Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS QUILOMBOLAS A PARTIR DA LEI Nº 10.639/2003

Gilma Souza Oliveira
José Francisco dos Santos

Resumo

O artigo discute as relações étnico-raciais ao refletir sobre as vivências escolares de estudantes quilombolas do Colégio Estadual de Seabra – Tempo Integral. Dessa forma, o objetivo é verificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no CES-TI contribuem para a afirmação de uma identidade negra positiva dessas discentes. Para alcançar o objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes da terceira série do Ensino Médio, professores(as) de História, Literatura e Arte, além do trio gestor. A interseccionalidade (Akotirene, 2019; Davis, 2016; Crenshaw, 2002) foi a ferramenta analítica usada para problematizar o modo de pensar a estudante negra de comunidade quilombola. A análise das entrevistas foi embasada, ainda, na Teoria Racial Crítica (Ferreira, 2014), com o intuito de verificar se os estudos e as discussões promovidas no colégio têm contribuído para que essas estudantes se reconheçam, aceitem-se e elevem a autoestima delas. Trata-se de um trabalho qualitativo de cunho etnográfico, tendo como aporte teórico autores(as), como Crenshaw (2022), Davis (2016), Fanon (2008), Kilomba (2019) e Moura (2023). O estudo mostrou que, apesar de ter muito ainda a avançar quando se trata de um cenário que propicie a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e o reconhecimento e a valorização da cultura afrobrasileira e quilombola, o fato de a escola já desenvolver o projeto "20 de novembro e outras artes", incluindo outras linhas interseccionais, como as discussões de gênero, configurou-se como um ponto importante para tratar as questões que marginalizam essas meninas. Portanto, contribui para que as estudantes se sintam representadas em algum momento nesse espaço.

Palavras-chave: educação para as relações raciais; estudantes quilombolas; Lei nº 10.639/2003.

REFLECTING ON THE SCHOOL EXPERIENCES OF YOUNG QUILOMBOLAS BASED ON LAW Nº 10.639/2003

Abstract

The article discusses ethnic-racial relations reflecting on the school experiences of quilombola students at Colégio Estadual de Seabra – Tempo IntegraL. Thus, the objective was to verify how the pedagogical practices developed at CES-TI contribute to the affirmation of a positive black identity of these students. To achieve the proposed objective, semi-structured interviews were conducted with third-year high school students, History, Literature, and Art teachers, in addition to the management trio. Using intersectionality (Akotirene, 2019; Davis, 2016; Crenshaw, 2002) as an analytical tool to problematize the way black students from the quilombola community think, the analysis of the interviews was also based on Critical Racial Theory (Ferreira, 2014), with the aim of verifying whether the studies and discussions promoted at the school have contributed to these students recognizing and accepting themselves and raising their self-esteem. This is a qualitative study of an ethnographic nature, with theoretical contributions from authors such as Crenshaw (2022); Davis (2016); Fanon (2008); Kilomba (2019); Moura (2023). The study showed that, although there is still a long way to go when it comes to a scenario that allows for the implementation of Law 10.639/2003, the recognition and appreciation of Afro-Brazilian and quilombola culture, the fact that the school has already developed the project "November 20 and other arts", including other intersectional lines, such as gender discussions, has become an important point in addressing the issues that marginalize these girls. Therefore, it contributes to the students feeling represented at some point in this space.

Keywords: education for race relations; quilombola students; Law No. 10.639/2003.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

REFLEXIÓN SOBRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES QUILOMBOLAS A PARTIR DE LA LEY Nº 10.639/2003

Resumen
El artículo aborda las relaciones étnico-raciales a partir de las vivencias escolares de estudiantes quilombolas del Colégio Estadual de Seabra – Tempo Integral. Así, el objetivo fue verificar cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en el CES-TI contribuyen a la afirmación de una identidad negra positiva entre estos estudiantes. Para alcanzar el objetivo propuesto se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de tercer año de secundaria, a docentes de Historia, Literatura y Arte, además del trío directivo. Utilizando la interseccionalidad (Akotirene, 2019; Davis, 2016; Crenshaw, 2002) como herramienta analítica para problematizar la forma de pensar de los estudiantes negros de las comunidades quilombolas, el análisis de las entrevistas también se basó en la Teoría Crítica Racial (Ferreira, 2014), con la objetivo de verificar si los estudios y debates promovidos en la escuela han contribuido a que estos estudiantes se reconozcan y acepten a sí mismos y eleven su autoestima. Se trata de un trabajo cualitativo de carácter etnográfico, con aportes teóricos de autores como Crenshaw (2022); Fanón (2008); Kiloba (2019); Moura (2023). El estudio mostró que, a pesar de que todavía hay mucho camino por recorrer en lo que se refiere a un escenario que facilite la implementación de la Ley 10.639/03, el reconocimiento y la valorización de la cultura afrobrasileña y quilombola, el hecho de que la escuela haya Ya desarrollado el proyecto "20 de Noviembre y otras artes", incluyendo otras líneas interseccionales, como las discusiones de género, se configuró como un punto importante para abordar las temáticas que marginan a estas niñas. Por lo tanto, ayuda a que los estudiantes se sientan representados en algún momento de este espacio.
Palabras clave: educación para las relaciones raciales; estudiantes quilombolas; Ley N° 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

A caminhada da população negra em busca de espaço, reconhecimento e noção de pertencimento dentro da própria raça tem sido um processo difícil, pois as amarras do colonialismo e da escravidão, que se arrastam há décadas pela sociedade, interferem nesses processos. Esses acontecimentos históricos, assim como argumenta Grada Kilomba (2019, p. 223), "podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente", estruturando a sociedade em bases racistas.

As instituições, a exemplo da família, da igreja e da escola, têm um papel importante na desconstrução dos preconceitos arraigados na sociedade, influenciando na forma como cada um vê a si próprio no mundo. Isso se deve, já que, nesses espaços, são construídos "também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe, de idade" (Gomes, 2002, p. 40).

Contudo, esses lugares também podem representar espaços de reprodução de estereótipos, reforçando preconceitos e estigmas em relação às populações menos favorecidas socialmente. Segundo Carla Akotirene (2019, p. 40), "além da violência atravessar as raças, classes e gerações, as queixas das mulheres negras é que sofrem estigmatização pelos aparelhos do Estado, devido às mulheres negras serem moradoras de espaços considerados perigosos" e marginalizados, a exemplo de favelas e comunidades quilombolas, já que o povo negro enfrenta uma divisão racial do espaço.

"É o racismo institucional que explica essa contradição: segundo a Constituição Federal, o Estado deveria nos proteger; no entanto, é um dos maiores violadores dos nossos direitos" (Dealdina, 2020, p. 30). Silvio de Almeida[1] (2019, p. 54) explica isso: "uma vez que o Estado é a

[1] Em 2 de setembro de 2024, Silvio de Almeida é denunciado e passa a ser investigado por, supostamente, cometer assédio moral e sexual enquanto comandava a pasta dos Direitos Humanos. Após as acusações, Almeida foi demitido do cargo e o caso está na justiça. Entendemos a gravidade das acusações e repudiamos esse comportamento. Contudo, não podemos

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais".

Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente formal de educação, muitas vezes, podem reproduzir os estigmas sociais, mas deveriam vir de encontro ao reconhecimento e à valorização das múltiplas culturas que formam o país, em especial, das populações marginalizadas pelas discriminações.

O Movimento Negro apresentou ao Congresso Nacional, pela primeira vez em 1999, as demandas para a criação de uma Lei que versava sobre a valorização da história e cultura da população afro-brasileira na escola. No entanto, esta demanda só foi consolidada anos depois. A Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva — primeira mulher negra do Conselho Nacional de Educação (CNE) —, torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica.

Contudo, os movimentos sociais continuaram a luta por legislações que contemplassem as especificidades das comunidades quilombolas. Então, em 2012, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica com orientações mais específicas. Um Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombola.

A educação escolar quilombola é uma modalidade que precisa ter uma atenção especial, uma vez que se deve partir da realidade local, como preconiza a legislação. Contudo, pensar na realidade população negra brasileira é algo que carece de muito cuidado - para que não ocorra reprodução de estereótipos- e, principalmente, conhecimento sobre a trajetória desse povo, desde o período da escravização até os dias atuais, mas não para reproduzir um histórico de sofrimentos, mazelas, preconceitos e discriminações, como tem sido feito, o que culmina em preconceitos, principalmente o étnico-racial. É para, acima de tudo, conhecer, reconhecer e valorizar a história de lutas, resistências e contribuições que esta população tem para com a história e a cultura do Brasil.

A partir da promulgação da referida lei, estudos, discussões e produções acadêmicas e de material didático têm sido observados nessa área. Nesse cenário, discutir e problematizar as relações raciais, incluindo a maneira como elas se constituem e influenciam a formação e a afirmação das identidades das estudantes negras quilombolas, devem ser práticas vigentes nas escolas, pois "outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação" (Crenshaw, 2002, p. 173).

Há 10 anos, o Colégio Estadual de Seabra – Tempo Integral (CES-TI)[2] desenvolve atividades pautadas nas questões raciais, visando valorizar a história e a cultura africana, afro-brasileira e quilombola. Com o passar dos anos, as discussões foram se ampliando para incluir também as discussões que englobassem os povos indígenas e as abordagens de gênero de forma interseccional.

negar a imensa contribuição do autor quando se trata da discussão sobre o racismo estrutural no Brasil e da nossa compreensão para desenvolver esta pesquisa. Por isso, mesmo diante da situação relatada, mantivemos as referências extraídas da obra do autor em questão.

[2] A criação do colégio se deu pelo Ato nº 53, de 22 de agosto de 1957. É um colégio de grande porte que fica localizado no centro da cidade de Seabra – Bahia, e conta com cerca de trinta e nove turmas, tendo 1.345 discentes matriculados(as) em 2024.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

Diante da conjuntura apresentada, este artigo discute as relações étnico-raciais, refletindo sobre as vivências escolares de estudantes quilombolas do Colégio Estadual de Seabra – Tempo Integral (CES-TI). O objetivo é verificar como as práticas pedagógicas pautadas na Lei nº 10.639/2003 desenvolvidas no CES-TI contribuem para a afirmação de uma identidade negra positiva dessas discentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo proposto, neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas[3] com quinze estudantes[4] quilombolas da terceira série do Ensino Médio, e seis professores(as) de História, Literatura e Arte. Isso ocorreu, já que, de acordo com o § 2º do Art. 26-A da Lei nº 10.639/2003, "[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (Brasil, 2003). Além disso, foi entrevistado o trio gestor, por entendermos que as percepções e as práticas desses(as) profissionais influenciam diretamente as vivências das estudantes no espaço escolar.

A pesquisa empírica (entrevistas semiestruturadas) foi contextualizada com a interseccionalidade (Akotirene, 2019; Davis, 2016; Crenshaw, 2002) como ferramenta analítica para problematizar o modo de pensar a estudante negra de comunidade quilombola. "A interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras" (Akotirene, 2019, p. 36). Assim, as finalidades são discutir e compreender os processos que as levam à "marginalização" e definir o que pode ser feito, a partir de uma visão decolonial, para entender a raiz do problema e pensar em possibilidades outras para que mudanças possam ocorrer.

A análise dos dados foi embasada, ainda, na Teoria Racial Crítica (Ferreira, 2014), com o intuito de verificar se os estudos e as práticas pedagógicas e as discussões promovidas no colégio, seguindo os preceitos da Lei nº 10.639/2003, têm contribuído para que essas estudantes se reconheçam, aceitem-se e elevem a autoestima. Além disso, segundo a teórica americana Gloria Ladson-Billings, a Teoria Racial Crítica também está interessada "nas questões de classe e de gênero", tendo, como ponto de partida para a análise, as questões raciais (Gandin; Diniz-Pereira; Hypolito, 2001, p. 279).

No que tange às práticas pedagógicas pautadas nessa teoria, para Aparecida de Jesus Ferreira (2022, p. 211), fazer letramento racial crítico "é questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir, é pensar outras formas de ver a representatividade das pessoas [...]". Logo, essa teoria "nos possibilita entender como somos educados a reproduzir a desigualdade racial [...]". A autora acrescenta, ainda, que "as práticas de letramento racial crítico exercidas no cotidiano de sala de aula podem colaborar para uma educação e reflexão crítica para que tenhamos equidade de representação [...] no que se refere às questões de identidade racial negra" (Ferreira, 2022, p. 213).

Sobre as pessoas participantes deste estudo, para evitar exposições e constrangimentos em relação às identificações deles(as), foram usados nomes fictícios, escolhidos pelos(as) próprios(as)

[3] As entrevistas contextualizadas neste trabalho foram realizadas pela autora pesquisadora deste estudo entre os meses de fevereiro e abril de 2024.

[4] O estudo foi pautado apenas na vivência de meninas em decorrência do fato de que as mulheres ainda sofrem o preconceito de gênero. Assim, buscou-se compreender as questões que emergem em torno das interseccionalidades que atravessam as meninas negras provenientes de comunidades quilombolas e o modo como esses fatores se entrecruzam.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

entrevistados(as), que tenham alguma representação para eles(as), garantindo, assim, a devida privacidade. Quanto às coordenadoras, usamos os nomes reais, a pedido delas.

"20 DE NOVEMBRO E OUTRAS ARTES": O DIA QUE ABORDA O EMPODERAMENTO DAS MENINAS NEGRAS DO COLÉGIO ESTADUAL DE SEABRA – TEMPO INTEGRAL

O 20 de novembro remete ao dia da morte de Zumbi, o líder do Quilombo dos Palmares. O dia foi estabelecido pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, como uma data comemorativa — O Dia da Consciência Negra —, corroborando com o que informalmente já se celebrava no Brasil pela comunidade negra desde 1971.

De autoria do senador Randolfe Rodrigues, com relatoria da deputada Reginete Bispo, em 2024, a data se tornou feriado nacional mediante a Lei nº 14.759/2023. Antes, o dia já era feriado em seis estados (Mato Grosso, Rio de Janeiro, Alagoas, Amazonas, Amapá e São Paulo) e em cerca de 1,2 mil cidades. Na Bahia, ainda não era, mesmo tendo a capital mais preta do país e sendo o estado com o maior contingente de pessoas negras fora do continente africano. A fala da professora Bela[5] (2024) nos faz refletir sobre esta questão na Bahia:

> Eu não sou daqui, sou de fora, e o estado onde eu morava, no dia 20 de novembro, é feriado, e aqui não é, não fazia nada voltado para isso. Eu me lembro de uma vez, logo quando eu cheguei, que eu não vim trabalhar. Falei: "Ué, não vim porque era feriado, tal, achei que era feriado". E as pessoas me falaram assim: "Feriado do quê?". Eu falei: "Dia da Consciência Negra. Não tem nenhum movimento, não tem nada?". As pessoas falaram: 'O quê? Consciência Negra?' Cadê essa consciência, né?. Então, eu falei: "Poxa, uma população que a maior parte é negra e as pessoas não se reconhecem?" (Bela, 2024).

No relato anterior, percebemos o quanto o fato de, na Bahia, não ser, até então, feriado na referida data, causou estranheza à professora. Na condição de feriado nacional, essa data serve para reforçar todo o empenho e a luta do povo negro por justiça social e combate ao racismo. Não só, mas também visa conscientizar toda a população sobre a luta, a memória e a resistência que envolve esse dia, assim como explana a professora Ana Rita (2024):

> Essa data é muito importante exatamente para a gente mostrar como a sociedade brasileira é alicerçada em uma cultura negra, como a sociedade brasileira nasce dessa população e, principalmente, para combater o racismo, porque, por mais que a gente fale o tempo todo isso em sala de aula, é incrível como, nas relações sociais, a gente ainda percebe muito isso, não só no discurso, mas na prática também das pessoas. A sala de aula é aquele espaço que todas as pessoas se encontram, todas aquelas pessoas que são vítimas do racismo e as pessoas que são os racistas; então, a escola é o momento de a gente discutir isso para combater esse racismo e mostrar a importância da cultura negra na sociedade brasileira (Ana Rita, 2024).

É sabido que, de acordo com a Lei nº 10.639/2003, a história e a cultura dos afro-brasileiros devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar durante todo o ano letivo. Contudo, isso ainda não

[5] As falas das pessoas participantes deste estudo foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. Para proteger os direitos dos(as) participantes e pelas questões éticas para pesquisas que envolvem seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Oeste da Bahia, e aprovada pelo Parecer nº 6.565.383, em 08 de dezembro de 2023.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

acontece no Colégio Estadual de Seabra – Tempo Integral, conforme o relato da professora Isa (2024): "[...] lá na minha disciplina [...], não trabalho. Mas, nos projetos que são desenvolvidos na escola, a gente traz sim essa abordagem".

Embora não seja o mais adequado não seguir as prerrogativas da Lei nº 10.639/2003, isso acontece, pois ainda temos um currículo eurocêntrico. Entretanto, as escolas têm começado, aos poucos, a inserir essas discussões, mesmo que pautadas apenas no mês de novembro, em forma de projetos, culminando no Dia da Consciência Negra. A professora Maria (2024) diz tentar inserir esses debates durante todo o ano letivo, assim como orienta a legislação:

> Apesar de saber que a escola trabalha o projeto de cultura antirracista e fica mais para novembro, eu vou mesclando nas aulas, cada vez que eu vou discutindo o conteúdo da nossa própria história. As aulas são poucas, mas eu vou, dentro disso tudo, puxando a cultura africana e a cultura indígena para poder já ir tentando ver qual é esse público, qual é o olhar que eles têm (Maria, 2024).

Isso constitui um avanço, porque, historicamente, não se abordava a cultura dos povos negros nas escolas; ou, pior, quando era trabalhado, era para abordar apenas o período da escravidão, as mazelas sofridas por esses povos e para reproduzir estereótipos. Nesse contexto, a data se torna um importante mecanismo para a valorização, o reconhecimento e o sentimento de pertencimento do povo negro. Samanta, docente do CES-TI, reconhece a importância dessa data:

> [...] esse dia é também um marco. Porém, o que é mais importante do que esse dia são as discussões que acontecem antes, durante a preparação do que será apresentado, o que é pensado, o que é discutido em salas de aula, o que é apresentado para eles, para termos o produto, porque o produto é resultado das discussões anteriores. Então, assim, acho muito importante, é um dia, um marco, mas não, não é a única coisa que deve existir. Ou seja, não é o único dia. Essa temática deve estar dentro de todas as disciplinas, em todos os momentos, durante todo o ano letivo (Samanta, 2024).

O que Samanta (2024) coloca é justamente a determinação da Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, as coordenadoras também trazem reflexões importantes para pensarmos o lugar do dia 20 de novembro nas escolas. Janaina (2024) comenta sobre a resistência que ela tinha em relação a essa data, pois as instituições escolares não trabalham como preconizam as normas:

> Eu vou dizer que, em algum momento, eu dizia assim: "Eu não vou comemorar o 20 de novembro", porque eu achava muito uma data folclórica e que, às vezes, todas as ações estavam voltadas para o 20 de novembro, quando, na verdade, nós deveríamos discutir isso durante o ano inteiro. Mas aí um ativista que eu amo demais me disse o seguinte: "Ninguém pode negar a trajetória de Zumbi. O 20 de novembro é o aniversário de Zumbi, é um marco nessa construção, e foi quando o Brasil parou para pensar isso, tanto que instituiu 20 de novembro como a data nacional". Então, depois que eu ouvi isso, o 20 de novembro passou a ter um outro lugar na minha vida. Por mais que, naquela escola que eu estou começando um trabalho, esse dia 20 de novembro ainda é considerado um dia festivo e folclórico, eu abraço essa causa, porque a gente não pode negar quem veio antes dos nós lutando, e Zumbi foi este (Janaina, 2024).

A contribuição de Zumbi na luta contra a exploração do próprio povo é inegável. A história e a cultura serem tratadas de forma folclórica, como também pontua Clóvis Moura (2023), constitui uma herança de um passado colonial e escravagista e de uma sociedade racista. A cultura negra:

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

> [...] afro-brasileira sempre foi vista como algo inferior, folclórica e insignificante para a construção da cultura brasileira. O certo, porém, é que essa contribuição não foi morta, nem insignificante, nem periférica, nem inferior e não é folclórica. Foi, e continua sendo - durante a escravidão como agora - uma cultura de resistência dos oprimidos do Brasil. Daí o seu dinamismo e persistência (Moura, 2023, p. 140).

A coordenadora Joselma (2024) também faz uma crítica sobre como a data é vista e trabalhada nas escolas, e acrescenta o quanto é preciso avançar ainda:

> O 20 de novembro, eu penso que precisa ser repensado, porque muitas escolas, muitas instituições, dão uma ênfase muito grande ao dia em si. Eu acho importante ter o dia, mas que a gente não lembre e não trate do assunto só no dia 20 de novembro, porque o dia 20 de novembro é um dia para a gente repensar, realmente, o lugar do negro e o lugar do índio na nossa sociedade. Mas é um dia que é muito festivo, do ponto de vista social, e que, muitas vezes, as comemorações escondem as situações perversas que eles vivem no dia a dia, o ano todo. Esse 20 de novembro precisa ser pensado, principalmente na escola, como um dia de manifestar mesmo, um dia de mostrar o quanto nós ainda estamos em dívida com o povo negro, com o índio, e pensar nas situações de inclusão. Eu acho que é um dia para a gente pensar mais ainda. Na escola, ele precisa ser um dia de culminância de trabalho o ano todo, não pode ficar a festa pela festa de comemoração do negro e do índio, até porque a gente ainda não tem muito o que comemorar em relação a isso (Joselma, 2024).

Quando questionada sobre o porquê de não se ter muito o que comemorar, a coordenadora afirma que ainda há muita exclusão e negação de direitos ao povo negro e aos indígenas na sociedade brasileira, mesmo que a legislação garanta direitos iguais para todos e todas, indistintamente.

No Colégio Educacional de Seabra – Tempo Integral, o 20 de novembro já faz parte do currículo da escola há mais de uma década. De acordo com a coordenadora Joselma (2024), a princípio, era um projeto que só os professores da área de Ciências Humanas tentavam dar conta, mas, de alguns anos para cá, tornou-se um projeto da escola e todas as áreas do conhecimento trabalham essa temática. Algumas áreas trabalham o ano todo, outras, mais especificamente na terceira unidade, por estar próximo da data e ser o período em que as ações voltadas para o projeto se intensificam.

O atual diretor da instituição fala sobre a ressignificação do projeto ao longo dos anos, desde quando ele estava em sala de aula como professor:

> Já tem mais de uma década que a gente vem trabalhando o 20 de novembro e, a cada ano, a gente procura ressignificar isso, porque, antes, você comemorava apenas o dia 20 de novembro, como se fosse uma data como outra qualquer. Hoje, não. Hoje, já se trabalha a temática, e o 20 de novembro é apenas uma culminância daquilo que foi trabalhado em sala de aula, dos projetos e oficinas que foram desenvolvidos ao longo do ano, e o 20 de novembro ficou como o dia de exposição daquilo que se tem feito e como o dia de retomada, não um dia de comemoração, mas um dia de retomada de consciência, da consciência negra, não é? Nós temos um projeto que é chamado "20 de novembro e outras artes", porque o 20 de novembro marca o Dia da Consciência Negra, mas que procura também incluir a questão indígena, a questão do povo pobre em geral, as

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

> mulheres, especialmente as negras. Por isso, "20 de novembro e outras artes" (Celso, 2024).

Ainda nesse contexto, as professoras explicam como acontece o projeto na escola. Bela (2024) diz: "[...] às vezes, tem desfile, até para valorizar essa beleza negra; oficinas. Nós já fizemos também sobre a culinária, enfim, várias vertentes, mostrando mesmo a importância dessa data e culminando com alguma atividade que traga os alunos para se reconhecerem". Isa (2024) acrescenta: "[...] no ano passado (2023), nós trabalhamos com escritores negros, que é pouco dito nas escolas, não é? Traz essa questão do escritor, trouxemos também a questão da música, do intérprete negro. Mas, ano passado, foi foco a questão da mulher, com o recorte de gênero".

Discutir a intersecção entre raça e gênero, ressaltada pela professora, é importante, tendo em vista que a mulher negra é aquela que mais sofre os estigmas sociais devido à dupla marginalização que enfrenta. De acordo com Kimberlé Crenshaw (2002, p. 176), "as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação". Não se pode, portanto, colocar um desses fatores como um dos principais quando se trata do sistema de opressão que vive a mulher negra. Grada Kilomba (2019, p. 98) reforça esse pensamento, ao dizer que "formas de opressão não operam em singularidade; elas se entrecruzam", pensamento ratificado pela intelectual e feminista estadunidense Angela Davis (2016, p. 71), ao sustentar que "racismo e sexismo frequentemente convergem".

Esse cenário é ainda mais complexo para as mulheres negras quilombolas, já que sofrem uma intersecção opressora não só pela raça e pelo gênero, mas também por pertencerem a um grupo tradicional e pela condição social. Gayatri Chakravorty Spivak (2010) corrobora com esse pensamento ao argumentar que, se agregado o fator "classe", a mulher negra estará envolvida pelas três dimensões interseccionais. Esse pensamento é ratificado por Angela Davis (2016), ao expor que a mulher negra passa por uma "tripla opressão": como negras, como trabalhadoras (classe) e de gênero, como mulheres. Alessandra Devulsky (2021, p. 146) diz ser a classe social, para além das diferenças raciais, "um vetor de desagregação e de divisão política entre as mulheres [...]. Negar a existência do privilégio de classe é tão nocivo quanto negar o privilégio racial e o sexismo".

Para Angela Davis (2016), a classe é um importante fator interseccional, afinal, classe informa raça e vice-versa. Contudo, entendemos que esse não deve ser visto como o principal fator. As opressões se combinam e se entrecruzam: não podem ser dissociadas, tampouco hierarquizadas. Somente entendendo isso é possível, de acordo com a autora, criar um padrão de sociedade sem distinções e com menos preconceitos. Kimberlé Williams Crenshaw (2002, p. 178), estudiosa da teoria crítica da raça, argumenta que a "gama de violações de direitos humanos fica obscurecida quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas".

Ainda de acordo com Crenshaw (2002, p. 177), "danos interseccionais ocorrem nas desvantagens e interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento". Djamila Ribeiro (2017, p. 40) ratifica esse pensamento, ao dizer que "raça, gênero, classe e sexualidade se entrecruzam gerando formas diferentes de experienciar opressões". Essa junção de fatores contribui para a produção de situações invisíveis de opressão.

Portanto, essa intersecção (gênero, raça e classe) afeta a mulher negra quilombola. Assim como explica Djamila Ribeiro (2017, p. 40), não deve haver uma "hierarquia de opressões, pois, sendo estruturais, não existe 'preferência de luta'"; logo, não podemos "negar uma identidade para afirmar outra" (Ribeiro, 2017, p. 30). Precisamos, então, pensar nesses vários fatores como intrínsecos, cumulativos, que não se desvinculam. Um agrega ao outro como fatores geradores de desigualdades. Depois disso, é possível pensar no processo de exclusão que determinados

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

segmentos da sociedade vivem, em especial, a mulher negra quilombola. Grada Kilomba (2019, p. 97, grifo da autora) afirma:

> Mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual "raça" não tem nem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria.

Assim, "mulheres *negras,* por não serem nem *brancas,* nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia *branca.* Nós representamos um tipo de ausência dupla [...], pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade" (Kilomba, 2019, p. 190, grifo da autora).

Nesse contexto, "o duplo caráter da sua condição racial e sexual faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente" (Andrade; Fernandes, 2020, p. 122). Para Grada Kilomba (2019, p. 100, grifo da autora):

> Pode-se argumentar que, como processos, o racismo e o sexismo são semelhantes, pois ambos constroem ideologicamente o senso comum através da referência às diferenças "naturais" e "biológicas". No entanto, não podemos entender de modo mecânico o gênero e a opressão racial como paralelos porque ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de forma diferente e, no caso das mulheres negras, eles se entrelaçam.

Essa simultaneidade faz com que o racismo vivido por mulheres negras e racializadas seja uma forma única de opressão (Kilomba, 2019) não vivenciada por outros segmentos sociais. Dessa maneira, a escola deve ser um espaço que possibilita discussões que propiciam a reflexão mediante dois ou mais eixos de subordinação, indo além do que tradicionalmente é feito, assim como expõe a docente Ana Rita (2024), reforçando o relato da professora Isa (2024) já citado:

> O 20 de novembro, eu acredito que é um avanço, porque já permite uma discussão específica dessas questões e, hoje, também da discussão de gênero, que é muito bacana. No ano passado mesmo eu trabalhei com as mulheres negras. As estudantes gostaram muito, os estudantes gostaram muito de conhecer muitas mulheres negras que foram protagonistas no Brasil, algo que fugiu do currículo. Então, assim, a gente tem esses momentos comemorativos, a escola consegue fazer isso em alguns determinados momentos, mas não, ainda não é uma política de escola (Ana Rita, 2024).

Assim, apesar do significativo avanço, a atenção que se dá às questões étnico-raciais no CES-TI não está totalmente de acordo com o que propõe a legislação, pois o que é desenvolvido ainda está pautado em uma ideia de projeto articulado em um período específico do ano letivo, a saber, a data 20 de novembro. Contudo, essa atividade é um marco importante na vida das meninas negras e/ou quilombolas da escola, conforme relata a estudante Jane (2024):

> É um projeto que me interessa muito, acho muito bacana. No ano passado (2023), a gente teve várias oficinas muito legais sobre esses temas e foi bem desenvolvido, eu gostei. Teve uma oficina aqui no pátio que tinha uma Mãe de Santa falando sobre a religiosidade de matriz africana; teve sobre escritores negros, no terceiro ano; sobre mulheres negras na matemática; a produção do acarajé e como o acarajé é um símbolo religioso, um símbolo de resistência também, em que se têm as baianas de acarajé, a importância delas; tiveram

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

> cantores negros também, discutido pela turma de terceiro ano, e foi bem bacana, foi uma oficina muita boa; teve um teatro também dos alunos do terceiro ano, abordando os temas raciais, como isso acontece no meio judicial. Eu gostei muito, eu fiquei muito feliz de "vim", tanto que eu "vim" de manhã e à tarde ver todas as apresentações (Jane, 2024).

Jane (2024) relatou que ela e todos(as) de sua família são de religião de matriz africana — a Umbanda — e, nesse dia especificamente, ela se sentiu bastante representada ao ver discussões relacionadas à religiosidade, algo que não é comum na escola, conforme ela pontuou. A estudante afirmou, também, que discussões pautadas em outros temas sobre a cultura negra e racismo, vez ou outra, fazem-se presentes nas aulas, mas sobre religiões, não (Jane, 2024). Há um preconceito muito grande em abordar as religiões de matrizes africanas em sala, pois "a religiosidade dos africanos [...] era algo difícil de entender pelos cristãos ocidentais" (Appiah, 1997, p. 47). Assim, essas religiões eram proibidas e discriminadas, fato perpetuado até hoje, culminando em intolerância religiosa.

Discriminar os elementos de determinada cultura faz com que o sujeito pertencente a ela também se sinta excluído. Para que a pessoa se reconheça e se sinta pertencente à própria raça e tenha orgulho da própria história, é preciso que ele(a) se veja representado(a) e valorizado(a). A estudante Taysla (2024) fala sobre como ela se sentiu ao se ver representada na escola por meio de uma professora. Ela diz: "aqui, tem uma professora lá de minha comunidade [...], eu até fiquei feliz quando eu vi que ela estava dando aula aqui. Ela falou: 'Oh, estou aqui agora, está vendo onde eu alcancei?'. Eu me senti representada por ela".

Contudo, no geral, não é isso que acontece no colégio. É em um contexto de falta de representatividade que a maioria das estudantes do CES-TI se veem:

> Eu não me sinto representada aqui no CES. Apesar de muitos na direção se identificarem como negros, eu não vejo, não considero como se fossem. "Pode" se identificar, mas não "corre" atrás de ser essa representatividade, não "busca" projetos, não "fala" em salas sobre isso, não "busca" a justiça. Como você pode ver aqui neste espaço que estamos agora, aqui na biblioteca, não tem a representação da mulher negra. Até têm homens negros, mas não tem a mulher negra (Gisele, 2024).

Gisele (2024) problematiza a importância de ser negro(a) enquanto ativista para quebrar as amarras sociais e encorajar outras pessoas negras a continuarem na luta. Para a discente, não basta ter traços ou a cor da pele, ou dizer que é negro(a). É preciso lutar pela causa dos povos negros, dado que, em um país em que determinada população sempre foi estigma de preconceito, ser negro não está relacionado apenas às características físicas: é, também, "uma escolha política" (Brasil, 2004, p. 15).

Esse pensamento é ratificado por Alessandra Devulsky (2021, p. 181), ao expor que, "ser negro, para além do fenótipo e da sua estetização, precisa também significar um compromisso ético com a emancipação do povo negro". Portanto, afirmar-se negro(a) é mais do que uma declaração, "requer tomar para si as lutas de um povo que jamais desistiu da sua liberdade, ainda que sob o estupro, a perda de seus traços e de parte da sua história" (Devulsky, 2021, p. 165).

Contudo, o dia 20 de novembro, no CES-TI, representa um momento importante na escola. É esse o único dia em que as meninas entrevistadas se sentem representadas e marca o empoderamento delas na instituição. Os olhos de Carol (2024) brilharam ao falar sobre como é essa data para ela na escola. A estudante reforçou que apenas nesse dia se sente representada nesse espaço:

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

> Ah, como eu gosto, meu Deus! O Dia da Consciência Negra, o 20 de novembro, é uma coisa magnífica, como é bom, a gente vê todo mundo ali fazendo e falando sobre negros. Gente, é demais. Está fazendo aquilo para a gente, um momento de homenagem, um homenageando o outro. Eu me sinto demais. Esse projeto é importante demais, porque valoriza a nossa cultura, tudo o que a gente passou (Carol, 2024).

Já a colega dela, Fernanda (2024), explana o sentimento de pertença e marca o próprio empoderamento, ao falar sobre como ela se arruma especialmente para esse dia:

> No Dia da Consciência Negra, eu venho com turbante no meu cabelo, mas é só nesse dia, porque fico com preguiça de arrumar o cabelo. É que, nesse dia, sei lá: "Ah, é nosso dia, vou me arrumar". Essa data é muito importante para a gente. É saber que os negros lutaram muito para "ficar vivo", porque eles foram muito escravizados, só de saber que eles foram libertos, lutaram pela liberdade (Fernanda, 2024).

Assim como é perceptível a partir das falas das meninas, esse dia é de extrema relevância para que os(as) estudantes se vejam representados(as). A representatividade precisa ser real, e não apenas simbólica. Somente desse modo podemos nos referir a alguém enquanto representatividade. A teórica Angela Davis (2016) reforça esse pensamento e acredita ser primordial um verdadeiro empenho para romper com as raízes das opressões vividas pelas mulheres negras. Alessandra Devulsky (2021, p. 138) acrescenta que "a representatividade simbólica é importante", todavia, precisamos problematizá-la, pois "o engajamento na luta contra as causas estruturais que sustentam a hierarquia racial é igualmente fundamental [...]". Isso tudo aflora o protagonismo juvenil, como pontua outra discente:

> Nesse dia, a gente vê o que o povo negro fez e faz, e que o povo negro é capaz. A gente gosta de apresentar, fazer danças. Fui eu quem puxou isso de dança da minha turma, até porque eu queria que não fosse uma dança que a gente já vê pela internet. Eu queria criar, trazendo coisas da comunidade, uma música que faça sentido. Teve uma música que apresentamos que foi Pérola Negra. O ritmo dessa música é bom, traz mais animação para gente (Rosana, 2024).

O(a) professor(a) instigar e dar protagonismo aos(às) estudantes também são ações que fazem o(a) discente se sentir valorizado. Sobre isso, a jovem aprendiz Jane (2024) conta:

> No segundo ano, chegou um professor que também é de religião de matriz africana que não é uma pessoa negra, mas ele é bem ativo nessas causas. No Dia da Consciência Negra, ele trouxe todos os alunos que eram de religião de matriz africana para vestir seu branco, "botar" suas guias e falar. Ele trouxe Mãe de Santo, Pai de Santo, trouxe o acarajé, que, para nós, é uma comida sagrada, porque era feita para os orixás. Agora, começou a ter mais representatividade por conta disso. Não foi baseado, não foi feito e nem idealizado por uma pessoa negra, mas trouxe uma representatividade grande. Ele deu espaço para os alunos negros falarem, as pessoas de matriz africana. Ele criou o projeto, mas ele ficou mais para trás, ele deixou os estudantes serem protagonistas (Jane, 2024).

Conferir protagonismo ao(à) estudante e oportunizá-lo(a) se sentir pertencente à sociedade, respeitado(a) e valorizado(a) é muito importante e é o marco deixado por esse momento na escola. A partir disso, compreendemos que ações como essa, bem como as práticas pedagógicas pautadas na valorização da diversidade, da história e da cultura dos povos negros não devem se restringir a

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

uma data: elas devem constar no currículo formal e estar imersas no dia a dia da escola durante todo o ano letivo e de forma interdisciplinar, assim como preconiza a Lei nº 10.639/2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver atividades pedagógicas pautadas na valorização e no protagonismo da população negra demonstra o potencial que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola têm de impactar positivamente na vida dos(as) estudantes, que, na maioria das vezes, sentem-se excluídos(as), inclusive, no espaço escolar.

Nesse contexto, alguns dos fios que compõem a problemática relativa à exclusão de estudantes negros no Colégio Estadual de Seabra – Tempo Integral já estão sendo alinhados. O fato de a escola já desenvolver o projeto "20 de novembro e outras artes" há mais de uma década, levando em consideração, inclusive, a reconfiguração desse dia ao longo dos anos, incluindo outras linhas interseccionais, como as discussões de gênero, configurou-se como um ponto importante para tratar das questões que marginalizam essas meninas. Portanto, contribui para que as estudantes se sintam representadas em algum momento nesse espaço.

Contudo, cabe à escola, ainda, consolidar algumas práticas como atividades permanentes e interdisciplinares, principalmente no que diz respeito à Lei nº 10.639/2003, uma vez que não são tratadas com abrangência por todas as áreas e permanecem restritas a momentos específicos, mesmo considerando que a escola já desenvolve práticas pensadas a partir das orientações das legislações que regem o ensino e a aprendizagem para a população afrodiaspórica. Ressaltamos que a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena recebem maior enfoque e englobam todas as áreas apenas no âmbito do projeto "20 de novembro e outras artes". Logo, ainda não contemplam a realidade das comunidades quilombolas.

Embora ainda seja incipiente e de forma pontual, não correspondendo ao esperado de acordo com a legislação, é crucial reconhecer que essa ação, isto é, esse projeto, é um passo extremamente importante, dando rumo às discussões sobre as relações raciais. As iniciativas da escola e o reconhecimento dos(as) profissionais sobre a importância de se discutir o tema e decolonizar o currículo podem contribuir para uma educação voltada para a diversidade.

Assim como explica Silvio de Almeida (2019), em uma sociedade em que o comportamento social cotidiano está embasado nas ideologias racistas, as instituições que não tratarem o racismo como um problema de desigualdade que precisa ser combatido tendem naturalmente a reproduzir esse comportamento. Em outras palavras, reforçam a estrutura social já posta e excluem ainda mais os(as) já excluídos do processo, uma vez que estar dentro dos muros da escola não configura, por si só, inserção no processo educacional.

As narrativas das meninas e dos(as) profissionais nos mostraram, também, o quanto o currículo escolar ainda é pensado e desenvolvido a partir de uma visão eurocêntrica hegemônica. Dessa forma, as práticas pedagógicas e, consequentemente, as vivências das discentes nesse espaço muito pouco contribuem para o letramento racial e a afirmação de uma identidade negra positiva delas. "O negro faz-se humano com a negritude e com a consciência negra, que constituem a reação intelectual e política contra as condições impostas a ele pelo racismo" (Almeida, 2019, p. 49).

Nesse ínterim, expandir as práticas pedagógicas já desenvolvidas na escola, ainda centradas em algumas disciplinas e períodos específicos, faz-se necessário para que a escola cumpra o que, de fato, propõem as legislações. Nesse viés, essa expansão representaria não só o cumprimento de normas, mas significaria, principalmente, o reconhecimento, a valorização e a inclusão de todos

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

(as) os (as) estudantes, especialmente dos grupos marginalizados, a exemplo das meninas negras de comunidades quilombolas, como acontece no dia 20 de novembro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismo Plurais).

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

ANDRADE, Sandra Maria da Silva; FERNANDES, Ana Carolina Araújo. "Eu Sempre Fui Atrevida": alguns movimentos de uma filha de Xangô na luta quilombola. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). *Mulheres Quilombolas*: territórios de existências femininas. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020. p. 109-127.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai:* a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

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

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 3/2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasilia: MEC, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas,* [*s. l.*], ano 10, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

DAVIS, Angela Yvonne. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres Quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). *Mulheres Quilombolas:* territórios de existências femininas. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020. p. 25-44.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando Conceitos e Linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para Além de uma Educação Multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. Entrevistada: Gloria Ladson-Billings. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, p. 275-293, ago. 2002.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2025.89819
e89819

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. *Revista Brasileira de Educação*, [*s. l.*], n. 21, set./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03. Acesso em: 20 ago. 2022.

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

MOURA, Clóvis. *Brasil*: raízes do protesto negro. São Paulo: Dandara, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *O Que é Lugar de Fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Submetido em fevereiro de 2025
Aprovado em junho de 2025

Informações dos autores

Gilma Souza Oliveira
Colégio Estadual de Tempo Integral de Seabra, BA
E-mail: gilma_oliver@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2959-6161
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/4130310803066690

José Francisco dos Santos
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
E-mail: jose.santos@ufob.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9247-5585
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/2746256151454516