressignifica as formas de agir, vestir e resistir perante os inúmeros obstáculos impostos diariamente a essas

mulheres e não deve estar restrito a frases prontas como “meu corpo, minhas regras”. Sabemos que quem se encontra em situação de maior vulnerabilidade são as mulheres negras e por isso se faz necessário um diálogo pautado nas construções coletivas de fortalecimento mútuo.

Ainda o conceito de “sororidade” é muito difundido no movimento feminista e tem sido cada vez mais discutido. Marcela Lagarde (2009), define como uma relação subjetiva de construção de ações entre mulheres que buscam romper com as opressões combatendo e desconstruindo discursos e ações misóginas.

A sororidade é uma revolução que vem de dentro para fora. Primeiro, tornar-se consciente do que se é, do que se merece e do que não se está conseguindo em uma sociedade que, infelizmente, permanece marcadamente patriarcal. Mais tarde, essa consciência deve ser permeada em cada mulher que encontramos no nosso dia a dia, apoiando-a, visualizando-a e consertando a feminilidade fragmentada com o objetivo de fortalecer uma à outra (PORTAL CATARINAS, 2019).

Segundo hooks (2020, p.52), as diferenças das experiências geram uma solidariedade política que redimensiona nossas perspectivas e práticas, pois enquanto mulheres, a luta solidária que exercemos busca compreender diferenças, mudar perspectivas distorcidas, para então alcançar a experiência da solidariedade política. Para isso, é necessária a existência de uma comunidade de interesses, crenças compartilhadas e objetivos que unifiquem a construção da sororidade. A solidariedade requer, portanto, um compromisso contínuo no qual o crescimento se dá mediante a diversidade, o desacordo e a diferença no movimento feminista. Respeitar, entender e aprender com as distintas vozes é essencial.

Porém, diante da construção de novas epistemologias e narrativas, o conceito de “dororidade” de Piedade (2019, p.17) especifica o termo que representa a dor da mulher negra, pois, abarca a “dor da pretitude”, uma dor que só pode ser sentida a partir da cor da pele. Quanto mais preta, mais retinta, maiores são o racismo e a dor que emana deste.

Além dos conceitos relacionados ao feminismo e suas vertentes, conceitos como sororidade, dororidade, interseccionalidade, empoderamento foram debatidos com as alunas no grupo com o objetivo de demonstrar como essas questões estão presentes no nosso cotidiano e que elas pudessem dentro de suas vivências compreender e assimilar esses conceitos e práticas.

Em algumas situações pude observar como a sororidade entre as meninas estava sendo compreendida e exercitada de forma processual, quase sempre durante os ensaios e reuniões do grupo algumas meninas precisavam trazer seus irmãos menores ou sobrinhos,

os quais elas eram responsáveis por cuidar no período da tarde, eu mesma levei meu filho algumas vezes e, de forma comumente, pude observar elas se revezarem entre si para brincarem com as crianças enquanto a responsável ensaiava ou produzia um artesanato. O colo era coletivo, a afetividade também: as mais desenvoltas na dança ensinando as que tinham dificuldade, as mais falantes intervindo pelas mais tímidas, as mães se revezando na busca delas na porta da escola, os atrasos sendo justificados em casa, a colaboração das mães em convencer os pais mais severos da importância do grupo mesmo se tratando de alguns pais pastores evangélicos.

- Professora ela não pode dançar, a igreja não concorda, mas ela quer continuar, pode só tocar?

Ou fazer artesanato?

Uma teia de confiança, apoio mútuo e solidariedade estava sendo tecida diante dos meus olhos. Muitos problemas aos quais as meninas e suas famílias estavam inseridas eram abordados nas reuniões, que muitas vezes se assemelhavam e surtiam efeito terapêutico tanto nelas quanto em mim, problemas familiares e relacionados à autoestima, que, ao serem compartilhados, iam gerando empatia, rompendo barreiras.

A escuta ativa nos aproxima. Os estudantes escutam as histórias uns dos outros com uma intensidade que nem sempre existe durante uma palestra ou um debate em sala de aula. Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar receber histórias uns dos outros, é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações (hooks, 2020, p. 07).

Uma vez, ao encerrar a reunião, deparei-me na porta da escola com uma ex-colega de sala e nos surpreendemos pelo reencontro ser na escola. Ao conversarmos um pouco, descobri que ela era mãe de uma das meninas que volta e meia participava das reuniões do grupo, porém muita retraída, não socializava muito, não sorria por mais que eu e as outras meninas nos esforçássemos. A mãe me relatou que perdeu a guarda da filha por ter se separado, não ter emprego fixo e a única forma de ver a filha era a esperando na porta da escola; disse ainda que os encontros eram temidos por ambas devido as ameaças do pai, naquele momento entendi o motivo da ausência de sorrisos da menina, do silêncio e muitas vezes do choro contido: era saudade da mãe, que tinha problemas com bebida, condição que só aumentava a opressão sobre as duas. Desse modo, o grupo funcionava para ela como um refúgio, um lugar de acolhimento.

Percebi que uma das alunas não respondia a frequência para que não ouvissem sua voz, não a olhassem e insisti que respondesse em alto e bom som, pontuei que ela era linda

sua voz também e que seu nome rimava com “heroína”! Tive êxito, pois não só consegui a resposta na chamada, como um sorriso da menina!

Procuro vincular o conceito de identidade com as condições e as relações estabelecidas no ambiente escolar, uma vez que as subjetividades que são construídas a partir das experiências compartilhadas tecem o sentimento de pertencimento a um grupo, e acredito que a partir da compreensão e da valorização da identidade afrodescendente, os alunos possam compreender e se apropriar desses conceitos e conseqüentemente estabelecer estratégias de resistência e empoderamento. Dado que

as identidades são móveis, transmutam histórica e socialmente e são transformadas pelas relações culturais que nos cercam. Desse modo, a experiência e a observação em sala de aula nos mostram o quanto é delicado esse processo, pois muitas vezes ao abordar um conteúdo sobre o prisma da escravização, é comum perceber os olhares de alunos negros demonstrando seu desconforto ou o fato de um aluno(a) negro ser motivo de xingamento ou exclusão de atividades conjuntas. Assim, a construção ou valorização da identidade negra perpassa por múltiplos elementos: familiares, religiosos e estéticos que dependem muito das relações que o ambiente escolar estabelece com esses alunos e que pode se apresentar sob a forma excludente ou positiva (HALL, 2006, p.13).

Munanga (2005) traz uma abordagem positiva a da identidade negra no ambiente escolar, auxiliando a desconstrução das sequelas psíquicas sofridas pelos estudantes afro-brasileiros.

As imagens que são transmitidas sobre as mulheres negras nas aulas de História, nos livros didáticos e na mídia, em sua maioria, estão relacionadas à escravização, à subordinação ou sensualidade reforçadas pelo mito da democracia racial. A desconstrução desses estereótipos é necessária para que histórias de protagonismo negro sejam evidenciadas e contribuam positivamente na construção identitária dos alunos e, desta forma, combatam uma sociedade onde a misoginia, o machismo e o racismo se reiteram.

As identidades também são constituídas a partir de fatores correlacionados à cultura e as representações acerca do corpo negro, do espaço que este ocupa e a forma como ele se apresenta é muito significativa. Pois, a estética é um dos pilares da autoestima e pode ser utilizada como ferramenta de aceitação, em detrimento aos estereótipos que reforçam a desqualificação do corpo. Rememora-se o que disse Joyce Berth (2019, p.116),

Nossos cabelos tornam-se desde muito cedo, um fardo difícil que ao longo de nosso crescimento e desenvolvimento físico vai passando cada vez mais e abala a percepção de nossa identidade, pois independente de nossas escolhas estéticas e dos cuidados que temos com eles, os preconceitos raciais, estereótipos e clichês que foram implantados com a finalidade de ridicularizar esse atributo permanecem solidificados no senso comum da opinião pública e necessitam de um árduo trabalho de

ressignificação para libertar mulheres negras dessas estratégias de desqualificação da estética negra.

O cabelo é um traço muito importante da identidade negra e o preconceito com o cabelo crespo é recorrente nas escolas por conta dos padrões que foram forjados historicamente de que o cabelo “bom” é o cabelo liso, causando danos psicológicos nas crianças e nos jovens que passam por esse tipo de situação não somente no ambiente escolar, porque a rejeição também se dá na família e essas questões influenciam diretamente no desenvolvimento do aluno.

Em uma roda de conversa com as alunas sobre autoestima, uma das meninas que passaram pelo processo de transição capilar socializou no grupo sua experiência.

- Eu alisava meus cabelos desde os 8 pra não ter que escutar que meu cabelo era ruim, que era um bombril e que só servia pra lavar prato. Era cada comentário que só desgastava a minha autoestima, e eu fazia aquilo pra ouvir mesmo q fosse por poucos dias que eu estava linda. Lembro-me bem que quando eu iria fazer o processo de química eu tinha que ouvir quando meu coro cabeludo ardia “mulher pra ficar bonita sofre”. E é tão cansativo sabe? viver pros outros, pra ver os outros felizes... (Depoimento de uma aluna, E.E. 16 anos, Ensino Fundamental, 2019).

Abordando a ressignificação de corpos e cabelos negros como temas para uma educação engajada, Nilma Gomes (2003) afirma que:

Entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira. Mas, para isso, será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos. Será preciso também ouvir e aprender as estratégias, práticas e acúmulos construídos pelo movimento negro e pelos movimentos culturais negros. O campo da formação de professores deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que negros constroem suas identidades (GOMES, 2003, p. 181).

Sabemos que o processo identitário dos jovens negros é atravessado por sentimentos de dor, ansiedade e fragilidades, pois os corpos são identitários e são lidos a todo tempo. Os espaços também são identitários e nos bairros pobres esses corpos são autorizados a transitar, ocupar ou não seus perímetros, porém, a partir do momento que um processo de autoestima é incentivado e gradativamente realizado, os espaços de dor são transformados em potência de transformação e redenção. A escola e os professores precisam estar atentos e oportunizar esses discursos que foram silenciados e estabelecer espaços de troca de experiências que ressignifiquem a forma desses alunos ocuparem os

espaços, descolonizando pensamento, se posicionando e revendo a forma como estão inseridos no contexto escolar e conseqüentemente na sociedade.

Ao chegar à sala de aula me deparei com uma roda de meninas no final da sala e uma delas chorando, perguntei o que tinha ocorrido e as meninas agitadas responderam:

- O pai dela, professora, não a deixa ser bonita!

Conduzi a aluna até a biblioteca onde podemos conversar à vontade sem o olhar curioso e de pena de alguns alunos, perguntei o que tinha ocorrido, a menina me relatou que ao se arrumar para vir à escola e não ter feito chapinha no cabelo, o pai a abordou e perguntou se ela iria à escola daquele “jeito”?

A menina respondeu que sim, que se sentia melhor com o cabelo natural e, segundo ela, o pai disse que a menina estava feia, que estava ficando “rebelde” e que a outra irmã era exemplo. Relatou que a mãe era negra, o pai branco e que a outra irmã também, todas alisavam o cabelo e que ela não queria mais. Conversei com a menina, pedi que ela argumentasse e falasse de seus sentimentos para o pai e pedi autorização de convidá-lo a vir à escola para uma conversa, tendo em vista que o estado de tristeza constante da menina estava refletindo na sua concentração nos estudos. A menina pediu que não, que seria pior, que encontraria formas de amenizar a situação, ao decorrer dos meses pude observar a menina ora com cabelos chapados, ora livres e cacheados até as imposições do pai cederem.

Atenta a essas versões, sobre o que é belo, busquei estabelecer uma pedagogia de alfabetização estética. A partir de uma sinestesia (junção de texto, imagem e música), criamos subsídios que possam ampliar a capacidade de leitura e sensibilização do olhar dos alunos para o mundo, solidificando o conhecimento de forma mais ampla, desenvolvendo o sentimento de autoafirmação e protagonismo nas estudantes.

É necessário deixar clara a diferença entre currículo invisível e currículo oculto, conceito pedagógico sistematizado. O que chamamos de currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. Essa transmissão internalizada, que se desenvolve sob formas diversas, proporciona um sentimento de pertencimento, ampliando-se gradualmente à medida que se o direito à diferença alarga a experiência do educando. Jovens e crianças reproduz] em/recriam, em sua experiência cotidiana, na vida familiar e nas celebrações grupais, esses valores que são passados de geração a geração (MOURA, 2005, p. 72-73).

A partir de práticas reflexivas e construção de saberes coletivos, desenvolvemos rodas de conversas, oficinas, fomos produzindo variáveis de linguagens e montando

repertórios que desenvolvessem a compreensão de conceitos para o desenvolvimento de uma cidadania crítica. Acredito que a construção de diálogos com sujeitos inseridos nas comunidades periféricas precisa estar pautada nas vivências e necessidades cotidianas. Tendo a arte como perspectiva, se torna um processo educativo potente e transformador.

Para Gomes, a formação da identidade na sociedade brasileira feita pela comunidade negra, especialmente as mulheres, perpassa a construção da corporeidade no tenso e dialético movimento de rejeição /aceitação, negação /afirmação do corpo. Sendo que os jovens negros que integram ações afirmativas estabelecem uma relação diferente com sua corporeidade. A produção de outro saber sobre o corpo acontece, compartilhada com pessoas de outros segmentos étnico-raciais e sendo percebida pelas famílias. Há uma invasão do corpo negro nos espaços que, antes não estavam acostumados a lidar com tal corporeidade. (GOMES, 2008, p.103).

Acredito que por meio dessas intervenções afro-pedagógicas utilizando a arte como instrumento essencial ao processo de ensino-aprendizagem para as estudantes, problematizando a identidade negra nas questões éticas, estéticas e políticas, são instigadas às reflexões possíveis de ações concretas para seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Nas relações cotidianas existem uma pluralidade de conhecimentos para a gente acessar e potencializar, transformando, transvestindo como linguagem e estética como forma de ler o mundo, como lugar de resistência. Ana Lúcia Silva Souza (2009) discorre sobre esse lugar de resistência a partir das ideias de Kleiman (1995, p.11) quando afirma que os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser melhor compreendidos como: “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11 *apud* SOUZA, 2009, p. 30).

Assim, sigo a partir desse momento a apresentação das atividades (oficinas) realizadas no Grupo Tereza de Benguela e que são elementos integrantes e integradores da Cartilha interativa proposta. Os objetivos das oficinas foram utilizar a estética como ferramenta de aceitação, representatividade, valores para além da imagem, apropriações culturais e construção de identidades positivas da mulher negra em detrimento a imagem hipersexualizada ou em condições de subserviência divulgada pela televisão, literatura etc. Nas palavras de Rodrigues:

Falar de representação em artes visuais é algo bastante complexo, pois, como assume Stuart Hall (2009), representação é a maneira na qual o

significado é dado para as coisas “descritas” (mímica, verbal ou visualmente, entre tantas outras formas). Assim, representação não tem, e nunca terá, um significado fixo, pois se refere a múltiplas interpretações. Deste modo, significado depende da interpretação individual e de como informação é representada. Este processo de representar o mundo que nos cerca é, portanto, um contínuo e ativo ciclo de criação de significações (RODRIGUES, 2016, p.69).

Por isso, elaborei uma sequência de imagens que nomeei de afro estima, utilizando material gráfico retirado da *internet* e baseado no projeto mulheres de Carol Rosseti, além de desenhos de um artista plástico e psicólogo local chamado Marcone Macedo e comerciais de televisão que exaltavam cabelos lisos para iniciar o debate sobre estética e empoderamento.

Segundo Rodrigo Aquiles Santos (2020) a “afroestima” é um termo direto em seu propósito, valorizando uma estética negra cujo percurso, desde sua infância, sofre diariamente a imposição de um ideal de beleza oposto aos corpos pretos. A moda funciona como vetor do racismo, tentando inferiorizar a beleza dos traços, dos cabelos e da ancestralidade preta.

A partir das discussões sobre a estética negra e os padrões de beleza impostos pela sociedade através dos tempos e da análise das imagens (figuras 9 e 10), bem como do debate, orientei as alunas para que desenhassem cenas do seu cotidiano que retratassem a estética afro, para serem expostas na escola, o que foi um processo muito significativo para mim e para as meninas que foram se descobrindo na arte do desenho.

Figura 9: O cabelo na estética da mulher negra



Fonte: Projeto Mulheres, Carol Rosseti. (2019)

As imagens expressam muito do que autora angolana Djaimilia Almeida (2017, p. 90) aborda sobre a difícil jornada da mulher negra em busca de aceitação e superação das adversidades relacionadas aos seus cabelos crespos. Afirmo a autora que “Para nunca mais nos envergonharmos de nós mesmos é preciso que estejamos a caminho de nos tornarmos alguma coisa”. Ou seja, é preciso despertar inspirações para desenvolver aspirações, acreditando em um horizonte possível, distinto da condição de dominação e preconceito racial vivenciado.

Figura 10: O cabelo na estética da mulher negra 2



Fonte: @Denisenhando - Denise Silva.

A utilização dessas imagens e frases nas oficinas com as alunas, surtiu um efeito muito positivo todas liam em voz alta e aplaudiam, sentiam se representadas com o que viam e ouviam o sentimento era compartilhado, aos poucos a questão da aceitação dos cabelos foi sendo debatida, incentivada e defendida pelas meninas, que socializaram o “incômodo” das pessoas com os cabelos delas.

Quando Freyre escreve que a mulata serve para fornicar, cristalizando uma concepção arraigada na nossa sociedade, é preciso admitir que o imaginário brasileiro ainda está estacionado nessa concepção de unidimensionalização do corpo feminino: aquela que o homem faz dela. Submetidas a uma ideia de que sua existência não contempla relacionamentos duradouros ou compromissos profissionais, ou que a mulher negra é irracional, algo que vai muito além da concepção de “mulher temperamental” ou “louca” concedida à mulher branca, esses arquétipos custam às mulheres negras muito caro (DEVULSKY, 2021, p. 66).

As representações sociais e manifestações culturais contaminadas da ideologia predominante não explicam quem está seduzindo quem. É a negra, muitas vezes chamada de “mulata” (um termo pejorativo) a sedutora? Ou é ela a vítima de um mecanismo sedutor de ascensão social através do corpo. A “mulata” (termo que implica em uma hierarquização

do colorismo negro, uma vez que se trata distintamente negras de pele mais clara) é o lugar recorrente do desejo no imaginário escravocrata.

O colorismo é uma ideologia, assim como o racismo. Enquanto processo social complexo ligado à formação de uma hierarquia racial baseada primordialmente na ideia de superioridade branca, sua razão de fundo atende aos processos econômicos que se desenvolvem no curso da história. De um polo a outro, seja ao preterir os traços fenotípicos e a cultura associada à africanidade, ou ao privilegiar a ordem imagética da europeidade, sua constituição está ligada ao colonialismo e, indelevelmente, ao capitalismo (DEVULSKY, 2021, p. 14).

Marcone Macedo, em sua expressão dessa plasticidade dos sentidos vividos, nos chama a questionar, a entender, a contestar, a desconstruir esse enredo tão presente em novelas, propagandas, filmes e literatura brasileiras.

Mais uma vez, a passagem de Djaimilia Almeida (2017, p. 97) parece ecoar: “Acordei do esquecimento do meu cabelo com o desenho de um pretendente, aos catorzes anos, no qual aparecia nua e curvada sobre mim mesma, de tranças desmanchadas sobre as costas”.

Estabelecendo parcerias com outros profissionais e áreas de conhecimento, convidei para uma palestra a psicóloga Nayane Keilla Messias (minha irmã) ex-estudante da escola, que realizou um trabalho de especialização e intervenções baseadas na escola Djalma Matheus Santana com o título de: “Respeito é bom e não enlouquece: ações de prevenção ao *bullying* escolar” (MESSIAS, 2019). Uma resposta à ocorrência de há vários casos de alunos e alunas na escola com ansiedade, automutilação e transtornos alimentares em decorrência de práticas de violência, entre elas o *bullying*.

Por ser um bairro periférico e as condições de emprego precárias, a partir do documentário intitulado “Lixo Extraordinário” de Vik Muniz (2010), no qual artigos do lixo viram arte, e após intensos debates sobre o filme (figura 11), realizamos oficinas de reciclagem e construímos bonecas que remetessem a estética afro na perspectiva não somente artística, mas com a possibilidade de desenvolvimento da venda dos artesanatos pelas alunas, assim como uma oficina de bonecas *abayomis* (VIEIRA, 2020).

Figura 11: Negra humana-arte de sobreviver ao lixo e recriá-lo em sensibilidade



Fonte: Google imagens-Captura de tela do documentário “Lixo extraordinário” de Vik Muniz, 2011.

O “Afroempreendedorismo” se sobressai como uma potente ferramenta pedagógica antirracista por oferecer a possibilidade de uma educação que combata o racismo, a partir de suas vendas que, apesar de se direcionarem, especialmente, à população negra, não exclui consumidores não-negros. Assim, proponho que sejam considerados alguns pontos centrais do entrelaçamento da economia brasileira com a cultura como: o esvaziamento de sentido de elementos culturais, a localização da população negra na cadeia de produção de cultura e, por fim, o destino dos lucros dessas produções, ou seja, quem está lucrando com uma produção que tem como protagonista a população negra (FELIPE et al., 2019, p. 67).

Isto posto que, os afroempreendedores brasileiros surgem como uma resposta ao contexto de exclusão étnica e socioeconômica, afirmando a luta contra o racismo, promovendo a visibilidade positiva da identidade negra, realizando atividades voltadas para o empoderamento estético e identitário da população afro-brasileira. Isso ocorre através de ações que fomentam o afroempreendedorismo e o afroconsumo como viés de combate à vulnerabilidade econômica e social. Desse modo, incentivam o consumo de produtos e serviços oferecidos por empreendedores negros que valorizam e fortalecem a identidade étnica afro-brasileira e africana (NASCIMENTO, 2018, p. 2).

O documentário retratou o artista fotografando os catadores de lixo em um aterro sanitário em Duque de Caxias, na periferia do Rio de Janeiro. O lixo recolhido se transformava em obra de arte protagonizando os catadores enquanto “artífices de sua realidade” com criatividade e sensibilidade em meio à situação desumana de vida. A película chegou a ser indicada na premiação do Oscar, pois

o vídeo e o filme documentário estimulam a epistemologia (o desejo de saber) no público. Os documentários transmitem lógica informativa, retórica persuasiva e poética comovente, que prometem informação e conhecimento, descobertas e consciência. “O documentário propõe a seu público que a satisfação desse desejo de saber seja uma ocupação comum” (NICHOLS, 2007, p. 70).

O artesanato produzido foi exposto na escola e numa exposição na Casa da Cultura de Arapiraca durante a semana da consciência negra. Uma arte engajada contra a cultura do consumismo desenfreado, que defende o meio ambiente e os usos criativos da reciclagem em benefício das condições socioeconômicas da população negra é um exemplo do que Angela Davis (1985) ressaltou como “arte politicamente consciente”.

Em uma das oficinas, que denominei afro estima, selecionei algumas imagens de quadros do artista local também psicólogo Marcone Macedo que exaltavam mulheres negras. As imagens traziam em sua maioria livros ao redor e a beleza do corpo negro correlacionada a empoderamento. Ao apresentar as imagens às meninas suas reações foram muito positivas e receptivas, pois elas se reconheciam nas imagens de cabelos etc., e isso ficou nítido no exercício em que pedi para que elas tentassem desenhar algo semelhante ao que viram ou o que as imagens lhe inspiraram.

A exemplo de desenhos realizados por Myllena e de outras alunas que me apresentaram imagens de mulheres negras com turbantes, cabelos cacheados longos e soltos, e sorrindo, a afro estima parecia ter sido despertada, pois os desenhos que eram produzidos anteriormente eram de flores e paisagens.

Convidei o artista para vir a escola ouvir as impressões das meninas sobre suas imagens e ele afirmou que o modo como interpretaram e ressignificaram era muito legítima, porque era um processo interior. Argumento reafirmado pela psicóloga Clécia que ressaltou que as meninas sofreram resistência em alguns ambientes de trabalho com seus cabelos crespos e seu próprio processo de aceitação.

Vick Muniz observou o cotidiano das pessoas e retratou em sua arte, as meninas notaram a arte de Marcone, atrelaram e ressignificaram ao seu cotidiano. A meu ver Marcone provoca o nosso olhar com relação ao corpo negro, já os desenhos das meninas expressam autonomia e pertencimento de uma estética que nem sempre é valorizada.

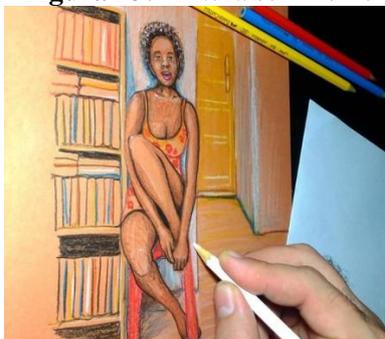
Figura 12: Vendedora de seriguelas (Marcone Macedo)



Fonte: Fotografia da autora (2019)

Na figura 12, a vendedora de seriguelas revela a sinuosidade do corpo negro e sua composição com cores fortes e alegres como o laranja e o amarelo que remontam os tecidos africanos e a ginga de rodas de capoeira e do samba. O trabalho não apaga a identidade feminina e a ancestralidade africana.

Figura 13: Pintura sem nome



Fonte: Foto da autora (2010)

A figura 13 coaduna a imagem de uma negra em suas formas corporais com a presença de uma estante repleta de livros que sugerem o potencial de leitura e amplitude do mundo, tanto pelo físico quanto pelo mental. Afinal, a mulher não precisa renegar sua feminilidade ao trilhar os caminhos do conhecimento.

Após o trabalho com as imagens do pintor, ressaltar o talento das meninas que realizaram a operação cognitiva/subjetiva de desvelar sua identidade afrodescendente como elemento positivo e de valor simbólico, estético e transformador, se manifesta nas suas produções artísticas de desenhos ora coloridos, ora em preto e branco, que trazem seus autorretratos.

Assim é com os desenhos de Myllena, 15 anos, que reproduz sua autoimagem (figura 14) também com uma vestimenta vermelha, forte e significativa que na matriz de interpretação das cores representa o amor e a paixão. A moça retratada traz ainda a vitalidade e abundância em seus cabelos bem demarcados e o “levantar da blusa” remete ao “amor-próprio” de se compreender bonita, sensual e poderosa.

Figura 14: Desenhos da aluna (Myllena)



Fonte: Foto da autora (2019)

A figura 15, também de Myllena, reaviva ainda mais os cabelos cacheados, os lábios grossos e o olhar expressivo e questionador da realidade vivida. A desenhista não esquece de assinar sua obra.

Figura 15: Desenho da aluna Myllena (8º ano)



Fonte: Foto do autora (2019)

A inspiração do Grupo Tereza de Benguela vem de longe, remonta ao Dia Internacional da Mulher Afro-latino-americana e Afro-caribenha surgido após um encontro realizado em 25 de julho de 1992, na República Dominicana, data que foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

O encontro discutia sobre machismo e racismo e no Brasil, que tem o maior índice de feminicídios na América Latina, a presidenta Dilma Rousseff transformou a data em comemoração nacional. Aqui, desde 2014, a partir da lei 12.987 /2014 comemora-se em 25 de julho o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, em homenagem à líder quilombola que viveu no século XVIII e que foi morta em uma emboscada.

Esposa de José Piolho, Tereza se tornou rainha do quilombo do Quariterê, no Mato Grosso, quando o marido morreu, e acabou se mostrando uma líder nata: criou um parlamento local, organizou a produção de armas, a colheita e o plantio de alimentos e chefiou a fabricação de tecidos que eram vendidos nas vilas próximas (PORTAL GELEDÉS, 2014).

Governava esse quilombo a modo de parlamento, tendo para o conselho uma casa destinada, para a qual, em dias assinalados de todas as semanas, entravam os deputados, sendo o de maior autoridade, tido por conselheiro, José Piolho, escravo da herança do defunto Antônio Pacheco de Moraes. Isso faziam, tanto que eram chamados pela rainha, que era a que presidia e que naquele negral Senado se assentava, e se executavam à risca, sem apelação nem agravo” (Anal de Vila Bela do ano de 1770 *apud* PORTAL GELEDÉS, 2014).

Em uma ação que visava a destruição do quilombo, Tereza foi morta pelo estado, assim como Marielle Franco, eram mulheres insubmissas que lutaram e defenderam seus espaços e pagaram com a própria vida. Mulher, negra, mãe e favelada, segundo sua própria definição, Marielle carregava em seu corpo várias lutas que representam muitas mulheres

que são oprimidas socialmente, foi a primeira pessoa da Maré a ocupar um cargo Legislativo e lutava contra as diversas formas de violência e pelo direito de ir e vir e o direito à vida. Seu assassinato teve repercussão no mundo e trouxe à tona o debate sobre o que ela denunciava: o genocídio da população negra.

Hoje, ainda nos perguntamos, não porque não sabemos a resposta, mas porque precisamos confrontar a tentativa de silenciamento de toda uma população, personalizada na figura de Marielle, e repetimos: Quem matou Marielle e Anderson? Quem mandou matar? [...] O som do seu riso e de sua voz reverbera potencialmente mais alto do que qualquer barulho de tiro (MELO, 2019, p. 22).

Histórias como a de Tereza de Benguela e Marielle Franco precisam ser reverenciadas por todo o legado de luta que suas vivências representam. A partir de análises em algumas coleções de livros didáticos de História, observei que não só a data como também Tereza de Benguela não recebem menções e que, em sua maioria, a única personagem negra citada é Dandara, retratada como a companheira de Zumbi. Por isso, elaborei um projeto sobre o Dia 25 de julho, dia comemorativo de Tereza de Benguela, com o objetivo de visibilizar as trajetórias de vidas dessas mulheres negras e oportunizar que as alunas se sentissem representadas pelas personagens. Isso porque

O trabalho por projeto proporciona um objetivo concreto e um produto imediato. Promove o debate e a cooperação. Ajuda as crianças a desenvolver suas habilidades linguísticas, um sentido de evidencia sua consciência social e aptidões mecânicas (THOMPSON, 1998, p.218).

A partir de então apresentamos à direção da escola a proposta de que no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se instituisse o Dia da Mulher Negra Latino-americana e caribenha, o Dia de Tereza de Benguela da escola como uma das ações que contemplem a lei 10.639 /03, solicitação esta que foi atendida pela gestão da escola.

Orientei um roteiro de entrevistas para que os alunos pudessem conhecer e possivelmente mapear as manifestações de religiosas de matriz africana no bairro Primavera ou a presença de rezadeiras parteiras com o objetivo de valorizar as raízes ancestrais. Convidamos representantes de religião de matriz africana para palestrarem na escola. O trabalho foi direcionado para as séries finais do Ensino Fundamental, nas quais foram desenvolvidas ações e oficinas relacionadas a estética e a literatura africana e a socialização das ações do projeto para comunidade escolar. Buscamos evidenciar as histórias das personagens que não são contempladas nos livros didáticos, abordando a biografia de algumas mulheres negras, solicitando aos alunos que pesquisassem somente personalidades femininas por eles identificadas, pois

[...] “sem documentos não há História”, os vestígios que encontramos em boa medida condicionam nossa ambição de investigação. Há os mais diferentes tipos de biografia, desde um rápido (ou não) percurso da vida do biografado (às vezes, um político, um intelectual, um líder religioso, identificados em dicionários e enciclopédias no estilo mais tradicional, em geral em sequência cronológica, célebre, com datas importantes e indicando obras de apoio) até o tipo mais ambicioso, como “um mergulho na alma” do biografado em geral narrado sob forma temática (BORGES, 2008, p. 212).

As pesquisas realizadas pelos alunos foram socializadas na escola e posteriormente essas imagens foram utilizadas na construção de um mural para a “Semana da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha” no dia de Tereza de Benguela.

Intervenções artísticas afro foram realizadas pelas meninas em oficinas de cartazes, e elas tiveram a ideia de criar uma campanha de arrecadação de absorventes para as meninas que não pudessem comprar terem um repositório na escola.

No ano seguinte, trouxemos a professora de História Brenda Rocha, da rede estadual, para compartilhar sua pesquisa “Terra e Identidade Indígena Xucuru Cariri” baseado na sua vivência como pesquisadora e na sua ancestralidade já que ela é neta de indígenas. A iniciativa foi tomada para que pudéssemos ampliar o debate na escola para além da abordagem folclórica que muitas escolas ainda fazem e contemplar a lei 11.645/08.

Compreendemos a literatura como uma forma de despertar as subjetividades dos alunos, pois, ao realizarem uma leitura e se identificarem com as narrativas podem utilizá-la como artifícios para incentivar as habilidades relacionadas a escrita (imaginação, resiliência, autoexpressão e sensibilidade). Pois, como ressaltou Djamila Ribeiro (2019, p.64):

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribuiu significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas.

Se almejamos uma educação formadora de cidadãos, é preciso elaborar ações que possibilitem aos alunos uma apropriação de conhecimentos que sirvam de fermentas para uma leitura de mundo crítica e sensível, aliando a literatura e a escrita na produção de conhecimentos autônomos.

De acordo com Ribeiro (2018, p.77) a valorização da (re) escrita dos alunos pelo professor de História favorece sua aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica. Inclui, portanto, planejar, organizar, apresentar debater, acompanhar, ler, anotar, sugerir, devolver, pedir, para reescrever e em suma tratar com dignidade o texto

do aluno. Ou seja, olhar o educando como um ser humano integral e se preparar enquanto educadores que somos para acolhê-lo e fazê-lo se desenvolver.

A leitura e a interpretação de poemas, letras de músicas e o estímulo à escrita, são formas de potencialização das aspirações de sonhos e dores que estão ocultadas nos estudantes. Assim, leituras que retratem o povo negro em uma perspectiva positiva de resistência e ancestralidade rompem com estereótipos e constroem uma identidade pautada na valorização de outras narrativas a escrita de si.

Em uma das reuniões trabalhei a introdução do livro “Lugar de Fala” de Djamila Ribeiro (2019) e pedi para que as alunas lessem e comentassem um trecho que se identificassem. Uma das alunas iniciou a leitura com o discurso de Sojourner Truth (*apud* RIBEIRO, 2019, p.19):

*“E eu não sou uma mulher?”
 “Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem.
 Quando tinha o que comer -e também aguentei chicotadas!
 E eu não sou uma mulher?
 Pari cinco filhos e a memória deles foi vendida como escravos.
 Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus me ouviu!
 E eu não sou uma mulher?”*

Ao ler esse trecho do livro, a aluna chorou perante a turma e me perguntou:

- Professora por que as pessoas racistas são tão ruins?

(depoimento da aluna M. K. 16 anos Ensino Fundamental, ano 9º).

Essa fala me tocou profundamente, pois naquele momento era possível perceber – a exemplo do que Paulo Freire percorreu na obra “*Pedagogia do Oprimido*” – que a aluna tomou consciência do “racismo” enquanto um “ato de maldade”, um sofrimento individual e coletivo da comunidade negra, e em sua dor mediada pelo mundo e pela educação problematizadora se tornou sujeito do processo histórico por ela vivenciado, “procurando o conhecimento verdadeiro e a cultura pela ‘imersão’ das consciências para uma inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1987, p.70).

Após uma roda de conversa sobre feminismo negro e racismo, seguidos da oficina de cordel, no encontro seguinte a aluna apresenta seus primeiros versos de um cordel intitulado “Igualdade em Falta”.

O discurso de Sojourner Truth despertou na menina um processo de escrita que nos remete ao que Conceição Evaristo (2007) descreve como um processo de ressignificação de dor transformado em escrita de “Escrevivências”:

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (EVARISTO, 2007, p. 16; 21).

Além das leituras e interpretações de letras de músicas e poemas, a oficina de cordel foi realizada para que as alunas conhecessem e experimentassem esse gênero literário. A oficina teve êxito com algumas alunas que não tiveram dificuldade com as métricas rimas entre outros aspectos; outras alunas continuaram escrevendo suas narrativas sem a necessidade das rimas. Sempre solicitava a elas que colocassem suas dores no papel.

Entendendo o cordel a partir de (GRILLO; LUCENA, 2014, p. 89) que o definem como “uma peça do complexo repertório e cultural que se apresenta como veículo do cotidiano transformando se em fonte histórica”, se tornou fundamental nas aulas e encontros do Grupo “[...] visualizar os versos dos folhetos nordestinos como fragmentos de uma realidade e de um cotidiano, que representam a vidas, alegrias, sofrimentos amor, ódio, riso, fé, cidadania, cultura, política e história” (GRILLO; LUCENA, 2014, p. 89).

A utilização dos cordéis nas aulas de História se tornou constante, com diversos temas e foram selecionados alguns que integraram um livrinho inspirado no projeto de Jarid Arraes, “Heroínas Negras Brasileiras” (2012), feito de forma artesanal pelas alunas que são apresentados na escola, na feira literária da cidade e nos eventos que o grupo participa.

Racismo não dá pra esquecer,
 Dói na alma, dói no peito.
 Ninguém é melhor q ninguém,
 Temos os mesmos direitos.
 Respeite os outros,
 Com ou sem defeitos.
 Enfrentamos uma guerra,
 Do passado e ainda no presente.
 Essa luta nos persegue,
 Mas ainda seguimos em frente.
 E para não piorar,
 Temos que agir coletivamente.

(Myllena Kevani, 8º ano. Trechos do cordel “Igualdade em falta”).

A utilização de livros paradidáticos que abordassem temáticas afro como o livro “Shaira e a Saudade”, de Sarah Correia (2020), e “Rainha Ginga Guerreira de Angola”, de Mariana Bracks (2016), foram importantes para os momentos de discussão e reflexão, uma vez que, ao serem realizadas as suas leituras, os alunos puderam correlacionar as obras, as quais protagonizam mulheres na luta por liberdade, com o conteúdo abordado ao longo dos encontros e das aulas ministradas.

No intuito de demonstrar como nossas origens afro foram invisibilizadas, busquei a partir de análises sobre a nossa língua, que não por acaso chama-se “Portuguesa”, demonstrando, assim, aspectos da colonização de forma prática, solicitei aos alunos que pesquisassem palavras no dialeto *yorubá* e *bantu* e criassem um varal para ser exposto no pátio da escola para que os estudantes de outras séries tivessem contato com essas palavras. Cartazes com termos e expressões racistas também foram produzidos e apresentados pelos alunos, que se mostraram surpresos ao encontrarem uma infinidade de palavras que compõem seu cotidiano, mas que até então não sabiam a origem.

Em sua matéria no Portal Capoeira intitulada “As Bantas Coisas de Alagoas – culturas negras, passado e presente”, Milani demonstra que permanece em nosso cotidiano hábitos, expressões e saberes que muitos não conhecem sua origem africana do tronco linguístico bantu:

Por isso, leitor, quando pronunciar "gunga" você estará falando da praia alagoana, mas, provavelmente sem o saber, estará também se referindo a "berimbau pequeno". Se disser "mutange" ou "cambona" estará falando banto; e se der de ombros ou apontar com o queixo ou beixo, se dançar um samba de roda, se improvisar o "passo" num frevo rasgado, ou jogar uma capoeira de Angola, se utilizar a quase totalidade de nossas expressões informais para a sexualidade, mas, também ainda, quando se dobrar ante a força de um Preto Velho num terreiro Umbanda ou "Xambá" – linha de culto afro-brasileiro de influências banto e cabocla – saiba, você estará exercendo seu lado "banto". (...) O português praticado em Alagoas é de tal forma marcado pela presença banta que Rodolfo Garcia, em seu Dicionário de Brasileirismos, não hesitou em afirmar que por aqui esta influência foi maior que aquela herdada dos ameríndios. Mas não somente assim estão presentes as inúmeras referências bantas em Alagoas e no Brasil (MILANI *apud* CAVALCANTI, 2005).

No texto “*O lugar social das palavras africanas no português do Brasil*”, Barros (2006) alude que a invisibilidade das palavras africanas incorporada a vários aspectos do cotidiano, tendo como sustentação e disseminação da oralidade, ainda permanece restrita há espaços sociais marginalizados. Não está na erudição, no judiciário ou na ciência. “No linguajar alagoano corresponde a outros lugares sociais, isto é, lugares econômicos e culturais, onde as “heranças” transitam, hierarquizadas (BARROS, 2006, p. 4).

Sabemos que a linguagem e a forma como se estabelece nos espaços sociais são construções e campos ideológicos de disputa, reiterar alguns termos linguísticos em detrimento a invisibilização de outros demonstra a constante tensão que as disputas relacionadas a diversidade provocam. Com relação a influência africana na língua portuguesa Lelia Gonzales (1984) analisava:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês. E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda) (GONZALES, 1984, p. 238).

Em novembro de 2018, na Semana da Consciência Negra, realizamos o lançamento do grupo à comunidade escolar e à sociedade externa, com a exposição das atividades realizadas pelo grupo nos seus primeiros seis meses. Tivemos uma palestra com a psicóloga Clécia Lima que explanou sobre a temática “Empoderamento Feminino”, à medida que falava de sua experiência enquanto mulher negra e seu processo de aceitação e transição capilar; a presença do artista plástico e psicólogo Marcone Macedo; a professora Edcléa Albuquerque discorrendo sobre seus projetos na periferia de Maceió com o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e, também, de representantes da Secretária de Educação. Após divulgação realizada nas redes sociais, o grupo foi convidado para dar entrevistas em programas de televisão e de rádio locais. Era a primeira vez que as meninas iriam aparecer na televisão falando sobre sua atuação na escola e, assim, o bairro Primavera não seria mencionado a partir de notícias policiais.

No dia do lançamento do projeto, a manchete de um jornal a nível estadual era “Protagonismo Negro em Arapiraca” com a foto das meninas e de seus artesanatos. A alegria e o sentimento de realização das meninas eram nítidos e me impulsionavam a cada dia. Uma aluna me enviou uma foto dela com a avó segurando o jornal que ela tinha presenteado, ambas estavam muito felizes e a aluna ainda reiterou: “Parece algo simples e bobo, mas para mim significa muito estar dando orgulho à minha avó!”. Essa reverência a ancestralidade se manifestando na menina.

A participação do PIBID na escola foi muito importante para a realização das ações que a cada dia se ampliavam. Os estagiários assim que se inteiraram dos projetos em

andamento aproveitaram para traçar estratégias de atuação. Nesse sentido, realizamos um levantamento dos livros afro na biblioteca e desenvolvemos sequências didáticas a partir desse material, trabalhos estes que foram posteriormente apresentados na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Assim como as oficinas de *abayomis* que foram realizadas no evento tornou-se artigo apresentado pela estagiária Fabiana, Heloisa Galindo, uma das estagiárias do PIBID (voluntária), tinha experiência com espetáculos de dança e atuação em Recife, se integrou ao grupo e passou a coreografar performances de dança e saraus ao grupo. A interação de Heloisa ao grupo fortaleceu ainda mais os vínculos entre as alunas: ela viu nas meninas e no grupo uma forma de driblar a saudade que tinha de sua terra e de sua arte. Montamos a estrutura das apresentações que mesclavam música, dança e poesia.

Conforme Fonseca (2019, p. 20) as filosofias africanas compreendem danças, músicas e palavras cantadas e narradas performativamente enquanto como instrumentos de transmissão de histórias e saberes. Trânsitos diaspóricos do povo africano e elementos centrais nas culturas afro-brasileiras. Sendo necessário trazer essas características para as aulas ao se pretender uma educação em conformidade com os princípios cosmológicos africanos.

Buscamos introduzir elementos relacionados aos preceitos africanos como a roda, a musicalidade e a dança, que são saberes africanos que foram dissolvidos na nossa cultura e precisam ser enfatizados a partir de um olhar de reverência e valorização desses corpos que estão demarcando espaços de resistência. Corroboro a afirmação de Fonseca (2019, p.2-30) para quem “(...) as danças, músicas e performances de matriz africana conduzem a aprendizagem de forma plena e indissociável da vida comunitária, celebrando a memória coletiva mostram que a história pode ser contada de forma prazerosa e criativa”.

As apresentações das meninas começavam com um cordel de uma das alunas intitulado “*Quem foi Tereza?*” sobre Tereza de Benguela e, em seguida, iniciavam as performances da música “A Carne” de Elza Soares, em que no refrão as meninas gritavam “*agora não é mais!*”.

O poema de Tereza de Santa Cruz “Gritaram-me Negra” era recitado por elas após a formação de uma roda com a utilização de atabaques tocados pelas meninas, o que se repetia quando uma das meninas cantava “Deus é Uma Mulher Preta”, de Jéssica Gaspar.

As apresentações se encerravam com o “Canto das Três Raças”, onde as meninas encerravam a canção carregando as fotografias de mulheres negras brasileiras, emocionando a todos que assistiam aos ensaios e as apresentações. Em um dos ensaios

percebemos duas meninas do fundamental menor que iam ao banheiro e pararam para assistir maravilhadas com as meninas dançando. Pontuei junto a elas o que aquele processo estava causando dentro da escola, como elas estavam sendo percebidas e servindo de referência para as crianças, o que as deixavam muito feliz porque entre aquelas crianças estavam seus irmãos, primos e vizinhos. As tias da cozinha paravam seus afazeres para nos prestigiar, duas delas foram escolhidas para fazerem parte do ensaio fotográfico com as meninas e aceitaram prontamente a homenagem, disseram que com os turbantes sentiram-se rainhas!

Essas experiências coletivas, valores e conhecimentos partilhados nos impulsionava e ampliavam nossas percepções e ações a cada fase do projeto atando nossas ações e anseios em um “aquilombamento”¹⁰ escolar me utilizando do pensamento de Beatriz Nascimento quando se refere aos:

Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros – dos quilombos às favelas”. Este projeto é também um grande sonho. Cientificamente falando, pretendemos demonstrar que os homens e seus grupamentos, que formaram no passado o que se convencionou chamar “quilombos”, ainda podem e procuram fazê-los. Não se trata de, no meu entender, exatamente de sobrevivência ou de resistência cultural, embora venhamos a utilizar estes termos, algumas vezes como referência científica. O que procuramos neste estudo é a “continuidade histórica”, por isso me referi a um sonho. (1982: 165) (*apud* RATTIS, 2007, p.57).

Analisando dois anos de grupo no ambiente escolar entendemos que em vários aspectos as práticas, absorção e recepção do trabalho realizado foram em sua maioria positivas, porém nem tudo são flores e alguns comentários e atitudes relacionado ao projeto e às meninas demonstram que o racismo institucional mesmo em ambientes de ensino resiste por refletirem conflitos que existem na sociedade e precisa ser discutido e combatido.

Em seu livro “*Racismo estrutural*”, Almeida (2019, p.28) demonstra que as instituições são conflituosas e precisam de reformas para se adaptarem as demandas sociais. Sendo as políticas de ação afirmativa, em seu objetivo de aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais, apesar das controvérsias, um exemplo de alteração de regras, padrões e funcionamento institucional.

¹⁰ Aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra hegemônica a partir de um corpo político (SOUTO, 2020, p.141).

A beleza, inteligência, responsabilidade das alunas volta e meia eram questionadas por alguns funcionários e professores em falas recorrentes como: *“Vocês são as Terezas, então não podem tirar nota baixa”*, cobrando das meninas um desempenho superior aos demais alunos.

Durante uma oficina de artesanato uma funcionária disse *“- Nossa depois desse grupo essas neguinhas estão cheias de vida!”* E antes que eu pudesse intervir, uma das meninas sorrindo respondeu *“- Veja lá neguinhas não, Somos Negras e lindas! E você está sendo racista cuidado!”*

Em um outro momento um colega me questionou se eu tinha dimensão do meu trabalho com as meninas e eu pedi que fosse mais claro e o professor então me respondeu: *“Você sabe que essas meninas nem são isso tudo, mas elas estão acreditando! Cuidado, pois, depois elas vão sofrer e isso tudo pode voltar se contra você”*.

O colega demonstrava seu machismo e racismo camuflado em “cuidado”. E eu disse a ele que acreditava sim no potencial das meninas e que elas seriam o que quisessem a partir do momento que tivessem consciência do lugar que ocupam e onde querem chegar. Pois,

A escola cada vez mais se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, ainda que a necessidade já seja reconhecida, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda é realidade no Brasil (SOUZA, 2009, p. 33).

Um dos acontecimentos que mais me entristeceu foi a transferência de duas alunas do grupo, por conta de uma confusão com dois garotos, todos foram suspensos, porém as meninas foram transferidas para outra escola. Eram consideradas problemáticas, rebeldes e de família desestruturada, argumentos que não justificavam uma transferência mesmo com o pedido das meninas e das mães para que elas permanecessem na escola. Alguns dias depois a diretora me chamou à sala para se desculpar pelo “desfalque” no grupo, pois sabia que as meninas tocavam e cantavam. Porém, o que mais me doeu foi ouvir delas o quanto as atividades do grupo faziam falta na vida delas ao ponto de solicitarem na escola em que passaram a estudar que os professores fizessem contato comigo para criarem grupos semelhantes.

Em um outro momento fui abordada por um pai que me aguardava na sala dos professores para justificar que o filho não iria realizar a atividade por mim solicitada, a qual consistia em uma pesquisa sobre os orixás, tendo em vista que em todas as outras

civilizações nós trabalhamos os aspectos religiosos, além de também ser professora de Ensino Religioso. O pai argumentava que o filho não tinha maturidade para lidar com esse tipo de “coisa”. Reiterei que estava seguindo o plano de aula e que a intolerância religiosa era um dos tópicos debatidos e não poderia excluir nenhum tipo de abordagem e que o filho dele, evangélico, seria beneficiado colaborando como debate.

Para minha surpresa e alívio da coordenação, o aluno apresentou um trabalho sobre *Oxum* com muita propriedade, diga-se de passagem, o que demonstrou que a dificuldade não estava no aluno e sim na percepção de religiosidade do pai.

Conforme Gomes (2002, p.46) articular educação e identidade negra incorre em um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. É fundamental o papel da escola na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Não se trata de repassar de dados estatísticos e/ou informativos sobre a discriminação racial, mas de problematizar a questão racial através da descoberta, conhecimento e socialização de referências africanas recriadas no Brasil e manifestas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da sociedade.

O professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento formal, a partir da escuta e da atenção voltada para a ausência de vozes de seus alunos cabe a ele ser instrumento para a insurgência dessas vozes. Em dois anos de grupo, de forma presencial, fomos convidadas a participar de eventos na Feira Literária de Arapiraca (Fliara), no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), eventos em universidades e saraus literários, além de recebermos certificados da Academia Arapiraquense de Letras e Artes (ACALA).

O Grupo Tereza de Benguela atualmente é reconhecido como grupo cultural do município de Arapiraca, que sempre é solicitado nas datas relacionadas ao mês da mulher (março), mês da mulher negra (julho) e inúmeras participações em eventos em novembro (mês da consciência negra), sendo solicitado, também, em outros municípios, porém é importante salientar que além das apresentações, as meninas exercem seu lugar de fala, são ouvidas, recebem certificação por suas apresentações, são reconhecidas como escritoras que são, seus desenhos e artesanatos são expostos e elas que explicam os seus significados e inspirações. Algumas alunas que se encontram no ensino médio continuam participando das atividades do grupo, outras alunas não conseguiram conciliar, porém, alegam que, apesar de terem saído do grupo, as experiências vividas não saem delas.

No último ano as atividades ocorreram de forma remota devido à pandemia. Criamos uma página no *Instagram* pra divulgação de informações educativas e

informativas com conteúdo antirracista e com realização de *lives*, participamos de *webnários* ofertados pelas redes de ensino municipal e estadual, algumas meninas se inscreveram em uma antologia arapiraquense e terão seus textos publicados em parceria com o Núcleo de Áudio Visual de Arapiraca (NAVI) e das coreógrafas Leide Serafim (Olodum e Heloisa Galindo) participamos de um projeto *Apejó*, que em *yorubá* significa encontro das artes visuais e a dança. Com as duas coreógrafas, uma religiosa de matriz africana, e a outra evangélica, juntas em prol da educação antirracista, ofertamos oficinas de dança afro-brasileira e afro tribal para alunos de escola pública. Além de palestras sobre a temática, foi produzido um vídeo-dança que nas palavras de BONDIA (2002) remonta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p. 24).

A partir dessa experiência que vivenciei coletivamente, demonstro que através do Ensino de História é possível, além de abordar e denunciar questões relacionadas ao racismo, contribuir para um protagonismo negro feminino no Ensino Fundamental e para que essas experiências sejam reverberadas e ressignificadas em outros espaços, sistematizei essas colaborações em uma cartilha para que sirva de subsídio pedagógico a outros professores buscando um maior engajamento coletivo na luta antirracista.

3.2 Kantayeni Cartilha Interativa Afro Feminista

Kantayeni em *yorubá* significa “vá e se lance ao longe”, sendo um termo que traduz a proposta do que almejo com o compartilhamento dessas vivências que marcam nossas histórias de resiliência afro-feminista enquanto janelas de dor transformada em força.

Neste item demonstro como as vivências e as disciplinas proporcionadas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS) contribuíram para a realização deste trabalho e do produto apresentados.

A ideia de cursar um mestrado foi sendo por mim amadurecida com alguns questionamentos que meus estagiários faziam, porém ter dois vínculos de 20 horas e ser

mãe, não condizia com a realidade de cursar um mestrado em outro estado. Fiz a inscrição em 2017, porém por percalços pessoais não fui realizar a prova.

Em 2018, ano de transição pessoal e profissional, estudar para a seleção do ProfHistória tornou-se uma espécie de rito de passagem, me inscrevi e pela primeira vez viajei para um outro estado sozinha. No ônibus que me levava a Aracaju, encontrei a professora Janaina, a conhecia de vista da UNEAL, fomos conversando no caminho, chegando na rodoviária, a professora me desejou boa sorte e o desejo se realizou. No dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, saiu o resultado e fui aprovada, muitas mudanças na minha vida, bons ventos que sopraram, mudei a geografia, o sobrenome e o olhar sobre minha prática docente.

É necessário ressaltar a importância desse programa que desde a sua seleção, avaliação, disciplinas e pesquisas desenvolvidas são pautados na valorização da experiência do professor, suas práticas e métodos que são produzidas no chão da escola passam a ser o fio condutor de todo o aprendizado construído no mestrado de forma significativa.

Todas as disciplinas ofertadas pelo ProfHistória/UFS contribuíram de forma direta na minha forma de compreender a profissão. Dentre as contribuições do Mestrado Profissional, as mais perceptíveis foram como teoria e prática passaram a ser alinhadas na aplicabilidade dos conceitos e na forma gradativa como as disciplinas ofertadas pelo programa não só fundamentam teoricamente, como ampliam nosso campo de atuação.

As disciplinas “Percurso da arte no ensino de História” e “Educação Patrimonial” foram fundamentais para a definição, condução desta pesquisa e compreensão dela como um processo. Sempre busquei correlacionar a arte como recurso nas aulas e nos projetos, porém, as linguagens, os repertórios e as modalidades artísticas possíveis de se trabalhar se mostraram infinitas e a disciplina nos fez refletir o quanto as emoções podem ser direcionadas para lugares de aprendizado e sensibilidade e através da arte servir de substrato teórico para a prática em história.

Na disciplina “Educação Patrimonial”, ofertada pela Profa. Janaina Mello, entramos em contato com a imensidão de possibilidades que as metodologias ativas nos proporcionam, explorando a subjetividade e a capacidade criativa do professor e do aluno na abordagem de patrimônio, dos espaços de memória, relacionando tecnologia e empreendedorismo, protagonizando os sujeitos e suas trajetórias que impulsionam vários âmbitos de ensino, formação de professores e desenvolvimento de oficinas etc, além dos conceitos relacionados a memória e a história .

Como nos dizia o Prof. Lucas Pinheiro, durante as aulas, “a arte é o que modifica o nosso estado de espírito e relacionado a militância, podemos nos utilizar dela para construir trincheiras imagéticas” e foi construindo essas trincheiras que entendemos que a partir do Grupo de Estudos Tereza de Benguela, nas discussões e ações sobre racismo e feminismo negro, teríamos possibilidades de conscientizar as estudantes do papel delas na sociedade, e com isso, as abordagens, a humanidade dos professores, o entrosamento da turma, as viagens se transformaram em uma das experiências mais significativas da minha vida.

Por conta da aprovação no ProfHistória e a boa recepção dos meus projetos, fui convidada a assumir a formação dos professores de história do meu município e posteriormente facilitadora de uma formação relacionada e implantação de um livro didático sobre as relações étnico raciais, “O que você sabe sobre a África”, juntamente com Laurinete Basílio, Zezito Araújo e Clara Suassuna, experiência que muito me enriqueceu por estar ao lado dessas pessoas que são sinônimos de luta antirracista no estado de Alagoas.

Além de fazer parte como autora da elaboração de um livro didático que fora distribuído para os alunos da rede municipal sobre a história de Arapiraca com dois capítulos sobre história e lugares de memória “Arapiraca Cidade da Gente” (2020).

A experiência como formadora foi um desafio, porém serviu para “laborar” as metodologias e conceitos que o mestrado me apresentava e demonstrar aos professores que suas práticas precisam ser socializadas, além de quebrar o estigma de que professor em sala de aula não pode conciliar com o mestrado, divulguei e encorajei colegas, ex-alunos e tive a felicidade de ver alguns ingressarem no programa na turma que sucedeu a minha.

A formação e a implantação do livro foram muito importantes porque voltaram-se para sanar a questão de um material didático específico e adequado para a abordagem sobre as relações étnico-raciais. A formação foi direcionada para os professores de História, Geografia, Ensino Religioso e coordenadores das escolas e direcionando ações nas escolas. A formação foi muito bem recebida pela maioria dos professores que relataram a importância desse material e trocaram experiências. A partir dessa vivência, pude perceber a fragilidade na compreensão e a resistência de alguns professores com relação a conduta e abordagens antirracistas, em relatos que diziam:

“[...] o maior problema que nos incomoda é a questão da identidade negra não reconhecida pelos alunos e suas famílias geralmente complicadas, eles mesmos são racistas em negar suas origens e dessa forma fica difícil trabalharmos nessa perspectiva” (Narrativa de professora durante o curso de formação dos professores, novembro de 2019.)

Uma outra professora que atuava em comunidade quilombola, em um dos encontros da formação afirmou “[...] *acho válida toda essa discussão, porém somos professores de escola pública e as questões sociais dos nossos alunos é bem semelhante independente de cor, todos somos humanos e temos o mesmo valor!*”

Compreendo que, a partir do conhecimento e da obrigatoriedade da lei, precisamos estabelecer um compromisso que desperte a empatia e nos conscientize de nossas responsabilidades na promoção de uma educação inclusiva e de valorização da diversidade na escola. Isso requer uma maior reflexão sobre a forma como iremos transpor os conteúdos e práticas relacionadas a cultura, a história africana e afro-brasileira no chão da escola, legitimando os saberes, as dores e as vivências dos nossos alunos, descortinando outros saberes, atrelando o plano de aula às necessidades da comunidade escolar para que o Plano Político Pedagógico ultrapasse a dimensão do papel e se torne uma insurgência de direitos e potências.

No trabalho sobre a formação dos professores, Barreto e Andrade (2013, p.35) diz:

Esses conflitos emergem nos momentos de formação quando é possível discutir algumas experiências vivenciadas pelas professoras nas escolas. Longe de buscar uma conclusão ou simplesmente responder ao questionamento que fazemos, sabemos que o preparo de professores para o enfrentamento das situações é um grande ganho. Nos diferentes espaços das escolas observamos que, ao conhecer a realidade dos alunos/as, as educadoras se comprometem-se na busca de subsídios sobre questões culturais, mas encontram muitos entraves. Um deles se relaciona à maneira de como lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano das escolas e outro não menos importante refere-se a contextos específicos, questões de racismo, sexismo e gênero, constantemente ignoradas já que não se sabe lidar com elas.

As falas das professoras me atravessaram e me fizeram refletir sobre quais seriam as motivações e abordagens dessas profissionais após a formação, onde foram debatidas e demonstradas a necessidade e a urgência de abordagens sobre reparação histórica, ancestralidade, processos históricos, o que as levou a construir argumentos baseados na meritocracia e nos direitos “iguais” em uma sociedade tão desigual. Recorro ao pensamento de Bento (2002) quando aborda os pactos narcísicos no racismo e a dificuldade de se questionar a branquitude e os privilégios que a compõem, pois

O narcisismo solicita a cumplicidade narcísica do conjunto dos membros do grupo e do grupo em seu conjunto” (Kaes, 1997:262) O silêncio e o medo marcam profundamente a maneira como o Brasil vem lidando com as desigualdades raciais. De algum modo, em alguma parte de cada um de nós, está colocada a informação de que a maior parte da história deste país foi construída com base na apropriação indébita concreta e simbólica, e na violação institucionalizada de direitos de um

grupo, em benefício de outro grupo. E, tanto objetiva quanto subjetivamente, procuramos desconsiderar essa dimensão da nossa história (BENTO, 2002, p. 51).

Para o encerramento da primeira parte do projeto, tendo em vista que a utilização e atividades relacionadas a implantação do livro estão ainda sendo monitoradas por Laurinete Basílio e por mim, foi realizado a entrega dos certificados no mês de novembro, onde houve o lançamento do projeto “Um olhar Afro sobre Arapiraca” com apresentações no centro da cidade das comunidades quilombolas e apresentações das escolas. Realizamos um ensaio fotográfico com as comunidades, meninas das comunidades quilombolas e as meninas do grupo Tereza de Benguela chamado “Dias Mulheres Virão”. O ensaio foi realizado pela professora, fotógrafa e antropóloga Anna Araújo realizado nas comunidades das meninas e nos lugares de memória da cidade, a exemplo do Memorial da Mulher, o qual foi feito em homenagem a deputada Ceci Cunha, vítima de homicídio, crime político em 1998.

Fomos ao local com fotos de mulheres negras no intuito de demonstrar que os lugares de memória da cidade precisam representar todas as mulheres da cidade incluindo as negras quilombolas e periféricas. Foi emocionante ver as meninas parando o trânsito e chamando a atenção das pessoas ao passarem com suas saias coloridas e seus cabelos ao vento. As fotografias juntamente com os artesanatos produzidos pelas meninas ficaram expostos na Casa da Cultura e, dessa vez, as pessoas que fossem prestigiar seriam recebidas por elas, que explicavam o conceito e o processo dos trabalhos.

Diante do que foi exposto até agora, optei por externalizar as ações do Grupo de estudos Tereza de Benguela de forma sistematizada em uma cartilha pedagógica interativa, buscando estimular entre professores o compartilhamento e a afirmação positiva da identidade afro-feminista ao repertório de materiais didáticos contemporâneos direcionados ao Ensino de História.

O modelo da Cartilha digital utiliza *QR Codes* e *links* que direcionam para vídeos, *blogs*, *sites*, *podcasts*, cordéis autorais e outras perspectivas de trocas e participação dos leitores. Sob esse aspecto, a metodologia qualitativa e experimental, procura desenvolver tanto um produto, quanto um processo pedagógico no compasso das metodologias ativas em Educação. O material tem sua Propriedade Intelectual registrada no *Creative Commons*.

No percurso metodológico qualitativo foram realizadas leituras sistematizadas e crítico-analíticas de autores e autoras negras, que tratam das relações étnico-raciais, a partir de linguagens artísticas sobre a estética negra, para que a valorização das identidades seja

elaborada gradativamente no que tange uma Educação para a autonomia e expressão criativa. Leituras da pesquisadora e leituras coletivas no cotidiano de atividades do Grupo.

No percurso metodológico experimental foram realizadas oficinas e palestras com profissionais que se identificaram com o projeto nos vários âmbitos sociais.

Estamos vivenciando um momento em que a tecnologia digital está exercendo papel fundamental na educação, pois o que antes era visto como suporte didático se tornou imprescindível para a realização das aulas e o contexto de ensino remoto na pandemia demonstrou como a tecnologia ampliou e delimitou ainda mais as funções, espaços e formas de atuação docente na educação.

Quanto aos saberes docentes para o uso desses recursos, Miskulin (2006) adverte:

[...] torna-se imprescindível repensar e redimensionar a própria concepção de professor e também a constituição dos cursos de formação de professores, os quais devem propiciar aos futuros professores conhecimentos e ações condizentes com as novas tendências educacionais que se estabelecem com os avanços da ciência e da tecnologia (MISKULIN, 2006, p.158).

As ações da cartilha contemplam o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem do componente curricular História relacionados à compreensão do lugar social do saber histórico na Educação Básica e da apreensão das contribuições simbólicas para a formação de cidadãos livres e engajados na luta pela manutenção de suas conquistas e no desafio de ampliação dessas habilidades socioemocionais, aspectos éticos estéticos e políticos.

No tocante as modalidades fui experienciando com as alunas atividades, oficinas que mesclassem artesanato, áudio visual, música e literatura que abordassem temas que ajudassem a fortalecer a estética e as narrativas afro tendo como premissa o desenvolvimento das habilidades de: autoconhecimento, comunicação, empatia, cooperação e reponsabilidade algumas modalidades trazem trabalhos autorais das alunas ou releituras de personagens apresentadas ,assim como cordéis, poemas de autoria das mesmas .

Algumas das atividades foram realizadas durante as aulas remotas na pandemia, ou direcionadas em grupos de Whatzapp que nesse período se tornaram salas de aula, as atividades dos alunos foram registradas e inseridas na cartilha.

Outra intenção da cartilha é evidenciar as produções de mulheres negras artistas do estado de Alagoas e da cidade de Arapiraca, como Leide Serafim (olodum), Naty Barros

Vitória Rodrigues, que trazem em seu corpo e na sua arte a força, representatividade e ancestralidade.

[...] nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

Pretendo com esse trabalho, incentivar alunos e professores a partir de uma prática docente que estimule a autoemancipação, inclua e colabore para a desconstrução do racismo e das desigualdades. Sei, todavia, que essa tarefa não é fácil, assim como não é possível descrever em um trabalho acadêmico a “essência” da troca e do aprendizado que as experiências com o grupo de estudos têm nos proporcionado, mas tentar me aproximar o máximo que puder disso já me oferece um horizonte na construção de novas perspectivas coletivas no Ensino de História.

Nesse percurso, os silenciamentos foram se transformando em discursos e versos, as marcas nos corpos transmutadas em movimentos de dança e arte. Tantas lágrimas insubmissas compartilhadas e quantas vezes fizemos da escola um refúgio, uma forma de compartilhar dores, um “processo de ressignificação” a cada desenho, verso, coreografia, artesanato realizado, gestando mudanças na forma de se expressar, interagir a partir da valorização e reconhecimento de suas negritudes. Por isso afirmo que mais aprendo do que ensino com as “Flores Negras da Primavera”, que com a cabeça erguida, afirmam-se pretas, pobres, periféricas, entendendo as implicações sociais que isso carrega e reexistindo.

“Quantos saberes nascem dessa experiência de não ter garantia de vida? Flores que irrompem o asfalto, gente que ensina a dar “nó em pingo d’água ...” (FACINA, 2019, p.106).

No nosso caso especificamente o nó em pingo d’água trata-se de estabelecer laços de união aprendizagem significativa, colocar em pauta e em evidência valores humanitários em tempos desumanos, em contextos desfavoráveis e mesmo diante da diversidade resistir, florescer, é o que pretendemos demonstrar no capítulo seguinte onde as experiências, as insurgências serão descritas por quem vivenciou o processo, a partir de seus relatos percepções e memórias.

4. TEIA DE VIVÊNCIAS

As mulheres que habitam em mim

Gritam por espaço,
tecem uma teia de amor, dor e resiliência.
É a voz de minha vó cosendo o tecido da vida em suas lembranças,
A voz da minha mãe que nos encoraja e nos enche de força,
voz de minhas irmãs que tecem junto comigo o bordado da ancestralidade!
São as vozes das minhas alunas que reverberam conhecimento e ternura!
As vozes de todas as mulheres que encontrei nas encruzilhadas da vida, que me fizeram
ser quem sou.
É por elas que grito! Que luto! Conto nossas histórias, reverencio nossas dores e
reconheço nelas nossas potencialidades ancestralidade viva e feminina.
Que nossas lágrimas sejam líquidas e que façam germinar frutos e flores.

Ana Karlla Messias.

Essa seção é o resultado de uma vivência compartilhada e de experiências múltiplas que através da polifonia de vozes e de “escrevivências” que se enredam nas histórias de quem teceu junto! Entendo que é a agulha que carrega a linha, porém o seu tecer isolado não se faz consistente sem o desenrolar dos fios da memória.

Um projeto com intenções e ações realizadas coletivamente, mesmo se transfigurando em pesquisa acadêmica, não poderia se concretizar se sua escrita também não se constituísse de forma coletiva, o protagonismo pretendido no trabalho se faz necessário em todas as fases do processo, nos fios que constituem essa rede de afeto e confiança. Essa pesquisa se realizou com e não sobre essas pessoas e nada mais justo que oportunizar a escrita e o registro dessas vivências a partir de suas percepções como coautoras que são para que o leitor entenda a roda viva e potente que permeou nossa experiência.

Me abstenho de tecer comentários sobre esses relatos porque são impressões e experiências individuais legítimas que nos afetaram mutuamente, e por isso deixo essas memórias aqui registradas com a sensação de gratidão a essa teia de vivências que construímos e ressignificamos a cada dia.

a. Autorrelatos sobre o Grupo Tereza de Benguela

Fabiana (ex-bolsista Pibid)

Quando iniciei no PIBID na escola Djalma Matheus Santana estava meio apreensiva, pois as pessoas que eu tinha contato falavam que o bairro primavera era muito perigoso, que no bairro havia muito “bandido” e que as pessoas não eram educadas, diante dessas afirmações confesso que fiquei um pouco angustiada e revoltada também, porque pelo que ouvi estavam julgando sem mesmo conhecer as pessoas. Entrei na escola pelo programa no meio do ano de 2018 e confesso que fiquei surpresa com o carinho tanto da equipe como dos alunos.

Quando a professora Ana Karlla falou do projeto que estava em andamento fiquei logo de início curiosa e preocupada, visto que estávamos começando na escola e quando ela falou sobre o que era o projeto, aí me apaixonei pelo tema e fiquei ansiosa para participar. Lembro bem que não consegui ir ao primeiro encontro por motivos pessoais e isso me deixou muito chateada e fiquei decidida a ir nos outros, no dia 13 de setembro fui ao segundo encontro do grupo e fiquei surpresa com a dedicação da professora Ana com o tema, nunca imaginei que ela conseguisse trabalhar tão bem e de uma forma tão leve um tema tão difícil e complicado diante da sociedade em que vivemos e ela conseguiu, nesse encontro foi decidido o nome do grupo e como as meninas do grupo iriam se comportar não apenas no grupo, mas também nas aulas dos outros professores.

Com o passar dos dias e observando as aulas notei que houve uma mudança muito grande no comportamento das meninas que participavam do grupo, as meninas começaram a se dedicar mais aos estudos e infelizmente houve uma onda de inveja vindo de alguns professores, já que a professora Ana não precisava brigar nem ameaçar alunos com notas, pois era respeitada pelo seu jeito de trabalhar e se relacionar com todos e é claro muita gente não gosta de ver os outros brilharem né Passaram alguns dias e houve a organização de alguns eventos como o setembro amarelo e o dia da consciência negra, e olha esses eventos eram perfeitos, lembro-me que a organização para o dia da consciência negra foi muito boa, nos reunimos a tarde para fazermos alguns artesanatos e fotografar as meninas, a tarde foi muito produtiva e maravilhosa e ver os olhos das meninas brilhando com tudo que estava acontecendo foi excelente, a Ana ficava meio agitada e emocionada porque não era fácil organizar tudo e no fim tudo dava certo, o dia do evento chegou e lembro que nesse dia cheguei cedo na escola em seguida as meninas apareceram e deram um show,

organizamos tudo e quando a Ana chegou ficava relaxada em ver que tudo estava indo bem, começaram as apresentações e mais uma vez vi minha coordenadora emocionada e isso foi incrível de ver, ver como o esforço e a dedicação de uma professora pode mudar a vida de alguém e eu tenho certeza que essa professora conseguiu tocar de alguma forma a alma dessas meninas. O tempo foi passando e novos integrantes chegaram para contribuir com o grupo, novas meninas se identificaram e uma nova voluntária do PIBID chegou para somar e junto com a equipe também deu show, foi lindo ver como tudo se encaixava e dava certo.

Entre flores e espinhos

Como sabemos nem tudo são flores, quando iniciamos o ano de 2019 tivemos uma surpresa e confesso que para a minha pessoa foi péssimo, ficamos sabendo que o PIBID iria trocar de preceptor e que a Ana iria ficar apenas como voluntária, por conta de sua aprovação no mestrado, nesse momento eu já sabia que iria enfrentar muitos problemas e que uma onda muito ruim estava chegando e chegou, o novo preceptor não se adaptou ao PIBID infelizmente ele não concordava com nada que Ana realizava e pensava e isso complicou muito nossa vida, porém Ana como um anjo da guarda estava sempre do nosso lado e tentava consertar as coisas quando estavam erradas, às vezes conseguia, as vezes apenas amenizava e assim tempo foi passando.

O novo preceptor juntamente com outros integrantes da escola e do projeto não colaboravam com as ações do grupo e percebemos um clima de rivalidade entre os bolsistas os integrantes do PIBID ficaram divididos e eu juntamente com alguns amigos ficamos ao lado da Ana e fizemos as coisas darem certo. Lembro-me bem que sofremos algumas perseguições e até ameaças de desligamento do projeto por parte desse preceptor, mas bons ventos sopraram e tudo passou mesmo Ana não sendo mais a titular do projeto a universidade nos dava a oportunidade de escolher que professor acompanhar e decidimos por acompanhar as aulas da Ana e as ações do grupo.

É bom lembrar que a minha preceptora passou a fazer parte da formação na secretária de educação e com isso apareceram alguns convites como por exemplo um evento que teria na tenda cultural da praça Luiz Pereira Lima e nesse evento teria uma exposição na casa da cultura e algumas oficinas na praça para mostrar ao público como era o trabalho que a Ana estava fazendo e o grupo Tereza de Benguela precisava produzir algo para mostrar nessa exposição com isso tivemos a sorte de ter ao nosso lado um maravilhoso artista plástico, o professor Alan. As meninas do grupo Tereza de Benguela, o professor e

eu ficamos algumas manhãs produzindo os artesanatos para a exposição, enquanto isso nas tardes as meninas ficavam ensaiando juntamente com outra integrante do grupo para as apresentações de dança do grupo.

E chegou o dia da exposição tudo ocorreu muito bem, como eu havia combinado com a Ana dei uma oficina das bonecas *Abayomi* na escola que ficaram em exposição no evento. Depois apresentamos na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), um artigo sobre a oficina de *abayomis*: “*Abayomi* história preservada na contemporaneidade”.

Aprendizados da vida

O ano de 2019 terminou e o projeto do PIBID foi encerrado na escola Djalma Matheus Santana e ficaram os aprendizados que levo para minha vida, aprendi muito durante esses 18 meses que estive ao lado da Ana e do grupo Tereza de Benguela e notei que apesar de todos os problemas enfrentados tudo se ajeita de alguma forma e a vida continua.

No ano de 2020 devido à pandemia ficou difícil visitar o grupo, tenho contato com algumas meninas e com a minha eterna professora Ana Karlla, pois a cada dia que passa aprendo mais e mais com ela, mesmo com toda a distância os momentos de aprendizado continuam, então só tenho a agradecer por tudo, pelo carinho que recebi e pelas amizades que conquistei.

Mikelly Santos (aluna do 9 ano)

Bem, a semana da mulher negra foi um projeto criado no 9º ano com a professora Ana Karlla Messias, foi um projeto no qual eu me inspirei bastante, no qual eu me senti empoderada ao representar uma mulher negra, foi uma emoção ao falar da cor de uma mulher negra como se eu estive revivendo a cena falada por aquela mulher, umas das mulheres que me inspirou foi Marielle Franco, Negra como eu, de atitude, uma mulher forte, guerreira.

Ser negro é uma luta permanente pela sobrevivência, em outro projeto representei Ângela Davis uma mulher Negra também empoderada pela vontade de vencer o racismo, ela era uma mulher determinada, em uma frase dita no projeto Ângela diz: "Quando a mulher negra se movimenta, toda estrutura da sociedade se movimenta com ela".

Nas aulas a professora sempre passava exemplo de mulheres negras e projetos que motivavam a gente cada vez mais procurando nos incentivar e isso nos leva a querer a não fechar os olhos e enxergar o óbvio, a realidade viva.

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar."

"Nossa pretensão é de uma sociedade não racial... Estamos lutando por uma sociedade em que o povo deixará de pensar em termos de cor... Não é uma questão de raça; é uma questão de ideias". Essas eram as minhas falas e nunca esqueci.

Claudenice Vieira (ex-componente do Grupo Tereza de Benguela)

Quando a professora Ana Karlla me avisou sobre o grupo que ela tinha criado e que queria que eu fizesse parte, admito que não fiquei muito animada, porque eu não tinha autoestima para nada, me achava feia, não gostava do meu cabelo, por ser muito cacheado, e me apresentar na frente de outras pessoas então.... Isso não estava nem nos meus planos, morria de vergonha, mas a professora disse que isso não seria um problema, que quando eu entendesse o projeto tudo seria mais fácil e eu nem se quer ficaria tão envergonhada, admito que não fiquei, porém fiquei muito nervosa, e isso era bem visível. Então peguei mais intimidade com as outras meninas e tudo facilitou pra mim, aprendi muitas coisas com o grupo de estudos Tereza de Benguela, aprendi que devo me valorizar, que ser negra é algo maravilhoso, que cada pessoa é única do seu jeito, com ou sem cabelo cacheado, com pele clara ou escura, fizemos vários trabalhos juntas, eu e as meninas, produzimos bonecas, fizemos cartazes, tudo isso com trabalho em grupo, e com a professora nos orientando, quando as coisas davam certo e a professora Ana Karlla chorava, então todo mundo se emocionava junto, porque demorou tanto para organizar tudo e ver que o projeto que ela fez com tanto carinho estava dando certo foi algo incrível e emocionante, agradeço pelo convite de fazer parte, aprendi muito, obrigada mesmo, tudo que aprendi com a professora quero levar pra o resto da vida, aprendi a me expressar melhor, afinal feministas têm que ter argumentos e saber defender suas causas, o projeto me ajudou bastante nisso, porque debatíamos bastante sobre liberdade de expressão, direitos iguais, como os negros da periferia eram vistos por parte da população, então fazer parte desse projeto foi algo incrível, mas incrível ainda foram as amigas que fiz, todas juntas, lutando pela mesma causa, até em protesto a gente foi, fizemos diversas apresentações, seções de fotos,

aprendemos coisas sobre a Teresa de Benguela e muitas outras mulheres que lutaram até a morte, mulheres que se defendiam da sua maneira, guerreiras de verdade, que lutavam por uma boa causa, mulheres que defendiam umas às outras com muita garra.

Kassielly Pinheiro de Oliveira (aluna)

E muito importante falar sobre a Cultura Negra e os personagens que fizeram e fazem história até hoje, mas infelizmente parece que essa história ainda é um tabu.

Em consequência disto muitos assim como eu vieram saber o que é o racismo há pouco tempo. Antes de começar a estudar sobre a Cultura Negra e o racismo esse assunto nunca mim interessou, pois eu achava que o racismo não existia na nossa "Era Moderna".

Foi então que quando eu estava no 7º ano a professora de história passou um vídeo mostrando negros escravizados e uma mulher perdendo seu filho sendo recapturada por seu dono foi quando eu percebi que eles estavam sendo tratados daquela forma pelo simples fato de que eles eram negros.

Dessa forma, comecei a pesquisar vários casos em que ocorreu o racismo, além disso descobri personagens que contribuíram para uma sociedade melhor como por exemplo Dandara, Tereza de Benguela, Rosa Parks, Martin Luther King Jr. entre outros. Começamos a estudar mais sobre a Cultura Negra no 8º ano, descobrimos detalhadamente como as pessoas eram tratadas naquela época e como são tratadas atualmente, mas não foi só isso, descobrimos também o que era nos amar, amar nossos cabelos, nossas cores e nosso jeito, aprendemos como as pessoas devem nos tratar e como devíamos tratar os outros, nós descobrimos onde era nosso lugar e o nosso lugar era onde nós quiséssemos.

A conclusão disto tudo era que quando eu estava no 7º ano do ensino fundamental eu achava que não poderia existir racismo, pois nós estávamos no SÉCULO 21 para mim era algo impossível de existir em uma era tão "moderna" como a nossa, mas depois que comecei a estudar sobre esse assunto agora que eu estou no 2º ano do ensino médio eu entendo que há sim uma desigualdade social em questão a cor e existe sim o racismo na nossa era, depois que entendi como era tão injusto o nosso mundo eu percebi que poderia existir vários fatores que poderiam fazer com que eu não pudesse ser o que eu queria ser, mas depois das aulas da professora Ana Karlla eu entendi que não importa a minha cor, não importa se eu sou de classe alta, baixa ou média, eu posso ser o que eu quiser não importa como eu sou, nem muito menos minha cor. E tudo isso eu tenho que agradecer as aulas de história com a professora Ana Karlla.

Eclebson Santiago de Almeida (estagiário Pibid)

A experiência do PIBID trouxe muitas ideias e uma nova perspectiva sobre alguns aspectos do curso de licenciatura. Entre eles, a criação e manutenção de um projeto a longo prazo. A professora orientadora havia iniciado um projeto voltado a questões étnico raciais focando-se principalmente na visão da mulher negra na sociedade.

De início o projeto, que posteriormente adotou o nome de Grupo de Estudos Tereza de Benguela, focou-se no artesanato e no estudo de ícones femininos para contextualizar as alunas no que estava sendo abordado. Porém, com o crescimento do projeto e do interesse por parte das alunas da escola, foi-se ganhando rapidamente um destaque a nível municipal, o que também levou o próprio grupo a um caminho mais intimista.

As alunas, que se identificavam cada vez mais, começaram a colocar suas marcas e características no projeto. Onde podiam se situar na comunidade escolar através de suas próprias qualidades, como dança, escrita, canto e até mesmo uma iniciação a retórica.

Me instiguei pelo grupo, principalmente pelas possibilidades que ele gerava. Tanto academicamente falando, já que me abria a possibilidade de realizar trabalhos como artigos baseados no andamento e repercussão do projeto, quanto socialmente falando, já que me permitia ter uma visão de múltiplas faces de um discurso cultural e histórico que implica diretamente numa visão criada pelas próprias alunas.

Por um lado, toda essa abordagem tão pessoal que se criava através do grupo permitia instigar as alunas a buscarem cada vez mais sobre suas próprias raízes culturais e seu modo de se identificar na sociedade. Por outro, sempre abre um precedente para a possibilidade de tentar subverter tanto os conceitos e o meio social que poderia abrir uma brecha para atitudes totalmente desconexas do objetivo inicial.

Acredito que a professora teve muitos momentos em que andou no limiar entre a defesa de sua argumentação e conflitos adversos. Confesso que é inegável a existência de conflitos, já que o grupo se tornou algo muito pessoal e cresceu muito, tendo em vista que o grupo não se limitava a ter apenas garotas de etnia visivelmente negra. Mas em uma visão geral, todo o projeto foi bem abordado, tanto nas reuniões do grupo quanto em suas exposições na escola/comunidade e município.

O maior perigo, em minha visão, sempre foi o de gerar conflitos internos nas famílias diretamente afetadas pelo projeto, já que nem todas as alunas que faziam parte do grupo saberiam diferenciar a luta pelos direitos do confronto por pura aceitação (aquela

linha limiar entre o feminismo devidamente fundado e o femismo extremista). A própria professora quase sempre demonstrou em sala um equilíbrio, a ponto de manter em aberto as opções de pensamento dos alunos.

Um outro ponto a se abordar é que, até o momento em que estive acompanhando o grupo, a professora optou por limitar o grupo exclusivamente a meninas. Se por um lado isso tornou a aceitação e identificação das meninas com o tema e a abordagem do projeto, por outro isso gerava uma limitação dele. Confesso que por experiência pessoal, a grande maioria dos meninos da escola em questão não apresentava a mínima maturidade para um projeto desse nível, porém, havia alguns alunos muito capazes de contribuir muito para o projeto.

Sentimentalmente falando, pude presenciar e sentir a aceitação com parte das meninas que em sua maioria só conseguiam encontrar uma aceitação pessoal e externa a si quando estavam com o grupo. Houve momentos de relatos pessoais, de expressividade sentimental e desabafos. Algumas alunas viam de lares extremamente opressores e conseguiam encontrar no grupo uma forma de se expressar. Eu pessoalmente presenciei um grande impacto positivo junto as participantes do grupo de estudos.

Concluindo, a abordagem da professora foi quase sempre positiva, tanto que o grupo cresceu muito. As alunas tiveram experiência extremamente construtivas, seja educacionalmente falando, seja culturalmente falando, seja pessoalmente falando. Algumas abordagens poderiam ter sido diferentes, principalmente quanto às limitações de participação para o grupo, mas numa perspectiva geral, o Grupo de Estudos Tereza de Benguela se mostrou muito receptivo.

Adrian Eduardo (aluno do 9º ano)

Eu me chamo Adrian Eduardo da Silva Jerônimo, sou aluno do 9º ano "A" na escola Djalma Matheus Santana.

Nesse pequeno texto, eu venho relatar a importância do grupo Tereza de Benguela na minha vida e, acredito que na vida também de outras pessoas fora e dentro da escola.

Carregando o nome de uma mulher, preta, guerreira e empoderada e dirigido pela professora Ana Karlla Messias e suas alunas de extrema importância, que com uma magnífica sabedoria conseguem destruir e combater o preconceito que está a nossa volta, os alunos necessitavam desse grande apoio em suas autoaceitações é como como adolescente, que me identifico LGBTQ+, eu tive um importante empurrãozinho para isso, não foi fácil tirar da cabeça os pensamentos de negatividade. Pensava se Deus me

abominava, pelo simples motivo de ser homossexual e se eu tinha a necessidade de me encaixar nos padrões desta sociedade, se para ser feliz eu deveria ser igual ao que as pessoas me ensinaram. E o Tereza de Benguela, em poucas palavras, me mostrou que não. Eu não preciso ter um corpo, mente, cor e aparência "aceitável" e padronizados.

Somos seres humanos, imperfeitamente perfeitos com um potencial enorme em tudo aquilo que desejarmos, nossas vidas, nossas metas, nossos objetivos são nossos. É o nosso jogo, nossas regras e a nossa vitória.

Ana Karlla não me ensinou apenas história e/ou ensino religioso, me ensinou a enxergar o mundo do jeito que ele é, com toda essa crueldade e me deu forças para lutar contra ele, do meu jeito, me inspira e tenho certeza de que inspira muito mais pessoas e alunos. És mais que uma professora para mim, é uma amiga e um grande exemplo de ser humano. Não tenho palavras pra expressar o quanto sou grata por ter tido suas aulas e a partir delas compreender o meu lugar na sociedade.

Julia Gabrielle (aluna ex-integrante do grupo)

Antes de entrar no Tereza de Benguela eu já tinha ouvido falar um pouco sobre o projeto do "educação não tem cor", em que o grupo hoje é uma evolução dele.

Com a minha entrada no grupo eu posso afirmar a minha evolução em meio a diversos assuntos, as temáticas abordadas de tamanha necessidade e sem contar a união com as meninas que também participavam.

O lugar de fala, principalmente da mulher negra. Empoderamento feminino, as histórias que eram compartilhadas até mesmo por experiência própria e as diversas oportunidades de se impor na sociedade, em que a professora Ana Karlla sempre tenta ao máximo mostrar a participação das meninas e a importância do grupo.

As dinâmicas com que os assuntos eram tratados, para outras formas também de entendimento. Dança, cartaz, oficinas, palestras etc. O grupo do Tereza de Benguela é de imensa importância, o papel da professora em todo ele e a forma em que as informações são absorvidas.

Mylena Kevany (aluna e integrante do grupo)

“Minha mãe alisava o cabelo desde muito nova, ela não gostava dele, não assumia sua identidade... Acho que por causa dos padrões e do racismo estruturado em nossa sociedade.

Depois ela passou a enxergar outras mulheres "fora dos padrões". Mulheres pretas, cacheadas ou crespas, mulheres assumindo seu *black* e conseqüentemente assumindo sua identidade, sua estética... E perceber que elas são lindas! O olhar dela a respeito da "beleza", o seu conceito começou a mudar... Que mulheres bonitas não são só aquelas parecidas com a "Gisele Bündchen" ou a "Grazi Massafera".

Ela via mais representatividade. Mulheres que passaram pela transição, fizeram o BC (Big Chop), e continuaram muito, muito bonitas. Afinal, o cabelo afro vai combinar sim com qualquer formato de rosto! Minha mãe queria fazer o BC (já estava 6 meses em trânsito capilar), mas não tinha coragem.

1- Pelo medo, de não ficar bom e de não ser aceita.

2- Por causa do meu pai, que é machista e não queria que ela cortasse.

Fui botando "pilha" na cabeça dela, incentivando-a e encorajando-a a cortar, mostrando inspirações... Falei também com meu pai, tentando fazê-lo mudar de pensamento, mas eu acho que pessoas mais velhas são mais difíceis de desconstruir por causa da criação, infelizmente, enfim... Ele não mudava o seu conceito, eu não mudava o meu posicionamento e minha mãe não mudava a sua decisão.

Certo dia, de manhã (dezembro de 2019), ela me acordou, e ainda mais decidida que antes, dizendo que iria cortá-lo A cada mecha alisada retirada, era uma sensação de alívio, liberdade. Não só para ela, mas para mim também.

Ana Karlla não me ensinou apenas história e/ou ensino religioso, me ensinou a enxergar o mundo do jeito que ele é, com toda essa crueldade e me deu forças para lutar contra ele, do meu jeito, me inspira, e tenho certeza de que inspira muito mais pessoas e alunos. És mais que uma professora para mim, é uma amiga e um grande exemplo de ser humano. Não tenho palavras para expressar o quanto sou grata por ter tido suas aulas e a partir delas compreender o meu lugar na sociedade.

Larissa Canuto

Eu me chamo Larissa tenho 21 anos atualmente, e fiz parte do Projeto Tereza de Benguela. Oque esse projeto foi para mim?

Então, foi como uma luz no fim do túnel sabe quando você não se acha em lugar algum? ou não se encaixa no tal padrão da sociedade? Eu me via , eu não soltava meu cabelo , tinha que alizar meu cabelo pra estar no tal padrão e eu não gostava disso e quando eu entrei na escola Djalma , e fui me apresentar a minha professora Ana Karla, ela me apresentou a o grupo eu comecei a me encontrar e me impor como uma mulher negra, eu sabia que era aquilo que eu queria para minha vida ela falava coisas que eu sempre quiz escutar, eu era uma menina negra de bairro periférico onde eu era vista na escola como uma ameaça ou algo do tipo mas depois que eu conheci o projeto e me expus como mulher negra daí sim eu fui atacada de várias formas diziam que seu estava me achando e eu estava mesmo de várias formas , cantava ,dançava até que um dia um professor da escola me xingou disse que eu não tinha futuro e que eu iria acabar como todos os outros negros sem “destinos” pra mim essas palavras foram como facadas na minhas costas, como que alguém pode ser e dizer essas coisas para um aluna ? então revidei e acabou que fui expulsa da escola por “mal comportamento” sei que eu estava na minha razão, mas sobressaiu a autoridade do professor saí da escola e abandonei meu grupo com muita dor no coração.

Ainda participei de uns eventos com as meninas após minha saída. Hoje sou mãe solteira de uma menina negra e quero ensinar a ela desde pequena o que aprendi com a professora Ana Karla, não vou deixar ninguém jogar ela pela cor da pele ou pelo jeito de vestir, vou ensinar ela a usar turbante a se achar linda nos lugares a dizer que é uma mulher negra pois a cor dela é linda! Como ela é! e que não importa outros olhos, nos olhos certos ela será linda do jeito que é.

Quero que a minha professora saiba que sou totalmente grata e carrego comigo tudo que me ensinou não só a mim como muitas outras meninas e que eu a amo muito.

Heloisa Galindo (coreógrafa do grupo)

Participar do grupo Tereza de Benguela foi uma experiência incrível na minha vida. Em janeiro de 2019 sai de Recife, cidade que nasci e me criei, para vir morar em Arapiraca e iniciar uma fase totalmente nova da minha vida. Em fevereiro comecei a estudar na Universidade Estadual de Alagoas campus I - Arapiraca, no curso de licenciatura em História e nunca imaginei que através disso poderia viver uma das experiências mais incríveis da minha vida, que foi ser coreógrafa de um grupo de meninas negras de um bairro periférico de Arapiraca enquanto atuei como pibidiana voluntária na Escola Djalma Matheus de Santana. Eu já trabalhava com as artes cênicas desde os meus 14 anos de idade, apresentava em espetáculos de dança, coreografava grupos estudantis, apresentava em eventos escolares...gostava de me envolver em tudo que fosse voltado para a dança, mas nunca tinha estado a frente de um grupo com uma causa social tão importante quando o Tereza. E foi através dessa experiência como coreógrafa e pibidiana que eu pude me inserir nessa causa e consegui extrair momentos inigualáveis vividos ao lado de meninas tão fortes e incríveis.

Assim que iniciei minhas atividades na escola, tive a felicidade de ser chamada pela professora Ana Karlla para conhecer o grupo. Conheci as meninas na primeira semana e de início já criamos uma admiração mútua entre nós. A Ana já tinha um trabalho incrível com as meninas onde utilizavam de forma belíssima a literatura, a música, a arte...e acredito que, literalmente, só faltava a dança para abrilhantar ainda mais aquele grupo. Com essa oportunidade que foi me dada, comecei a coreografar mais ou menos umas 10-14 meninas, todas com suas personalidades totalmente diferentes e estilos diversificados. Cada dia que eu chegava na escola para ensaiar com elas era uma nova descoberta, cada encontro era um reencontro diferente. Elas carregavam um mundo de representatividade consigo por onde iam. Eu me sentia extremamente à vontade porque sabia que a mesma admiração que eu tinha por elas, elas tinham por mim.

Então simplesmente repassei e deixei transparecer todo amor que eu tinha pela dança e pela arte. Trabalhamos especialmente a dança afro, tendo em vista que o objetivo do grupo de pesquisa era enfatizar e fortalecer a importância da cultura e da representatividade negra na sociedade, sem contar que o Tereza de Benguela tinha um papel essencial na vida daquelas meninas porque trazia à tona a importância e o valor que elas tinham na comunidade e no meio em que vivem. Apresentando o estilo de dança afro para elas, eu percebia nitidamente o quanto que cada uma, a seu modo, tinha o anseio de

aprender as coreografias, de conhecer o estilo, de se expressar através da dança e mostrar o poder que carregavam consigo. Tanto eu quanto a Ana buscávamos selecionar músicas que fizessem com que elas se identificassem e sentissem a letra e a emoção por trás delas.

A Ana sempre procurava contextualizar a respeito de toda história de luta e resistência dos negros e isso fazia com que elas cada vez mais abraçassem a causa e se entregassem àquela vivência. Elas viam em nós grandes referências para buscarem cada vez mais lutar em defesa do seu empoderamento. Algo que me chamou atenção foi que, por mais que o perfil predominante do grupo era de meninas negras, algumas alunas brancas também se sentiam no dever de se juntar a causa e participar daquela família, o que fez com que o Grupo de Estudos Tereza de Benguela acabasse se tornando não só um grupo de meninas negras, mas um grupo de meninas que defendem e resistem contra o racismo de uma sociedade opressora em que vivem. As primeiras músicas que trabalhamos nesse período em que estive com elas foram "A Carne" de Elza Soares e "Canto das Três Raças" de Clara Nunes, duas músicas belíssimas e que eu tinha a missão de elaborar um conjunto de movimentos que, em sincronia, conseguissem transcrever a toda a essência daquelas meninas. A responsabilidade era enorme, mas os movimentos foram fluindo tão facilmente que quando me dei conta já estava com a coreografia pronta e apresentando para eles, que de cara já adoraram cada paço. Por mais que "a carne" tenha sido a música que mais apresentaram, elas faziam questão de dizer o quanto adoravam dançar "o canto das três raças" e acredito que era a música predileta delas. Elas conseguiam emocionar qualquer pessoa quando juntas declamavam o refrão marcante da música. Foi incrível! Nunca me senti tão orgulhosa por fazer parte e ser responsável direta e indiretamente por algo tão lindo e importante. Também pude junto com elas elaborar a apresentação do poema "gritaram-me negra" da Victoria Santa Cruz, a Samilly declamava o poema enquanto a Kauanny tocava o atabaque e as outras meninas acompanhavam. Era de arrepiar! E isso sempre nos emocionava. A Ana ficava encantada, tinha um orgulho absurdo de tudo aquilo e acredito que cada apresentação fazia valer a pena todo esforço e dedicação que ela tinha com o grupo. Foi uma honra imensa fazer parte disso. Posso arriscar dizer que esse período que passei envolvida nesse grupo foi a experiência mais marcante da minha graduação, sem contar que me fez crescer de forma absurda como artista me rendendo conquistas que tenho até hoje.

Sou muito grata a Ana Karlla por ter me dado essa oportunidade e confiado em mim para estar à frente junto com ela, não tenho palavras para transcrever o quanto que ela foi e é importante não só para mim, mas para todas aquelas meninas. O grupo Tereza de

Benguela é sem dúvidas um importante e belíssimo trabalho realizado para enfatizar o tamanho do poder que o jovem negro carrega consigo. Para mostrar que a menina negra, pobre e da periferia não só importa, como é capaz de ser tudo que ela quiser e desejar. Essa força que elas buscam tinha de sobra nos nossos encontros, era uma troca mútua de experiências, histórias, diálogos e coragem. Não canso de dizer o quanto isso foi importante na minha construção enquanto artista, educadora e, principalmente, no meu amadurecimento como mulher. Só tenho gratidão! A Deus, a Ana e a todas aquelas meninas que me permitiram fazer parte da vida delas e tiveram um papel essencial na minha.

Vanessa Oliveira (ex integrante do grupo)

Decidi entrar em transição porque o meu cabelo estava muito danificado das químicas. Não imaginava que seria tão difícil. Pensei em desistir várias vezes, mas fui tão longe! Tem que ter força e paciência!

Acho que a maior dificuldade que passei foi a texturização! Por ter passado muito tempo da minha vida com química no cabelo, não tive muita facilidade com a diferença da textura lisa e cacheada. Até tentei fazer vários penteados com o cabelo úmido na tentativa de minimizar as texturas, mas nem sempre ficava como eu desejava.

Por isso, eu decidi que iria cortar o cabelo aos poucos e manteria o cabelo com escovas ou chapinha, uso e abuso dos penteados porque para mim não é apenas penteado, é como se fosse uma motivação para continuar na transição sem olhar o lado que acham negativo!

Tive muita motivação quando eu via meninas passando pelo mesmo processo, é como se fosse uma mão amiga para mim, então, eu parei de me importar com a opinião dos outros e decidi que iria começar a transição capilar! Com o resultado que estou hoje já me deixa muito feliz e com muita força de vontade para continuar até o meu resultado tão esperado!

Láís Karla (aluna integrante do grupo)

Me lembro como se fosse ontem, meu primeiro ensaio fotográfico através do projeto EDUCAÇÃO NÃO TEM COR! Sabe, foi uma sensação de medo e ao mesmo tempo boa. Medo do que as pessoas iriam falar de mim, já que vivemos em um mundo assim, hipócrita,

racista, preconceituoso... mas a sensação boa tomou a maior parte de mim, me senti "livre" e apoiada por várias pessoas iguais a mim! Pessoas que me entendiam não só naquele momento, mas sim, até hoje.

Lembro também do dia em que Ana Karlla saiu convidando as pessoas para o grupo (que ainda não tinha sido criado) e fui uma delas, e mais uma vez veio o medo... Medo de não poder participar de nada por causa da opinião das pessoas... E mais uma vez também encarei o medo, pois eu pude ver que não só era eu que sentia aquilo e sim, outras meninas também. Eu queria muito ajudá-las a se sentirem bem, então eu teria que ser forte para elas também serem.

Daí veio os nossos projetos, que a cada evento que íamos, nos sentíamos mais abraçadas pelo povo e apoiadas também.

Maysa Oliveira (aluna)

Desde o primeiro momento em que entrei para o Tereza de Benguela, as mudanças foram as primeiras a se manifestar. Mudanças de pensamento, de posicionamento e de atitude. Em meio a convivência diária com novas pessoas, diferentes histórias e diferentes formas conhecimento, minha vida regular foi modificada para dar lugar a uma nova experiência, que me trouxe encorajamento positivo, porém trouxe igualmente julgamentos negativos.

Para me adaptar com as propostas do grupo, precisei quebrar muitas barreiras de intolerância no meio da minha família e até mesmo me opor a eles para tomar decisões relacionadas ao Tereza.

Embora tenha sido complicado no começo lidar com ofensas, sem o apoio dos meus familiares e a desaprovação da minha participação, eu decidi que aquela era minha escolha, e que eu desejava estar lá. Aos poucos, eles aceitaram as minhas saídas para as aulas, ensaios e eventos, o que acreditavam ser perda de tempo, algo que não acrescentaria no meu futuro e que tirava o meu foco das responsabilidades domésticas.

Mas o real problema nunca foi a família e sim a minha religião. Ser um membro da Assembleia, conhecida por ser conservadora me colocou em guerra com o meu psicológico, por pensar estar confrontando tudo o que eu acredito e respeito, especialmente pelas roupas e adereços da cultura afro, vestimentas fora da minha realidade que não condiziam comigo. Minha participação igualmente não foi bem aceita pelos demais membros, temendo que

toda a experiência me influenciasse de maneira negativa, ou até mesmo me afastasse da minha fé. Mais uma vez, precisei enfrentar a mim mesma, mostrar que era a minha decisão e que nada me mudaria a não ser para melhor.

Com a aprovação dos meus líderes, eu permaneci oficialmente no grupo e fui bem aceita e respeitada por todas as meninas, que me conheciam ou não e que compartilhavam ou não da mesma crença, assim como também respeitei a todas, o que me deixou com um sentimento de acolhimento que nunca será esquecido.

Nas aulas tudo me traziam curiosidade, interesse e sede de conhecimento. As histórias que se tornaram inspiração, todo o empoderamento que fluía através daquelas mulheres, os ensinamentos deixados em suas vidas, cada momento me deixou com sensações inexplicáveis, além de ficar maravilhada com as danças, as artes, a cultura e os costumes apresentados. Quando comecei a participar dos ensaios, interagir com as músicas, cantos e poemas, outro mundo surgiu diante de mim. Era tudo muito forte, muito verdadeiro, muito real. Nos eventos, eu me dedicava a ouvir e absorver o que era passado. Nas oficinas, eu me dedicava a observar detalhadamente para reproduzir. Nas apresentações, eu me dedicava a passar a mesma verdade que o grupo me passava.

Depois de certo tempo fiquei inspirada e dei a mim mesma a oportunidade de expressão, de ter um lugar de fala e de me desprender das opressões que um dia me impediram de me sentir uma mulher orgulhosa, que não tem medo de tentar, que não tem medo de fazer escolhas e que não tem medo de conquistar. Uma das minhas conquistas foi a coragem de me aceitar, ou melhor, aceitar o meu cabelo. Eu nunca aceitei antes, eu tinha receio de soltar o meu cabelo, o que mais amo em mim, porque sempre alguém me oprimia para prendê-lo. Tantas opiniões me amarguravam, me levando a alisar e encurtá-lo para nunca crescer. Mas depois de alguns meses no grupo, conhecer o empoderamento foi o que me motivou a libertar de vez os meus fios, o que tornou minha autoestima elevada dia após dia.

Durante o tempo em que estive no grupo, nunca tive vergonha do que fazia, vestia ou apresentava, nem nunca me expus para querer envergonhar a igreja, nem sequer tinha do que me envergonhar.

Tudo o que me aconteceu durante esses dois anos, foi fonte de mudança. Não existe arrependimento, não existe remorso e nem culpa, apenas gratidão.

Diferente do que pensavam, o Tereza de Benguela não mudou o meu jeito me vestir, não mudou meu jeito de falar, não modificou minha orientação sexual, não modificou minha fé, não modificou minha convivência dentro da igreja. Mas me modificou

no meu jeito de enxergar o mundo, a sociedade e as pessoas. Me tornou alguém mais forte, mais encorajada, mais confiante, mais determinada e livre.

O que eu mais desejo é que outras meninas, assim como eu, pudessem ter a mesma chance, independente de cor, sexualidade ou religião, ser uma mulher empoderada não é ser vista ou aprovada pela sociedade, é ter a certeza de que nós somos únicas e especiais, sempre aceitando quem somos por fora e por dentro.

Fazer parte do Tereza de Benguela foi com certeza a melhor experiência que tive o prazer de viver.

Yasmim Stheffany (ex-aluna)

Meu nome é Yasmim Stheffany tenho 16 anos e sou negra perdi minha mãe de forma brutal (femicídio) com 9 anos e isso me traumatizou muito eu não tinha mais vontade de viver nem forças para seguir em frente ia pra escola todos os dias mais não tinha cabeça para estudar sofria preconceito, era vista como uma aluna difícil de família desestruturada, no 6º ano eu conheci a professora Ana Karla de História ela me motivava a não desistir dos meus sonhos ela me motivava a seguir em frente sempre me elogiando e me empoderando, eu me automutilava e deixei de me mutilar quando ela viu meu braço cortado e começou a me aconselhar falando que nada disso iria resolver os meus problemas, quando eu me sentia insegura e achava que eu não tinha ninguém por mim ela sempre me surpreendia me convidava pra os projetos, eu nem sabia que tinha o dia da mulher negra!

Hoje eu não me corto mais e nem me sinto insegura, venci os meus medos e os meus traumas e se eu consegui chegar até aqui foi graças ao apoio da professora de História que para mim é mais que só uma professora de História, pra mim suas aulas eram refúgio e ela minha inspiração.

Hoje tenho orgulho de mim, hoje eu olho pro meu passado e o sentimento que eu tenho é de gratidão por tudo que passei e enfrentei pois foi graças ao meu passado que eu me tornei a mulher incrível que eu sou hoje, não poderia deixar de agradecer a professora Ana Karla por toda ajuda e por nunca ter soltado a minha mão, hoje eu estou no 1º ano do ensino médio e irei me formar em faculdade de direito um dia e quando eu me formar o meu diploma não será só meu será meu e da professora.

b. Epílogo de Fotos

Gostaria nesta última seção de convidar o leitor e/ou leitora para observar algumas fotografias a fim de demonstrar os fios que constituíram essa história que perpassou os muros da escola, evidenciando a importância de pensar as práticas cotidianas a partir desta de inclusão e valorização a diversidade dentro e fora dos ambientes escolares.

Figura 16: Folder Teias de Vivências



Fonte: Elaboração Taciane Silva, 2018

Figura 17: Folder Grupo Tereza de Benguela



TEREZA DE BENQUELA

COMO SURTIU?

Como aprofundamento das discussões do projeto Educação não tem cor.

QUAIS OS OBJETIVOS ?

O grupo de estudos pretende conscientizar e politizar as alunas da escola Municipal de ens. Fundamental Djalma Matheus Santana, Arapiraca-AL, acerca de discussões muito urgentes e importantes como gênero, raça e classe; Busca desenvolver ações que perpassem o âmbito estético e que formem cidadãos mais fortes, críticas e seguras de suas opiniões e posicionamentos.



Fonte: Elaboração Taciane Silva, 2018

Figuras 18 e 19: Dona Maria Rezadeira



Fonte: Acervo pessoal, 2017

Entrevista á dona Maria Rezadeira , relatos sobre intolerância religiosa.

Figuras 20 e 21: Oficina de Abayomis ,realizada na escola com as integrantes do grupo e a estagiária Fabiana integrante do PIBID.



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 22: Ensaios de dança com a estagiária, Heloisa Galindo.



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 23: Oficinas de artesanato e afro estima com a Psicologa Nayane Keylla Messias



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 24: Convite Grupo Tereza de Benguela



Fonte: Acervo pessoal, 2018

Figura 25: Notícia no jornal

Repercussão do lançamento do grupo Tereza de Benguela nos jornais.



Fonte: Jornal Tribuna Independente (Cidades), Arapiraca, 24/11. Acervo pessoal, 2018

Figura 26: Exposição dos artesanatos



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 27: Entrevista na Oops TV

Divulgação do projeto conhecendo nossa História , com a professora Laurinete Basílio.



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 28: Folder para a Exposição



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 29: Folder Evento Educação Étnico-Racial



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figuras 30 e 31: Ensaio Fotográfico



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figuras 32, 33, 34 e 35: Ensaio Fotográfico 2



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 36: Dia da mulher Faculdade Fera



Fonte: Acervo pessoal, 2020

Figuras 37 e 38: Evento Jornada Pedagógica em Campo Alegre



Fonte: Acervo pessoal, 2020

Figuras 39 e 40: Evento no Bosque em Arapiraca



Fonte: Acervo pessoal, 2020

Figuras 41 e 42: Evento na ACALA e Vídeo para o Canal Pedagógico



Fonte: Acervo pessoal, 2020

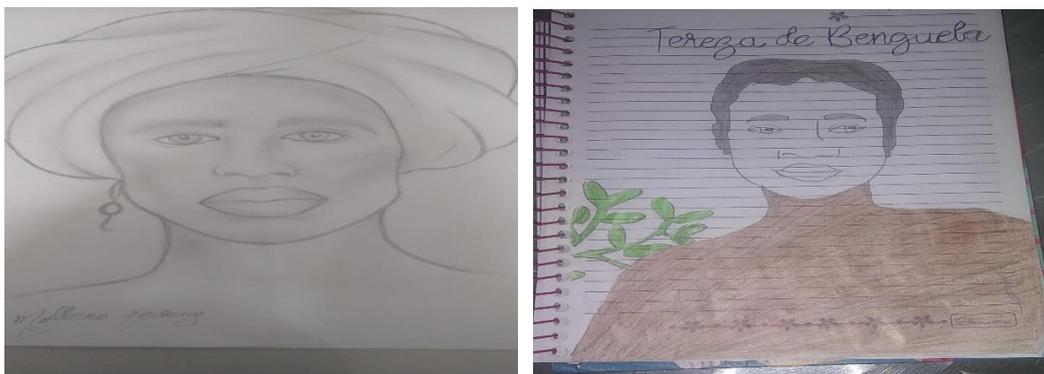
Produções dos Alunos

Figura 43: Mural do dia 25 de Julho de Tereza de Benguela



Fonte: Foto da autora, 2019

Figuras 44 e 45: Desenho de aluna para a composição do Mural do projeto (Tereza de Benguela)



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figuras 46 e 47: Desenho de aluna para a composição do Mural do projeto (Marielle e Dandara)



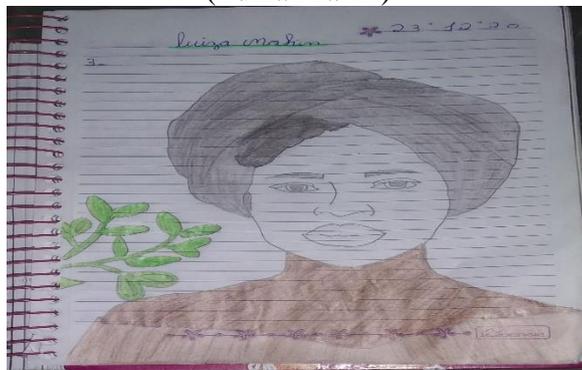
Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 48: Desenho de aluna para a composição do Mural do projeto (Carolina Maria de Jesus)



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 49: Desenho de aluna para a composição do Mural do projeto (Luiza Mahin)



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figuras 50 e 51: Desenho de aluna para a composição do Mural do projeto

(Rainha Nzinga)



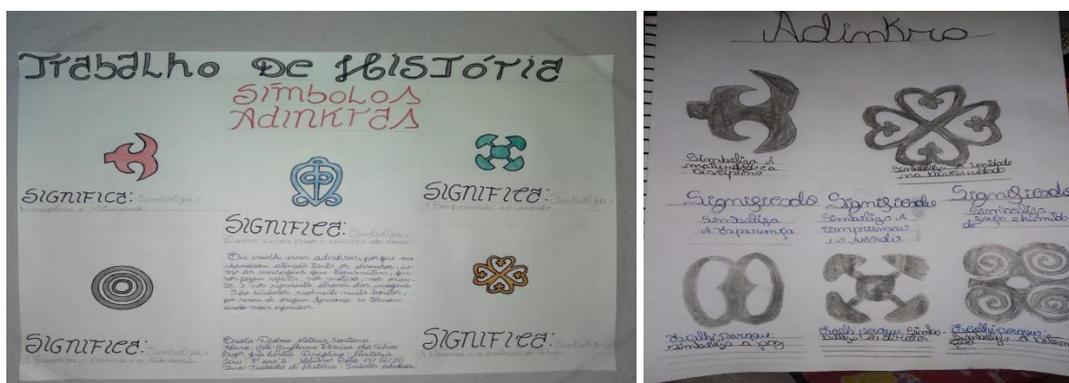
Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figuras 52 e 53: Pintura para o mural virtual Tia Ciata e Marielle Franco



Fonte: Acervo pessoal, 2020

Figuras 54 e 55: Desenho dos alunos dos símbolos Adrinkas (ensino virtual)



Fonte: Acervo pessoal, 2020

Figura 56: Varal das palavras dos dialetos bantu e iorubá



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 57: Logo do projeto Apejó



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Figura 58: Desenho virtual da aluna Alexya Raíssa



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Epa hey Oyá!
 Iansã, mãe do tempo.
 Rainha do meu terreiro,
 senhora dona dos ventos.
 Que me acolhe e que me ensina
 a ser guerreira em todo momento

Teu vermelho é o que me mostra
 a força que tem a tua espada.
 Sua luta é minha luta
 nessa guerra desarmada,
 de lutar contra o mundo
 e contra essa gente desalmada

Mas eu tenho oyá em mim,
 minha alma é o seu reflexo.
 Que flerta com a loucura dos ventos tão livres e tão complexos,
 enquanto aqueles que não têm Oyá,
 vão ter que me perdoar,
 mas como Bethânia cantou: não amam a elegância sutil de bobô,
 não são livres, nem complexos, quem não é de Oyá o reflexo, não é recôncavo, tampouco pode
 ser reconvexo

Iansã é o raio que uns assusta e outros ilumina
 Oyá é o vento que venta no mar, o vento que balança a flor.
 Esposa guerreira de rei Xangô
 Iansã é rainha-guerreira
 Minha mãe é rainha nagô!
 Epa hey Oyá!
 Salve a força que mora em Clara
 que habita em Bethânia, a ventania
 e a sua leveza rara.
 Leve como o ar, livre como o amar
 Salve Oyá, minha senhora, quem me acolhe e quem me ampara.

(Alexya Raíssa)

Sem título

Há um tempão atrás
 O preto era escravizado
 Dizem q isso acabou
 Mas ainda vejo tal chicoteado
 Só q atualmente
 Ele passou a ser baleado
 Vários tiros na favela
 Que saem de policial
 Acertam pretos inocentes
 E as pessoas acham natural
 Mas deveria ter a consciência
 Que é racismo, e ele é estrutural
 Uma criança negra morre
 E vocês normalizam
 Acontece o mesmo com uma branca
 E vocês se sensibilizam
 não existe racismo no Brasil
 Afinal, tudo isso vocês romantizam.
 É uma guerra constante,
 Eu tô cansada de lutar
 Tanta coisa acontecendo
 Mas devo continuar
 Eu só quero que por favor,
 Parem de nos matar
 Queremos falar
 Mas não nos dão espaço
 Não é seu lugar de fala
 E acham que sabem o que passo?
 não é protagonismo
 Por isso é um fracasso
 Aí um branco vem falar
 E o povo passa a escutar
 Eu não estou dizendo pra parar
 Mas eu cansei de quem fala de empoderar
 Seja pra aproximar
 ou pra se apropriar
 Por que um preto no topo
 É sempre chocante?
 E por que para os brancos
 Isso é tão revoltante?
 Chega a ser ridículo pra vocês
 Mas é muito importante
 Quando abro minha boca
 Sei que muitos, vou incomodar
 Sabem que estão errados
 Por isso tentam me calar
 Mas até existir desigualdades
 Saibam eu não vou parar.
 (Myllena)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou Grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador além de nos permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com a luta feminista ativa e inclusiva (hooks 2013).

Uma das premissas do Mestrado Profissional em Ensino de História é proporcionar arcabouço teórico para que nossas práticas sejam sistematizadas e legitimadas como pesquisa acadêmica, no entanto sempre achei um desafio colocar no papel o que eu sentia, e presenciava nas vivências no grupo com as meninas e foi o desejo de compartilhar esses sentimentos que abracei a ideia de escrever, porém não imaginava o turbilhão de emoções que me esperava.

A escrita assusta porque grita dentro de nós e liberta porque nos faz ir longe. A escrita me deslocou do lugar de onde antes eu falava, ampliou meus horizontes, apresentou novos territórios.

Escrever esse trabalho e especialmente esse capítulo durante uma pandemia, em um ano sem o contato direto com os alunos e com o ambiente escolar, foi mais um desafio, às vezes as memórias confundiam-se com sonhos distantes, um misto de sentimentos, saudades e vazio, o barulho da escola no intervalo, a sala dos professores nem sempre acolhedora, os abraços! Sorrisos, lágrimas, toda essa dinâmica habitual limitou-se em grupos de *WhatsApp* e a situação de exclusão se acentuou, alunos sem acesso à internet ou dividindo aparelhos celulares, muitos trabalhando para ajudar os pais, em casa e na rua, outros que relatam não se concentrar nas aulas por terem perdido seus parentes na pandemia, mães que me procuram justificando a ausência dos filhos nas aulas pois elas trabalham o dia todo e precisam levar o celular. É nesse quadro de dor e insegurança que estamos atravessando uma das maiores tragédias da humanidade na condição de “sobreviventes” e impulsionada pela necessidade de resistência buscando essas reconexões que escrevo para que o desencantamento não me tome e afete os meus ideais.

Os ventos que me sopraram o Tereza de Benguela, trouxeram-me a certeza que precisamos acreditar nos nossos sonhos e aos poucos eles foram se realizando.

Os momentos de dor que dividimos nos impulsionaram e transformamos em força.

Minha atuação junto ao grupo foi interpretada de diversas formas: gerou questionamentos e críticas relacionados às minhas intenções, fui questionada como

profissional, como mãe, como mulher, porém o que sempre me impulsionou foi fortalecer a rede que estávamos tecendo juntas!

Muitas vezes a legitimidade do meu trabalho foi questionada por eu não ser lida socialmente como negra, o título de pesquisadora a princípio causava desconforto por atribuir uma impessoalidade que eu não sentia com o que eu me debruçava a escrever. Em alguns momentos pensei que a escolha do tema não foi acertada, as águas ficaram turvas, porém, por se tratar de um trabalho coletivo, eu sabia o que ele significava e que não poderia desistir.

O processo de escrita algumas vezes foi correlacionado a uma gestação, os incômodos iniciais, medos, insegurança com o desenvolvimento e aceitação do rebento no mundo.

Escrever é um ato político principalmente quando se transgride a escrita hegemônica que ao não naturalizar a escrita em primeira pessoa, silencia, oprime, invisibiliza, a epistemologia do feminismo negro que é acolhedora e impulsiona, assim que me senti, acolhida e transformada a cada texto lido, cada lembrança registrada e cada lágrima derramada na constituição desta pesquisa que registra minha trajetória em doze anos de profissão e as experiências que me compõem como mulher e professora pesquisadora que me tornei e as formas de resistência que estabeleci no meu ofício de contar histórias.

Porque ao escrever várias histórias sobre o eu em mim e ao contá-las em livros e em sessões de terapia, meu espírito ferido começou a cicatrizar. O assassinato da alma que sentia quando criança já não era a marca do meu ser; ao contar histórias, entrei em uma zona redentora adentrei o mundo de recuperação da alma aos poucos eu pegava os cascos da minha psique e os juntava novamente criando no processo história novas e diferentes quantos libertadores (hooks, 2020, p.91).

Tornou se um desafio da escrita de um ensino de História antirracista no agreste alagoano envolta a comunidades quilombolas, rezadeiras, parteiras, destaladeiras de fumo e a necessidade de experienciar metodologias que estabelecessem conexões com a realidade dos meus alunos e alunas negras, que não conseguiam identificar, mas estavam sofrendo diariamente o estigma do racismo em um estado onde ser descendente de zumbi dos Palmares tem significados que permanecem na reexistência desses corpos que são atingidos e sofrem violências diariamente por trazerem a representação de uma afro

Alagoanidade que é atacada a partir de seu patrimônio material e imaterial, sua religiosidade saberes e memórias .

Na busca de compreensão e da consciência histórica e da memória na violência sobre as trajetórias negras, abordamos personagens e monumentos que sofreram e sofrem silenciamentos e apagamentos históricos, extermínios físicos e simbólicos que são demonstrados na negligência e ausência de políticas públicas específicas para essa população.

A partir das encruzilhadas da interseccionalidade (raça, gênero e classe) traçamos estratégias para que meninas e meninos compreendessem a importância de combatermos o racismo estrutural e o que ele provoca apresentado conceitos, práticas que valorizassem e evidenciassem suas histórias, corpos e sua ancestralidade a partir dos preceitos do feminismo negro e de como eles foram incorporados a partir do grupo Tereza de Benguela na escola Djalma Mateus Santana, são essas práticas ,vivências a teia que tecemos e que sistematizamos em Kantayeni (Cartilha Afro feminista de ensino de História) para auxiliar outros professores a colocarem em prática atividades relacionadas a 10.639 e que sobretudo estabeleçam dialogo e ressignifiquem ações que protagonizem a história e as individualidades de seus alunos.

E por se tratar de um trabalho pensado e executado de forma coletiva trago as vozes de quem inspirou teceu junto, e vivenciou as modalidades, conceitos, metodologias, lugares e personagens abordados nesses três anos de atividades que nos afetaram de forma pessoal e profissional a nós e aos que por nós passaram e contribuíram.

Lecionar História, e evidenciar histórias dos que foram silenciados é uma das características mais apaixonantes do ofício do professor historiador. Tenho certeza de que a educação é a grande força propulsora que fará todo esse contexto negacionista se desestruturar, que conseguiremos resistir e superar as adversidades, acreditando que por mais que tempestades nos abatam, As águas e os ventos sempre caminham para o mar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DAS FAVELAS. **População negra é a que mais morre com a pandemia em Alagoas**. 2020. Disponível em: <https://www.anf.org.br/populacao-negra-e-a-que-mais-morre-com-a-pandemia-em-alagoas/>. Acesso: 16 jul. 2021.

ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. **Esse Cabelo**. A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Clébio. Araújo. Educação como **Ação cultural para a autodeterminação**: um estudo de caso entre estudantes da periferia maceioense. Dissertação de Mestrado em Educação. Maceió: UFAL, 2005.

ARAÚJO, Zezito de. **Quilombo dos Palmares**: negociações e conflitos. Arapiraca: CESMAC, UNEAL, 2020.

BARRETO, Maria Aparecida Santos; ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. Práticas educacionais inclusivas e a formação de professores: contribuições do núcleo de estudos afro-brasileiros da ufes. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos *et al.* (Orgs.) **Africanidade(s) e afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

BARROS, Arísia. A Pequena África chamada Alagoas. **Revista eletrônica da Fundação Cultural Palmares**. 2010. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=676. Acesso em: 22 jun. 2021

BARROS, Rachel Rocha de Almeida. O lugar social das palavras africanas no português do Brasil. In: CAVALCANTI, Bruno César; SUASSUNA, Clara; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé Kulé**: Visibilidades Negras. Maceió: EDUFAL, 2006.

BASÍLIO, Laurinete. **Educação emocional e social em Arapiraca contribui para o enfrentamento da discriminação**. Disponível em: <https://web.arapiraca.al.gov.br/2016/11/educacao-emocional-e-social-em-arapiraca-contribui-para-o-enfrentamento-da-discriminacao/ilombo>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo**: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: USP, 2002. 169p.

BEZERRA, Edson. **Reflexões em torno de uma identidade ornamental**: a emergente identidade cultural alagoana. Tese de Doutorado em Sociologia. Recife: Pernambuco, 2007.

BEZERRA, E. G.; SILVA NETO, E. V. Imaginário Sururu: um patrimônio a contrapelo. **Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade**, v. 6, n. 1, p. 96-116, 2014.

BEZERRA, Ernande. **Histórico da Taieira da cidade de São Miguel dos Campos**. 23/10/2018. Disponível em: <https://www.portalescritores.com.br/texto/7565/historico-da-taieira-da-cidade-de-sao-miguel-dos-campos.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28. abr. 2002.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e Misérias da Biografia. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de Janeiro de 2003.

BRACKS, Mariana. **Aprendendo com os tambores**: reflexões sobre o ensino na matriz Africana. 2016. Disponível em: <https://tantasfolhas.com/aprendendo-com-os-tambores-reflexoes-sobre-o-ensino-na-matriz-africana/>. Acesso em: 25 mar. 2021

CAMILO, Vandellir. **Necromemória**: As estratégias políticas de apagamento coletivo das memórias sociais de um povo. 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/07/15/necromemoria-as-estrategias-politicas-de-apagamento-coletivo-das-memorias-sociais-de-um-povo/>. Acesso: 28 jul. 2021.

_____. **Necromemória**: Reflexões sobre um conceito. Vol.1. EUA: S/e, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo**: a situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2005, p. 17. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/obcomp/livros/16/962>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação Histórica de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

CASTRO, Ana. Cristina. **Eja e a resistência**: silenciamento, desmonte e ausências das 17 políticas públicas. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/eja-e-aresistencia-silenciamento-desmonte-e-ausencias-das-politicas-publicas/>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CAVALCATI, Bruno. **As Bantas Coisas de Alagoas** – culturas negras, passado e presente. 2005. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/publicacoes-e-artigos/as-bantas-coisas-de-alagoas-culturas-negras-passado-e-presente/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

CERQUEIRA, Daniel *et al.* (Coord.) **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia (crônicas)**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1995.

- CORREIA, Sarah. Shaira e a saúde. 2ª edição. São Paulo: Lura Editorial, 2020.
- DAVIS, Angela. For a People's Culture. **Political Affairs**, v. LXVIV, n° 3, mar. 1985.
- _____. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- DINIZ, Débora; CARINO, Giselle. Nós, mulheres da elite, lamentamos a difícil tripla jornada de trabalho com filhos na casa. Muitas já vivem essa cruel realidade há tempos. **El País**, 20/03/2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-21/patroas-empregadas-e-coronavirus.html>. Acesso em: 20 out. 2020.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.
- FACINA, Adriana. Cultura em tempo de perigo. In: LOPES, Adriana C. Lopes; SILVA, Daniel N. FACINA, Adriana (Orgs.) **Nó em pingo d'água: sobrevivência, cultura e linguagem**. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular, 2019.
- FELIPE, Delton Aparecido; FACCHINI, Allana; SOUZA, Ana Paula Herrera; THOMAZ, Daniara; MOREIRA, Liége Torresan; CARVALHO, Lilian Amorin; SANTOS, Lucas Vinicius da Silva (Org.). **Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira: dúvidas, conceitos e procedimentos**. Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019.
- FERREIRA, A. de J. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- FONSECA, Mariana Bracks. **Ginga de Angola: memórias e representações da rainha guerreira na diáspora**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.
- _____. **Rainha Ginga: Guerreira de Angola**. Belo Horizonte: Editora Mariana Bracks, 2016.
- FRANCO, Aniele. **Mulheres negras decidem: Para onde vamos**. Le Monde Diplomatique Brasil. 19/06/2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/mulheres-negras-decidem-para-onde-vamos/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Teoria e Prática da Libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teóricos Metodológicos para o Ensino de História (anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GENTILI, Pablo; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; BUSSON, Shayana. **Educação e população afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas**. Avances de Investigación, 76, Madrid: Fundación Carolina, 2012.

BARBOSA FILHO, Gilberto. **Crônicas de Limoeiro**: tomo I: o diálogo dos povos índios, brancos e negros na construção da identidade socioeconômica e política de limoeiro de Anadia. Maceió: Editora CESMAC, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: revista de estudos de Literatura, 9, 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 30 nov. 2021.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 19 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso: 25 out. de 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: jul. 2021.

_____. Pedagogia da Crueldade: Racismo e Extermínio da Juventude Negra. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018, p.1-26. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso#aff1. Acesso em: 15 jun. 2020.

GONÇALVES, Gabriela da Costa. **Lei Afonso Arinos**: A primeira norma contra o racismo no Brasil. 20/12/2018. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=52750>. Acesso em: 30 out. 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. p. 223-244.

GRILLO, Maria Ângela de Faria; LUCENA, Kahlil Gibran de. O cordel e o ensino de história: Possibilidades de uso e conhecimento histórico a partir da literatura de cordel. In: SILVA, Gian Carlo de Melo; GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **Memória, História e Cordel em Alagoas**: Teorias Práticas e experiências. Maceió: EDUFAL, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ªed.São Paulo: Centauro, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. (26ª edição) São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. **Cidades - Alagoas**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>. Acesso em: jun. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31647.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

INSTITUTO MARIELLE FRANCO; MOVIMENTO MULHERES NEGRAS DECIDEM. LOURENÇO, Ana Carolina (org.); MARQUES, Juliana (org.). **Para onde vamos?** 1. ed. [S. l.: s. n.], 2020. 40 p. v. 1. Disponível em: <https://www.paraondevamos.org/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, Alessandra Rodrigues. **Patrimônio Cultural Afro-brasileiro**: as narrativas produzidas pelo Iphan a partir da ação patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola**: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica. Maceió: EDUFAL, 2011.

MACHADO, Vanda. **Ire Ayó, uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 127-167.

MOURA, Gloria. O Direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele. (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELLO, Janaína Cardoso de; SILVA, Eliane Bezerra da. **Diversidade Cultural**: Universidade e etnias negras e indígena em Alagoas. João Pessoa: EDUFPB, 2009.

MELO, Paula Balduino de *et al.* (Org.) **Descolonizar o feminismo**: VII Sernegra. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.

MENDONÇA, Amanda; PASSOS, Pâmella. **Espaço Coruja**: pelo direito das crianças e das mulheres. Legisladora Marielle Franco. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MESSIAS, Nayane Keilla. **Respeito é bom e não enlouquece**: ações de prevenção ao bullying escolar. Trabalho de Conclusão de Especialização em Psicologia e Direitos Humanos. Salvador: UFBA, 2019.

MESSIAS, Ana Karlla; HOLANDA, João Paulo; SILVA, Lucicleide da. **Arapiraca**: cidade da gente; estudos regionais: fundamental II. Fortaleza/CE: Didáticos editora, 2019.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. **As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática**. In: Lourenzato, Sergio (org.). O laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (coleção formação de professores).

MORAES, Brunna. Após assumir mandato, prefeito de cidade alagoana manda remover escultura de folclorista negra. **Notícia Preta**. 11/01/2021. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/apos-assumir-mandato-prefeito-de-cidade-alagoana-manda-remover-escultura-de-folclorista-negra/>. Acesso em: 15/01/2021.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1990.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.16.

NASCIMENTO, Eliane Quintiliano. Afroempreendedorismo como estratégia de inclusão socioeconômica. In: **Anais do III Seminário de Ciências Sociais – PGCS/UFES**. Vitória/ES: UFES, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **A matriz africana do mundo (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 1)**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Tradução: Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NUNES, Ivan. Em União dos Palmares estátuas do lendário Zumbi dos Palmares chama a atenção para seu legado. **Blog A Palavra**, 2019. Disponível em: <http://www.tribunauniao.com.br/noticias/62477/em-uniao-dos-palmares-estatuas-do-lendario-zumbi-dos-palmares-chama-a-atencao-para-seu-legado>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista [online]**. 2010, v. 26, n. 1, pp. 15-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ONU. **Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio**. 1948. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/99247/Convencao_para_a_prevencao_e_repressao_do_crime_de_genoc.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

OSIS, Maria José Duarte; PADUA, Karla Simônia de; FAUNDES, Aníbal. Limitações no atendimento, pelas delegacias especializadas, das mulheres que sofrem violência sexual. **BIS, Bol. Inst. Saúde (Impr.)**, São Paulo, v. 14, n. 3, ago. 2013. Disponível em http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122013000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2021.

ORÍ; Direção: Raquel Gerber. Intérpretes: Ciro Nascimento, Gilberto Gil, Jimmy Bo Horne, Mãe de Santo Didi, Maria Beatriz Nascimento, Marianno Carneiro da Cunha, Thereza Santos. Roteiro: Beatriz Nascimento. Produção: Raquel Gerber. São Paulo, Brasil: Empresa Raquel Gerber, 1989. (93 minutos). Disponível em: <https://tamandua.tv.br/filme/?name=ori>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PASSOS, Pâmella. Paulo Freire como antídoto para pandemia. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 13/10/2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/paulo-freire-como-antidoto-para-pandemia/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINTO, Altair (Org.) **Dicionário da Umbanda**. Anexo pequeno vocabulário da Língua Yorubá. São Paulo: Eco, 2007.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, vol2, nº3, 1989, p.3-15.

PORTAL CATARINAS. **Sororidade: o valor da aliança entre as mulheres**. 26/02/2019. Disponível em: <http://catarinas.info/sororidade-o-valor-da-alianca-entre-as-mulheres/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PORTAL GELEDÉS. **Tereza de Benguela, uma heroína negra**. 2014. Disponível: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra>. Acesso em: 27 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo: religião e política na primeira república**. São Cristóvão: EDUFS, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Kuanza, 2007.

REDAÇÃO ALAGOAS 24 HORAS. **Prefeitura de São Miguel dos Campos retira escultura de folclorista e população crítica**. 05/01/2021. Disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/1334675/prefeitura-de-sao-miguel-dos-campos-retira-escultura-de-folclorista-e-populacao-critica/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

REDAÇÃO JÁ É NOTÍCIA. **Novo Prefeito retira escultura em homenagem a folclorista de São Miguel dos Campos**. 05/01/2021. Disponível em:

<https://www.jaenoticia.com.br/noticias/2021/01/05/80106-novo-prefeito-retira-escultura-em-homenagem-a-folclorista-de-sao-miguel-dos-campos>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

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

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer História a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

RÍOS, Marcela Lagarde y de los. Sororidad. In: GAMBA, Susana Beatriz; DIZ, Tania. **Diccionario de Estudios de Género y Feminismos**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.

RODRIGUES, Wallace. Uma educação étnico-racial a partir das artes visuais. **Revista Didática Sistemática**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 68-82, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5465>. Acesso em: 19 jul. 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Andréia Souto dos. **Memórias e Histórias de Porto D'arcia: Reexistir para Resistir**. Dissertação de Mestrado em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SANTOS, Rodrigo Aquiles. **Afroestima**. Moov, 2020. Disponível em: <https://www.movemoov.net/post/afroestima?lang=pt>. Acesso: 27 de jul. 2021.

SANTOS FILHO, Marcos César Barbosa dos. **O Conceito de Genocídio na História Brasileira: a visão atual de violência e racismo de Abdias do Nascimento**, 2016. Disponível em: http://www.unieuro.edu.br/mestradocienciapolitica/images/Dissertacoes/mestrado/monografia_marcos_barbosa_ff.pdf. Acesso: 19 de jul. 2020.

SILVA, Clesivaldo. A Educação Étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista? In: **Anais da XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Recife: UFPE, 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Encantamento sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, vol. 4, nº 4, jun de 2020, p. 133-144.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: Poesia, Grafite, Música, Dança Hip-Hop**. Tese Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 2009.

- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- TICIANELI, Edberto. Maria Mariá, a guerreira da terra de Zumbi. In: _____. **História de Alagoas**. 12/07/2017. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/maria-maria-a-guerreira-da-terra-de-zumbi.html>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- VIEIRA, Kauê. Bonecas Abayomi: Símbolo de Resistência, Tradição e Poder Feminino. **Afreaka**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ANEXO



ANA KARLLA MESSIAS



TUTORIAL CARTILHA DIGITAL

PREÂMBULO NO. 1

A escolha de um layout que remeta à ancestralidade africana; o título em iorubá; ficha catalográfica; acesso aos QR; Epígrafe.

1

• CONVITE

ESTRUTURA •

2

PREÂMBULO NO. 2

Índice; Autoria e Apresentação; BNCC e localização (mapa)

OFICINA NO. 3

Artesanato com recicláveis, abayomis e oralidade; método de uso

3

• ARTES
MANUAIS



SIMBOLOGIA

8

ADRINKAS NO. 8

símbolos; métodos de uso;
produção dos alunos.

TERMOS RACISTAS NO. 9

Termos e significados com
substituição

9

TERMINOLOGIA

IDIOMAS

10

VARAL DIALETOS NO. 10

dialetos Bantu e Yorubá
(Dicionários), metodologia de
uso

FILMOGRAFIA NO. 11

Indicação de filmes e
documentários; método de uso.

11

CINEMA

IMAGÉTICA

12

FOTOGRAFIA NO. 12

Ensaio Fotográfico, conceitos,
exposição.

Referências Bibliográficas