UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
MEDIA LAB-LABORATÓRIO DE PESQUISA,
DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO EM MÍDIAS INTERATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, CULTURA E TECNOLOGIA (PPGACT)

MARIA ROSA DOS SANTOS

Identidades negras e a pedagogia antirracista: Trabalhando com a boneca Abayomi como recurso didático performático em aulas de arte

GOIÂNIA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

MEDIA LAB-LABORATÓRIO DE PESQUISA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[X] Dissertação [ ] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Maria Rosa dos Santos

3. Título do trabalho

Identidades Negras e a Pedagogia Antirracista: Trabalhando com a Boneca Abayomi como recurso Didático Performático em Aulas de Arte.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA**, **Usuário Externo**, em 28/07/2025, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Rosa Dos Santos**, **Usuário Externo**, em 29/07/2025, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5425631** e o código CRC **6543A91B**.

Referência: Processo nº 23070.030010

MARIA ROSA DOS SANTOS

Identidades negras e a pedagogia antirracista: Trabalhando com a boneca Abayomi como recurso didático performático em aulas de arte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Culturas e tecnologias, do laboratório de pesquisa Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas (Media Lab) da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Performances Culturais.

Orientação: Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Performances Culturais.

LINHA DE PESQUISA: Espaços, Materialidades e Teatralidades.

Goiânia-GO
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos dos, Maria Rosa.
Identidades Negras e a Pedagogia Antirracista [manuscrito]: : Trabalhando com a boneca Abayomi como recurso didático performático em aulas de arte / Maria Rosa Santos dos. - 2025.
CXI, 111 f.

Orientador: Prof. Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-graduação em Artes, Culturas e Tecnologias, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui fotografias, abreviaturas, tabelas, algoritmos.

1. Pedagogia Antirracista. 2. Performance Identitária. 3. Ensino de Arte. I. Neves de Oliveira, Victor Hugo , orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO MEDIA LAB./UFG.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 02 da sessão de Defesa de Dissertação de Maria Rosa dos Santos, que confere o título de Mestra em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos vinte e cinco dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco, a partir das 10h, via webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "Identidades Negras e a Pedagogia Antirracista: Trabalhando com a Boneca Abayomi como recurso Didático Performático em Aulas de Arte". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Noeli Batista dos Santos/UFG, membro titular externo; Professora Doutora Luciene de Oliveira Dias/PPGPG-UFG, membro titular interno, cujas participações ocorreram através de videoconferência. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Victor Hugo Neves de Oliveira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA**, **Usuário Externo**, em 28/07/2025, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos**, **Professora do Magistério Superior**, em 28/07/2025, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luciene De Oliveira Dias**, **Professora do Magistério Superior**, em 28/07/2025, às 22:05, conforme horário oficial de Brasília,

com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5425371** e o código CRC **14B82C77**.

Referência: Processo nº 23070.030010/2025-16

DEDICATÓRIA

A todas as meninas e mulheres negras que, assim como eu, tiveram sua identidade roubada ou construída a partir de uma narrativa única e negativa sobre o povo negro. Dedico também àquela mais velha que me deu a vida, minha mãe, Anália Rosa dos Santos, e àquela mais nova, minha filha, Júlia dos Santos Souza. Pois, a partir dos aprendizados construídos junto a elas, pude me colocar no mundo de maneira assertiva e positiva, para que hoje eu consiga defender meu povo, minha identidade e minha ancestralidade, SANKOFA!

AGRADECIMENTOS

Asante sana ao meu querido orientador, Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira, por me guiar com tanto empenho e dedicação. E, principalmente, asante sana às queridas Dra. Luciene de Oliveira Dias e Dra. Noeli Batista dos Santos, por acreditarem e depositarem sua confiança em mim.

Asante sana às minhas ancestrais, que abriram o caminho para que hoje eu pudesse existir e resistir nesse lugar de poder que é a academia, gritando, através desta dissertação, que sim, somos um povo inteligente e detentor de epistemologias, ciência, cultura e arte mundo afora.

Asante sana aos meus familiares, principalmente ao meu companheiro, Paulo Alexandre, e à minha querida filha, Júlia, a quem tanto amo.

“A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da cultura, então temos que mudar nossa cultura.”

Chimamanda Ngozi Adichie

“Se você é livre, precisa libertar outra pessoa. Se você tem algum poder, então seu trabalho é capacitar outra pessoa.”

Toni Morrison

“Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.”

Lélia Gonzalez

RESUMO

O presente trabalho analisa o papel de práticas pedagógicas que evocam ancestralidade e aspectos da cultura africana na promoção da luta antirracista e no resgate das identidades negras no contexto escolar. A metodologia adotada neste estudo apresenta abordagem qualitativa; caracterizada, quanto aos objetivos, por uma investigação exploratória; e, quanto aos procedimentos, por uma pesquisa documental e bibliográfica. O texto se desenha a partir dos movimentos reflexivos e memórias pessoais que em busca da práxis antirracista procuram em seus registos do vivido, formas de visibilizar o trabalho coletivo como movimentos de resistência ao racismo. À luz do objetivo geral deste estudo, é relevante destacar função central em duas leis. A Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 no contexto das práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial e para o fortalecimento das identidades negras e na integração da cultura dos povos indígenas, ambos marcos importantes para o estabelecimento de pedagogias antirracistas no ambiente escolar. A implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, conforme preconizado por essa legislação, torna-se um elemento fundamental na busca pela desconstrução do racismo estrutural nas instituições de ensino. A discussão sobre a efetividade dessa lei no dia a dia das escolas, especialmente no que se refere à inclusão das identidades negras como parte integrante do currículo, insta como sendo um ponto-chave para o enfrentamento das discriminações e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória, levando em conta a diversidade étnico-racial. A pesquisa se insere no contexto da vida educacional de meninas e meninos negros/s que ao se depararem com os conflitos étnico-raciais existentes no cotidiano escolar acabam por negar ou silenciar suas próprias identidades negras como forma de proteção ou como estratégia para serem aceitos aos grupos de poder presentes no chão da escola. A pesquisa contribui ainda com a luta antirracista através das performances culturais com a produção de Bonecas Abayomis utilizadas como estratégia de ensino de artes no Colégio Estadual Alfredo Nasser, em Terezópolis de Goiás, evidenciando as tensões e conflitos vivenciados no cotidiano escolar que norteiam as questões raciais e identitárias, buscando indicar, a importância da escola para a educação das relações étnico-raciais por meio dos resultados conquistados na construção da identidade de modo positivo.

Palavras-chave: Pedagogia Antirracista. Performance Identitária. Ensino de Arte.

ABSTRACT

The present study analyses the role of pedagogical practices that evoke ancestry and aspects of African culture in promoting the anti-racist struggle and in rescuing Black identities within the school context. The methodology adopted in this study follows a qualitative approach, characterized, in terms of objectives, by an exploratory investigation and, in terms of procedures, by documental and bibliographical research. The text develops from reflective movements and personal memories that, in the search for anti-racist praxis, seek, in their records of lived experiences, ways to make collective work visible as movements of resistance against racism. In light of the general objective of this study, it is relevant to highlight the central role of two laws: Law No. 10,639/2003 and Law No. 11,645/2008, within the context of pedagogical practices aimed at promoting racial equality, strengthening Black identities, and integrating the culture of Indigenous peoples, both of which are important milestones for the establishment of anti-racist pedagogies in the school environment. The implementation of contents related to Afro-Brazilian and Indigenous history and culture, as stipulated by this legislation, becomes a fundamental element in the effort to deconstruct structural racism within educational institutions. The discussion about the effectiveness of these laws in the daily life of schools, especially regarding the inclusion of Black identities as an integral part of the curriculum, emerges as a key point for confronting discrimination and for building a truly inclusive and emancipatory education, considering ethnic-racial diversity. The research is situated within the educational experiences of Black girls and boys who, when confronted with ethnic-racial conflicts present in everyday school life, often end up denying or silencing their own Black identities as a form of protection or as a strategy to be accepted by the groups of power present within the school environment. Furthermore, the research contributes to the anti-racist struggle through cultural performances involving the production of Abayomi Dolls, used as an arts teaching strategy at Colégio Estadual Alfredo Nasser, in Terezópolis de Goiás. The study highlights the tensions and conflicts experienced in everyday school life that guide racial and identity issues, seeking to indicate the importance of the school in educating for ethnic-racial relations through the positive construction of identity achieved by the students.

Keywords: Anti-Racist Pedagogy. Identity Performance. Art Teaching.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 -	Boneca Abayomi resultado de um trabalho coletivo.....	20
IMAGEM 2 -	Penteado 1: Wolf e Bantu……..…	30
IMAGEM 3 -	Penteado 1: Turbantes e roupa de tecido africano……	31
IMAGEM 4 -	Penteado com cachos……	32
IMAGEM 5 -	Penteado com turbante.....	33
IMAGEM 6 -	Povo Mumuíla: Arte em símbolos geométricos e cores……...	57
IMAGEM 7 -	Mulheres Namíbia da tribo Oshivambo.....	58
IMAGEM 8 -	Um dos momentos de interação durante a atividade.....	82
IMAGEM 9 -	Inteiração em grupo.....	83
IMAGEM 10 -	Exposição no Dia da Consciência Negra.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação identitária do grupo participante. 77

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
EM – Ensino Médio
FE – Faculdade de Educação
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação
UFG – Universidade Federal de Goiás
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
,

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. METODOLOGIA 19

2. ABAY 1 – ENEGRECER: ENCONTRO COM MINHA ANCESTRALIDADE NEGRA 25

2.1 ENCONTRO COM A MINHA ANCESTRALIEDADE 29

3. ABAY 2 – OMI: ENCONTRO PRECIOSO NA LUTA ANTIRRACISTA COMO PROFESSORA 39

3.1 ENCONTROS NA LUTA ANTIRRACISTA COMO PROFESSORA 40

4. ABAY: ENCONTRO COM O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DOS ALUNOS COM A TEMÁTICA 52

4.1 A IMPORTÂNCIA DO TECIDO AFRICANO 57

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES NEGRAS: O IMPACTO DA FABRICAÇÃO DAS BONECAS ABAYOMI NA CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 63

5.1 ENCONTRO COM O PODER DE TRANFORMAÇAO DOS ALUNOS COM A TEMÁTICA 63

5.2 BONECAS ABAYOMI: HISTÓRIA, SIGNIFICADO E SUA IMPORTÂNCIA CULTURAL 68

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES 76

CONSIDERAÇÕES FINAIS 93

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 102

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 104

INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita nesta obra elaborada em moldes de dissertação de mestrado, emerge dos traumas, silenciamentos e da completa falta de autoestima e reconhecimento positivo em relação à minha identidade negra. Sou a nona filha de um casal de lavradores rurais semianalfabetos, provenientes do estado de Goiás, e uma mulher negra e gorda. Cresci imersa na pobreza, enfrentando diversas formas de violência física, psicológica, racismo e vivenciando uma rotulagem estereotipada comumente atribuída à população negra no Brasil.

Desde a infância, fui constantemente rotulada como doente por familiares, o que, creio eu, afetou a crença no meu potencial de desenvolvimento psicopedagógico, ou seja, o desenvolvimento relacionado à capacidade de aprender. Meus pais enfrentaram inúmeras dificuldades, mas com perseverança e força, construíram nossa casa em Santa Tereza Formosa- GO, um pequeno lugarejo majoritariamente habitado por agricultores e fazendeiros em sua maioria brancos, situado em um país chamado Brasil, cuja história é marcada pela escravização de povos negros africanos e indígenas.

Atualmente, compreendo as dificuldades enfrentadas por minha mãe, que não teve a oportunidade de frequentar a escola devido às limitações sociais que assinalam sua vida assim como de muitas outras mulheres de sua época. No entanto, em busca de honrar nossa família, busco romper com as estruturas coloniais notavelmente racistas que há tanto tempo oprimem nossos irmãos de cor. Embora as estratégias de exclusão do negro do sistema educacional tenham sido minimizadas, tais ainda persistem. Diante disso, foram desenvolvidas técnicas e estratégias, como políticas de cotas e ações afirmativas, para promover a participação de afrodescendentes nas escolas e universidades.

Iniciei minha graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás (UFG) em um momento muito especial da minha vida, pois acabara de me tornar mãe. Desde o início, enfrentei diversas dificuldades, uma vez que entrei na universidade por meio do sistema de cotas do projeto *UFG Inclui*. Sofri preconceito dentro da própria universidade por colegas de classe que se opunham ao programa de cotas raciais/sociais. Sentia-me atacada por esses colegas brancos, que tinham condições sociais e financeiras muito diferentes das minhas.

Em algumas disciplinas, especialmente aquelas com enfoque teórico mais denso, me deparei com conteúdo, temas, assuntos e abordagens totalmente alheios à minha realidade. Autores desconhecidos, textos em inglês e espanhol que eu não conseguia compreender, representaram um grande desafio para mim. Porém, tive a vantagem de contar com o apoio de dois amigos que foram fundamentais em minha trajetória acadêmica. Assim, tive muito

acolhimento por parte da Kaline, uma colega com ascendência indígena, mesmo não utilizando a cota indígena à qual tinha direito devido à sua ancestralidade, me ajudou significativamente. Outro amigo e companheiro de jornada foi o Luciano, negro e homossexual, que também contribuiu com textos e discussões sobre questões raciais e desigualdade de gênero. Eles reconheceram meu esforço diário em aprender, pois eu acordava cedo e me deslocava de uma cidade para outra com uma criança pequena.

Embora tenham ocorrido muitas situações de ataques, cabe dizer que muitos professores se solidarizaram com minha situação e me incentivaram e orientaram nessa atmosfera nova e desafiadora para mim. Houve muitos obstáculos, mas não desisti. Com determinação, concluí minha graduação e prometi a mim mesma continuar em busca pela constante construção de conhecimento.

Foi durante a especialização em História e Cultura Africana e Educação para as Relações Étnico-Raciais, realizada na Faculdade de Educação da mesma instituição que estudo (FE-UFG) em 2022, que surgiu meu interesse em dar continuidade aos estudos no Programa de Pós-graduação em Performances Culturais. Ao refletir sobre minha performance como professora do ensino médio e como indivíduo social e político engajado na luta antirracista, tanto no âmbito familiar quanto no profissional, percebi a responsabilidade e o poder que detinha diante da sociedade e do grupo populacional historicamente discriminado o qual pertenço.

Nesse contexto, busco compreender qual seria a melhor maneira de atuar no cotidiano do ambiente profissional, reconhecendo que a educação é o caminho mais viável como instrumento para promover a representação positiva da identidade negra tanto entre os alunos negros quanto entre os não negros na rede estadual de ensino de Goiás. O desempenho performático, seja nas artes, rituais ou na vida cotidiana, é muito mais do que simplesmente realizar tarefas, é uma afirmação de identidades.

A esse respeito, Schechner (2003) destaca que:

> Performances artísticas, rituais ou cotidianas são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que tem que repetir e ensaiar. [...] Mas a vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias (Schechner, 2003, p. 27).

Acredito que todos nós buscamos uma maneira de nos afirmarmos no mundo, partindo de pressupostos individuais e subjetivos. No meu caso, esses pressupostos foram moldados

pelos traumas vividos na infância, sendo uma menina gorda e negra de cabelo afro. Logo depois, surgiu a necessidade de preparar minha filha para enfrentar os ataques racistas no cotidiano escolar, e acreditava que era importante fortalecer sua identidade negra e ancestral para que ela se orgulhasse de quem era e não permitisse que sua cor ou identidade sociocultural fossem usadas como arma de tortura ou diminuição e subjugação contra si mesma.

Ao revisitar minhas memórias de criança negra, percebi que meu interesse pela discussão da temática racial sempre esteve presente, causando feridas, mas também me preparando e fornecendo ferramentas e retóricas como parte de um processo performático de crescimento e amadurecimento, tanto pessoal quanto acadêmico, na luta antirracista e na profissão de educadora. Entendi também que meu papel enquanto profissional da educação era transgredir as estruturas curriculares tradicionais, buscando humanizar o currículo ao trabalhar a história negra a partir de uma perspectiva decolonial, destacando personalidades e escritores que apresentam a cultura africana e afro-brasileira sob a ótica do colonizado, não do colonizador.

Para tanto, busquei mostrar a quão rica e repleta de conhecimentos, saberes e práticas é a cultura africana, empoderando os alunos negros e conscientizando os não negros, além de resgatar as identidades devastadas pelo racismo cotidiano, tanto no âmbito social mais amplo quanto familiar e escolar. Para alcançar esses objetivos, utilizei o ensino de arte como espaço oportuno e de grande relevância para o processo de aprendizagem e socialização, além de construção e (re)afirmação de identidades.

Sob essas circunstâncias, não obstante, surge a categoria liminaridade. A partir dos postulados do antropólogo escocês Victor Turner (1969, p. 97), entendo esse termo como um estado ou condição de transição, um limiar entre dois estados ou momentos. O autor explica que liminaridade “ao mesmo tempo [a] destitui posições anteriores estabelecidas e [b] estabelece um entre lugar indefinido, [..] não possibilita uma categorização permanente, um lugar de passagem”. Nesse contexto, a pesquisa sugere que a abordagem da pedagogia antirracista por meio das performances culturais, ocorre em um espaço de transição ou fronteira, onde as identidades negras estão em processo de redefinição e reconstrução. Essa palavra enfatiza a fluidez e a complexidade das experiências e das práticas pedagógicas relacionadas à questão racial.

Sobre a performance como caminho para a construção, reconstrução, afirmação e reafirmação de identidades, Diana Taylor (2023) em seu estudo sobre performance e patrimônio cultural intangível menciona que não pode deixar de levar em consideração que performance é antes de tudo ação, prática para além do mero momento no qual ocorre. Para a

autora, a performance é prática social de longo alcance, pois traz consigo memórias, sentidos, significados que se interagem, se comunicam, se conectam num jogo de significações e sensibilizações entre os sujeitos que performam e os que vivenciam e experienciam a performance.

Acaba que a performance cultural nos múltiplos espaços em que ocorre e se efetiva, não se situa mais puramente como um elemento estetizado isolado e fechado em si relegado à compreensão de um dado grupo. É uma construção dialógica, comunicativa e interacional, que coloca em movimento sujeitos, memórias subjetivas e coletivas, visões de mundo e saberes construídos tendo como base as experiências e inter-vivências.

Assim, é relevante observar que:

> As práticas performatizadas e os comportamentos oferecem uma história alternativa, aquela baseada na memória, eventos e lugares mais do que apenas documentos. Estas histórias alternativas são sempre esclarecedoras, mesmo nas sociedades mais letradas e democráticas. Elas têm um valor inestimável, entretanto, para entender como as comunidades se identificam e expressam a si mesmas quando elas tiveram limitado acesso ao conhecimento escrito por uma diversidade de razões, ou se elas vivem em sociedades semiletradas ou em períodos de ditadura no qual escrever é proibido. As práticas incorporadas sempre excedem os limites do conhecimento escrito, porque este não pode ser contido e armazenado em documentos e arquivos. Praticantes reafirmam suas identidades culturais e transmite um sentido (Taylor, 2023, p. 102).

Nota-se no trecho acima disposto o papel e relevância das performances sociais, como as práticas educativas, com vieses baseadas em perspectivas antirracistas, como meio e canal de efetivação do que a autora chama de histórias alternativas. Para a autora, as práticas performatizadas, como o uso da boneca Abayomi como recurso pedagógico com vistas a dar espaço à performatividade, situam os sujeitos como seres identitários com uma historicidade eivada pela trajetória de outros sujeitos.

Por isso, Taylor (2023) apresenta a argumentação de que essas práticas encarnadas, isto é, vividas e expressas através do corpo e do comportamento como meio de expressividade e comunicabilidade, têm a capacidade de transcender os limites do conhecimento escrito e do conhecimento estabelecido como pronto e acabado, legitimado pelo poderio dos conquistadores em detrimento aos grupos que foram culturalmente marginalizados no transcorrer da história tida como oficializada.

As práticas perfomatizadas são antes de tudo uma maneira de comunidades reafirmarem suas identidades culturais garantindo a movimentação e perpetuação de significados que não podem ser completamente capturados ou armazenados em documentos formais, visto que muitas vezes tais documentos podem estar minados por ideários discriminatórios. Essas práticas

são em suma sensíveis aos valores identitários dos grupos, mesmo ante ao silenciamento e as tentativas de apagamento.

Nesse sentido, o presente trabalho visa analisar o papel das práticas pedagógicas na promoção da luta antirracista e no resgate das identidades negras no contexto escolar. A metodologia adotada neste estudo é de abordagem qualitativa; caracterizada, quanto aos objetivos, por uma investigação exploratória; e, quanto aos procedimentos, por uma pesquisa documental e bibliográfica (Prodanov; Freitas, p. 51). Ademais, será complementada por análises imagéticas das confecções da boneca Abayomi.

Sendo assim, a questão de pesquisa problematizada busca responder a seguinte indagação: como as práticas pedagógicas, em especial a partir da implementação da Lei 10.639/2003, assim como a Lei nº 11.645/2008, podem ser efetivamente utilizadas para promover uma educação antirracista e afirmativa, fortalecendo as identidades negras e combatendo o racismo estrutural no ambiente escolar?

Três objetivos específicos foram delineados para ajudar a alcançar tanto o objetivo geral quanto a questão de pesquisa:

1. Investigar o impacto da implementação da Lei 10.639/03 a Lei 11.645/2008 nas práticas pedagógicas das escolas, destacando como os conteúdos de história e culturas afro-brasileiras estão sendo integrados ao currículo escolar;
2. Analisar as estratégias pedagógicas na promoção de uma educação antirracista e afirmativa, com foco na conscientização e valorização das identidades negras e na desconstrução de estereótipos raciais no ambiente escolar;
3. Avaliar a percepção dos estudantes, em relação às práticas pedagógicas adotadas na escola, identificando como essas práticas influenciam sua autoestima, senso de pertencimento e consciência racial.

É importante destacar que o estudo em questão tem o potencial de contribuir para o debate sobre a construção de pedagogias que permitam a ressignificação positiva da identidade racial dos alunos negros, embasadas em valores e saberes africanos bem como para a área da educação antirracista e para a problemática racial que permeia a área educacional e as estruturas públicas brasileiras de forma geral. Partimos do pressuposto de que a identidade é construída na infância em um país ainda marcado pelo racismo, envolvendo uma pedagogia permeada por olhares hegemônicos em relação à questão racial.

Para a confecção das bonecas através da arte, foram utilizados tecidos típicos de origem africana, conhecidos como kapulana/Ankara ou Samacaca, como forma de representar

e honrar a história, contribuição e resistência desse povo na formação social e cultural do Brasil. Ao trabalhar na confecção da boneca Abayomi com tecidos tradicionais como kapulana/Ankara e o tecido angolano Samakaka, reconhecemos a importância da história que a boneca Abayomi e seu legado de resistência representam para a população negra brasileira.

Assim, vejo no mencionado processo, um resgate relevante da identidade negra e uma oportunidade para educandos participarem de ações pedagógicas antirracistas e reflexivas em suas práticas artísticas e educacionais no ambiente escolar. Através da análise visual da boneca Abayomi, exploro as questões raciais e identitárias nela representadas ao longo de sua história, mas também as práticas sociais contemporâneas, com um foco especial em seu papel no ambiente da sala de aula.

As identidades negras e a prática pedagógica antirracista, são as duas categorias de análise deste estudo, com o propósito de discutir a inserção das identidades negras no conteúdo escolar, auxiliando as práticas pedagógicas em direção a uma educação antirracista efetiva. Refletiremos, assim, criticamente sobre as causas e consequências que levam a maioria dos alunos negros a não se aceitarem e a enfrentarem dificuldades pedagógicas.

Para isso, recorro a uma variedade de leituras bibliográficas críticas como base teórica para uma melhor compreensão do objeto. Autores como Geertz (1978); Pollak (1992); Erikson (1999); Gonçalves (2000); Gomes (2002); Schechner (2003); Scheff (2003); Padilha (2004); Paré (2007); Cenciani (2008); Carrara (2009); Pineau (2010); Ligiéro (2011); Pires (2015); Santana (2015); Souza (2016) e Munanga (2005, 2020), hooks (2013), Lorde (2019), Collins (2020). Tais autores são destacados, evidenciando as diversas formas de performance presentes no ambiente escolar.

Parte-se da perspectiva de que as práticas educativas antirracistas representam um caminho promissor e válido para compreendermos suas possíveis reverberações, contribuições na realidade educacional dos estudantes de qualquer nível ou etapa da educação institucionalizada. Nesse sentido, o estudo das performances culturais no cotidiano escolar, promove o reconhecimento, a valorização e o respeito pelo próximo e por si mesmo, contribuindo ainda para o resgate, valorização e reconhecimento da identidade negra. A importância da diversidade e de uma educação antirracista se reflete no conhecimento das práticas artísticas africanas e afro-brasileiras, especialmente no ambiente escolar, onde o indivíduo está em pleno processo de formação e aprendizagem.

Ao analisar as principais contribuições existentes, abordaremos aspectos essenciais sobre a relação entre práticas pedagógicas, relações étnico-raciais, diversidade, identidade

racial e a origem da boneca Abayomi, destacando seu papel importante para a cultura dos povos escravizados e afro-brasileiros, bem como seu poder simbólico de resistência cultural.

O Capítulo 1, intitulado *Metodologia*, apresenta os caminhos teórico-metodológicos adotados para a condução desta pesquisa. Nesse capítulo, descrevo os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, bem como os fundamentos epistemológicos que sustentam a abordagem qualitativa e narrativa do estudo, com ênfase na escrita de si e na construção de saberes a partir das vivências pessoais e profissionais.

O Capítulo 2, *ABAY 1 – Enegrecer: Encontro com minha ancestralidade negra*, representa o ponto inicial de uma jornada pessoal e profissional em busca da reconexão com minha identidade negra, assim como da preocupação em promover uma educação antirracista. A partir da escrita deste capítulo, busquei relatar experiências desde a infância até o presente, compartilhando dores, traumas e reflexões que moldaram meu percurso de autoconhecimento e valorização das raízes afro-brasileiras. Destaco aqui a importância da educação como ferramenta de reconhecimento e valorização das identidades negras por meio da prática pedagógica comprometida com o enfrentamento do racismo.

O Capítulo 3, *ABAY 2 – OMI: Encontro precioso na luta antirracista como professora*, traz reflexões sobre o contexto histórico e social do Brasil, especialmente no que diz respeito às raízes do racismo estrutural herdadas do período colonial. Analiso como a colonização e a escravidão estabeleceram as bases das relações de poder e exclusão racial no país. Nesse capítulo, compartilho também experiências pessoais de autoquestionamento e de encontro com a cultura negra, que fortaleceram meu compromisso com uma educação antirracista. Ressalto, ainda, a importância de uma abordagem educacional que celebre a diversidade étnico-racial e promova o respeito mútuo no ambiente escolar.

O Capítulo 4, *ABAY – Encontro com o poder de transformação dos alunos com a temática*, destaca a potência transformadora da educação quando alinhada a propostas pedagógicas voltadas à valorização da cultura negra. Com base em autores como Paulo Freire e bell hooks, analiso como ações educativas podem empoderar os alunos e estimular uma consciência crítica sobre as relações étnico-raciais. Neste capítulo, trago também reflexões sobre a importância simbólica e cultural dos tecidos africanos, como o Kapulana e o Ankara, enquanto elementos que reforçam a identidade e o pertencimento.

Por fim, o Capítulo 5, *Práticas pedagógicas e identidades negras: o impacto da fabricação das bonecas Abayomi na conscientização dos alunos como ferramenta de educação antirracista*, reúne a culminância do trabalho desenvolvido. Apresento as atividades realizadas no Colégio Estadual Alfredo Nasser, especialmente a confecção das bonecas

Abayomi em sala de aula, registradas por meio de fotografias e relatos. O capítulo contempla os dados qualitativos da ação pedagógica, os resultados observados, os pontos positivos e negativos da experiência e as contribuições da pesquisa para a sociedade, para o campo acadêmico e para minha formação pessoal e profissional.

1. METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos que foram adotados para a realização da pesquisa. A investigação realizada fundamenta-se na abordagem qualitativa tal qual é estabelecida por especialistas metodologistas como Bogdan; Biklen, (1994). Assim, a pesquisa é caracterizada, quanto aos objetivos, por uma investigação exploratória e, quanto aos procedimentos, por uma pesquisa documental e bibliográfica se valendo as especificações metodológicas de autores como Prodanov e Freitas (2013).

Com a abordagem qualitativa buscou-se compreender profundamente os processos de produção das Bonecas Abayomis nas aulas de artes se atendo como enfoque analítico às percepções dos estudantes participantes acerca da atividade proposta. A estruturação metodológica idealizada levou em conta o intento de explorar aspectos subjetivos, sociais e culturais envolvidos na produção das bonecas e nas interações dos estudantes com a cultura afro-brasileira.

Na abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam a descrição detalhada e a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos. Isso, por seu turno, orienta uma análise interpretativa propiciando uma atenção apurada e focalizada em aspectos relativos às identidades negras e à pedagogia antirracista. A proposta metodológica, baseada em Prodanov e Freitas (2013), por sua vez, ressalta a importância da descrição e da flexibilidade, características que se alinham com o objetivo do estudo de compreender os processos e os significados presentes nos fenômenos das identidades negras e da pedagogia antirracista. Portanto, a aplicação da pesquisa qualitativa neste trabalho permite uma análise profunda e interpretativa, possibilitando uma compreensão analítica das questões abordadas ao longo do processo investigativo.

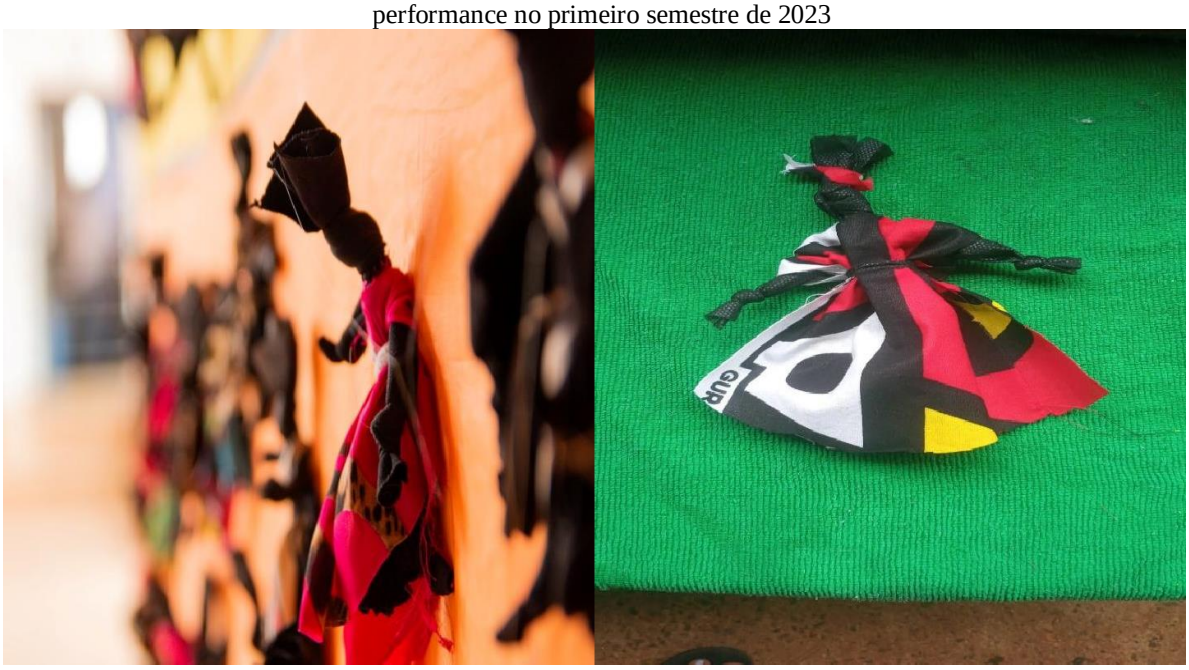
Por ser uma pesquisa-ação, centrei-me, de início, nos pressupostos da pesquisa exploratória que, conforme discutido por Prodanov e Freitas (2013), é um tipo de investigação empregado na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para futuras pesquisas. Utilizando abordagens de pesquisa dessa natureza, a pesquisa exploratória busca proporcionar uma maior familiaridade com o problema, para aprimorar ideias ou hipóteses em estudos posteriores. Através de técnicas como revisão bibliográfica, observação informal e discussões em grupo, o pesquisador pode obter uma compreensão mais profunda do tema de interesse.

Cabe aqui destacar a relevância que a pesquisa bibliográfica enquanto elemento constitutivo teve para a elaboração da dissertação. Conforme discutido por Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é um procedimento que se nutre de materiais já publicados,

como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outras publicações. Esse tipo de pesquisa é de grande valia não apenas para ampliar o conhecimento sobre o assunto de interesse, mas também fundamentar teoricamente a pesquisa e proporcionar um entendimento mais amplo do problema em questão. Tal tipo de recurso investigativo segue constante neste trabalho, uma vez que tem sido útil para levantar dados secundários, reforçar teorias e estabelecer parâmetros conceituais, oferecendo a esta pesquisadora uma base sólida para a investigação aqui proposta.

O processo de produção das Bonecas Abayomis foi realizado no Colégio Estadual Alfredo, localizado em Terezópolis de Goiás durante as aulas de artes com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF). A proposta planejada, buscou proporcionar uma experiência estética e de aprendizagem por meio de ensino de arte, enfatizando a importância cultural e simbólica das bonecas para a população negra brasileira e sua relevância na luta contra o racismo, uma vez que denota a valorização da ancestralidade e da cultura de matriz africana.

Imagem 1 – Boneca Abayomi: resultado de um trabalho coletivo na disciplina Teorias e práticas da performance no primeiro semestre de 2023



Fonte: A pesquisadora, 2023.

Para iniciar a atividade, pretendeu-se introduzir a história das Bonecas Abayomi, destacando seu poder simbólico como elemento de representação da cultura negra e de resistência ao preconceito racial. Ao contar essa história, busquei contextualizar a prática da confecção das bonecas como um ato de valorização da identidade e da história do povo africano.

Durante a prática, planejou-se criar um ambiente colaborativo, onde os alunos pudessem se envolver na confecção das bonecas. Distribuí os materiais necessários, como tecido preto para o corpo e os braços das bonecas, tecido colorido para as roupas e fitas pretas para os cintos. A ideia é trabalharmos juntos para criar essas representações culturais significativas.

Após a finalização das bonecas, minha intenção foi organizar uma exposição no espaço escolar em alusão ao Dia da Consciência Negra. A exposição permitiu que os alunos compartilhassem suas criações com a comunidade escolar, promovendo uma reflexão coletiva sobre a importância das Bonecas Abayomi e sobre a luta contra o racismo. Durante esta exposição, foi abordado o papel significativo das vestimentas na vida dos diversos povos africanos, destacando que os trajes eram considerados símbolos de identidade e prosperidade de cada tribo.

As padronagens eram desenvolvidas até mesmo com o propósito de garantir segurança, facilitando a identificação de indivíduos diferentes dentro da comunidade. A qualidade, o tamanho e a ornamentação das roupas revelavam a classe social da pessoa, sendo sinônimo de status e poder. Para a realeza, eram criados padrões exclusivos. Cada celebração era acompanhada por uma estampa que fazia referência ao evento, além das cores que representavam essa distinção. O continente africano oferece uma vasta diversidade de tecidos e estamparias, carregando uma rica simbologia capaz de decifrar a alma dos povos ancestrais.

Além disso, planejou-se realizar rodas de conversa após a exposição, onde os alunos puderam expressar suas percepções, compartilhar o que aprenderam e discutir os desafios e estereótipos que possam ter surgido durante a atividade. Essas conversas foram momentos valiosos para promover a conscientização e o diálogo sobre questões raciais e culturais. Durante todo o processo, teve-se o registro fotográfico das etapas da atividade, bem como anotação das falas e expressões dos alunos. Esses registros contribuirão para uma avaliação detalhada da abordagem das Bonecas Abayomi como uma prática educativa que valoriza a cultura afro-brasileira e estimula a reflexão sobre questões sociais e raciais.

Ademais, a pesquisa foi complementada por análises imagéticas das confecções da boneca Abayomi, a escolha de abordar a confecção de Bonecas Abayomis como prática de pesquisa decorre do meu interesse e envolvimento com a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção de práticas educacionais inclusivas e interculturais. Ao longo de minha trajetória acadêmica e experiência como docente, venho explorando formas de incorporar elementos da cultura afro-brasileira no contexto educacional, visando ampliar a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural e a importância da igualdade racial. A confecção de Bonecas

Abayomis não apenas promove a expressão artística e o desenvolvimento de habilidades manuais, mas também proporciona um espaço para discutir questões culturais, históricas e sociais relacionadas à comunidade negra. Assim, essa prática se alinha ao meu compromisso com a promoção da equidade racial e a valorização das identidades culturais por meio da educação escolar.

Esse processo de aprendizado, tal como defende hooks (2013), possibilita compreender a educação como uma prática da liberdade, em que os estudantes são convidados a dialogar com materiais culturais que reconhecem e valorizam a diversidade. Nessa perspectiva, rompe com os limites de uma matriz cultural eurocêntrica e de supremacia branca, criando espaços de legitimação para outras vozes, corpos e narrativas. Assim, a sala de aula se transforma em um ambiente de resistência e de produção de novos olhares, onde a pluralidade cultural é tomada como potência criativa e crítica.

Destaco que a escolha das turmas se deu de forma aleatória, considerando a diversidade de idades e séries, para garantir uma amostra representativa. Assim, foram utilizadas múltiplas técnicas de coleta de dados, incluindo observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação participante permitiu acompanhar as aulas de artes em que a produção das Bonecas Abayomis foi realizada, registrando aspectos como interações entre alunos e a professora, dinâmicas de grupo e processos criativos.

Foi elaborado um roteiro de observação que, está contido no Apêndice A, para registar as interações e processos ocorridos durante as aulas de artes. Da mesma forma, tem-se um roteiro de entrevista como guia para as entrevistas semiestruturadas (Apêndice B).

Levando em considerações preceitos de cunho ético, foi solicitada a autorização prévia dos pais ou responsáveis dos alunos menores de idade para a participação na pesquisa. Os princípios éticos de consentimento informado, confidencialidade e anonimato foram rigorosamente seguidos durante todas as fases da pesquisa.

Em linhas gerais, entende-se que a pesquisa de observação participante se configura como uma metodologia baseada em técnicas investigativas que envolvem diretamente os participantes no processo e nas ações pertinentes à pesquisa, sendo um instrumento de construção de conhecimentos a partir de saberes, fazeres, práticas e ideias já existentes e historicamente vivenciadas por indivíduos e grupos.

Com isso, estabelece-se uma colaboração ativa e dinâmica entre os pesquisadores e os sujeitos que exercem o papel de participantes ou sujeitos de pesquisa propriamente ditos, como salienta Georges Lapassade (2023) ao enfatizar a importância e a validade de tal metodologia em áreas como Educação, Sociologia, Linguística, Artes, dentre outras.

Sobre suas raízes e bases e seu desenvolvimento no bojo das Ciências Sociais e das Humanidades de modo geral, Cicília Peruzzo comenta que:

> Este tipo de pesquisa remonta aos estudos clássicos de comunidades desenvolvidos por antropólogos, psicólogos e sociólogos, entre outros, e que se tornaram conhecidos como estudos etnográficos e amplamente aceitos. São estudos para compreender comportamentos, estilos de vida, religiões, culturas, consumo do conteúdo midiático, tribos humanas e não humanas etc. A estratégica básica é a observação in loco dos fenômenos que se quer compreender. Sempre houve a busca do conhecimento para além daquele oriundo dos cálculos estatísticos (Peruzzo, 2017, p. 169).

Como se percebe, a observação participante tem uma forte conectividade como a abordagem de cunho qualitativo. No momento em que se busca observar realidades e fenômenos, os dados qualitativos coletados em campo ou no recorte espacial de uma dada realidade, são de grande valia não apenas para se classificar ou ordenar informações, mas também para se ter análises sobre várias nuances e pontos que poderão viabilizar análise e interpretações inovadoras sobre o tema e a realidade pesquisada.

De maneira complementar as considerações de Lapassade (2023) Cecília Minayo (2013), ao teorizar sobre a metodologia interposta e abrangida no presente estudo, salienta como uma definição aceitável que:

> Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (Minayo, 2013, p. 70).

Esse tipo de abordagem, diferentemente das consideradas mais tradicionais, nas quais se preconiza a necessidade de o pesquisador assumir um papel mais distanciado, tem como aspecto basilar a busca por integrar o conhecimento e as experiências dos participantes para construir um entendimento mais contextualizado no cerne da realidade investigada. Vale mencionar que essa metodologia foi, por muito tempo, alvo de muitas críticas, justamente por defender de forma positiva a relação e a proximidade do pesquisador com o grupo e até mesmo com o objeto de estudo.

Entretanto, como observa ainda Lapassade (2023), assim como atesta Peruzzo (2017), quando se prima por realizar o estudo com vigilância epistemológica fundamentada em

princípios éticos que guiam todas as etapas da pesquisa, é possível desenvolver estudos de caráter participante que contribuem para conhecer de maneira mais profunda a realidade do sujeito pesquisado.

Portanto, cabe salientar que existem aspectos muito positivos que situam a observação participante como um meio eficaz de coletar dados que muitas vezes passam despercebidos ou não são verificados em outras modalidades e abordagens metodológicas. Isso pode ser atestado ao se ater as considerações de Janote Pires Marques (2016) que salienta:

> A "observação participante" não significa transformar-se em "nativo", mas sim tentar colocar-se no lugar do outro, no seu ambiente social natural, buscando apreender a imponderabilidade da vida real, como diria Malinowski. Nesse processo, o pesquisador deve incansavelmente buscar articular teoria e prática. Deve, diuturnamente, olhar para si próprio e questionar-se sobre como e sobre o que está fazendo (Marques, 2016, p. 283).

Considerando sua utilidade como caminho na construção de conhecimentos, essa metodologia se mostra particularmente viável em estudos nos quais há o envolvimento de comunidades, grupos sociais em situação de vulnerabilidade ou com contextos culturais específicos, nos quais o objetivo não se restringe a compreender, mas também a promover o empoderamento dos participantes. Isso se deve ao fato de que essa metodologia enfatiza a necessidade de dar voz aos participantes, entendendo suas falas, percepções, considerações e visões de mundo como pontos basilares e indispensáveis para as análises propostas sobre um dado tema.

Na pesquisa de observação participante, os sujeitos da pesquisa são envolvidos em todas as etapas necessárias para a sistematização dos dados a serem coletados, desde a definição de aspectos como a problematização do estudo, seus objetivos e finalidades, até a análise e interpretação dos dados. Por isso, essa modalidade é reconhecida por valorizar o conhecimento local do ponto de vista dos próprios participantes.

Outro ponto que merece destaque no que se refere às pesquisas participantes é o fato de que estas apresentam uma forte ênfase na ética do fazer metodológico científico. Ao buscar reduzir as hierarquias tradicionais que existem entre pesquisadores e participantes, torna-se viável a promoção de uma atmosfera de cooperação mútua entre ambas as partes envolvidas na pesquisa. Por isso, é importante destacar que, na pesquisa participante, aqueles que dela fazem parte não são enfocados como meros objetos de observação e análise, mas sim como coautores do conhecimento sistematicamente construído a partir das análises.

2. ABA'Y 1 – ENEGRECER: ENCONTRO COM MINHA ANCESTRALIDADE NEGRA

Numa espécie de tessitura do vivido e do experienciado, narro, a partir dos construtos de Michael Kyrd (1979, p. 54), minha "autoperformance", pois nesta teia o material é a minha "própria biografia". À luz dessas circunstâncias, a ideia de autoperformance refere-se à maneira como eu, professora, pesquisadora e ativista, me engajo ativamente na narrativa da minha experiência pessoal, incorporando elementos de minha identidade e vivências em minha pesquisa e ao longo do transcorrer de minha prática docente.

Inspirada pelas teorias de Kyrd, entendo que minha própria biografia se torna o substrato principal sobre o qual construo meu trabalho acadêmico, permitindo uma análise reflexiva e crítica da minha relação com minha ancestralidade negra e como isso influencia minha pesquisa e perspectiva acadêmica. Assim, levo em conta que a abordagem empreendida além de enriquecer minha análise, também adiciona uma camada de autenticidade e profundidade ao meu trabalho ao passo que assumo a função de pesquisadora.

A partir de Ligiéro (2011, p. 23), entendo que nas artes, "falar da propria vida, direta ou indiretamente, tem sido uma constante [...]". Nesse contexto, as performances culturais se tornam o palco onde posso dar voz à minha própria narrativa, tanto de forma explícita quanto implícita. São nesses espaços que encontro uma plataforma para expressar minha identidade e minhas experiências de uma maneira autêntica e significativa, conectando-me com minha ancestralidade e contribuindo para o diálogo sobre questões raciais e culturais.

Após refletir sobre a importância da autoperformance e da minha própria biografia na construção do meu trabalho acadêmico, direciono-me agora para a jornada pessoal que me levou a reconhecer-me como mulher negra. Ao longo desse caminho, enfrentei muitas dores e traumas desde a infância até o momento presente. No entanto, não foram essas aflições que guiaram meus passos nesta jornada. Ao sentir essa dor, percebi a necessidade de buscar elementos que não apenas me conduzissem à compreensão, mas, acima de tudo, que me auxiliassem a redescobrir minha verdadeira identidade como negra. Nesse sentido, busquei compreender as diversas possibilidades de permitir-me trilhar um caminho contrário a tudo aquilo que sempre foi apresentado a mim, às vezes, como o único lugar passível de significação para meu corpo, a cor da minha pele e a textura dos meus cabelos.

Decidi, então, como professora negra, empreender uma jornada rumo a uma educação antirracista, voltando-me para resgatar o que ficou no passado: o reconhecimento por meio da

performance da prática pedagógica, valorizando a identidade negra e o respeito à diversidade artística e afro-brasileira na formação e organização da aprendizagem dos alunos. Assim, não apenas volto meu corpo em direção a essa busca, mas também o coloco como eixo central desta escrita. Um corpo de mulher negra, atravessado por muitas dores e angústias, mas que também é impulsionado pela força de uma vibração, capaz de potencializar e tecer um encontro com minha ancestralidade negra na luta antirracista como professora. Tenho o poder de transformar e instruir as opiniões e entendimentos dos alunos por meio da temática abordada dentro da sala de aula.

> É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. De fato - e eu gostaria de remeter aí ao livro de Philippe Joutard sobre os camisards -, podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação (Michael Pollak, 1992, p. 6).

Pode-se dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído tanto social, quanto individualmente de forma subjetiva. Quando se trata da memória herdada, podemos também afirmar que há uma ligação fenomenológica estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui, o sentimento de identidade é considerado em seu sentido mais superficial, que é a imagem de si mesma, formado tanto pela pessoa quanto pelos outros de maneira mais ampla.

Tal imagem mencionada é aquela que uma pessoa desenvolve ao longo da vida em relação a si mesma, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si mesma, a fim de acreditar em sua própria representação e ser percebida da maneira que deseja pelos outros. Dentro dessa perspectiva, busco compreender qual seria a melhor maneira de agir no meio cotidiano, reconhecendo que a educação é o caminho formativo e social mais viável para essa prática de aquisição de consciência e reconhecimento das identidades negras, tanto para os alunos negros quanto para os não negros.

> É do lócus da ficção e da poesia que a escritora negra, em particular, busca rasurar esses vícios de figuração, vestindo a personagem negra feminina com novos significantes que indiciam outras possibilidades de significância e de interferência nos processos de alçamento do corpo feminino como corpo de linguagem. Traduzindo sua condição binária de mulher e negra, as escritoras afro-brasileiras, em muitas de suas produções, elegem o corpo feminino como tema, do qual derivam a artesania da escrita (Martins, 1996, p. 112).

Assim, ao situar minhas vivências aqui como mulher negra, favoreço uma aproximação da experiência de configurar-se como uma oportunidade de visibilizar um movimento de mulheres negras descolonizadas, com o intuito de reviver e restituir memórias. Isso favorece o diálogo com o tempo, estreitando laços com a memória ancestral e encontrando possíveis caminhos a partir das palavras daquelas que vieram antes de nós. Essas ações conduzem, de formas distintas e potentes, à recepção de escritos literários de e para mulheres negras, além de amenizar um pouco nossa saudade ancestral por meio desses encontros e de mecanismos de sobrevivência e (re)existência, bem como as formas de afetividade e representatividade de pessoas negras.

Deste modo Conceição Evaristo (2009), discorre sobre a importância de as mulheres negras escreverem e produzirem artisticamente, ao mesmo tempo, sobre a possibilidade de colocar-se no texto, no mundo e na história, por meio da literatura e da cultura. Quando mulheres negras escrevem, quando inventam, quando criam, não me desvencilham de um "corpo-mulher-negra em vivência", e por ser esse o meu corpo, e não outro, que vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimentaria.

> Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida (Evaristo, 2005, p. 54).

Sendo eu autora destas linhas que reportam minha pesquisa, poderia parecer à primeira vista que se trata de uma escrita solo-performance. No entanto, ao refletir à luz das ideias de Luciana Lyra (2020) sobre escrita f(r)iccional, que implica escrever arte com arte, e considerando a potencialidade do termo 'memória ancestral', com todas as suas ramificações - o ato de reviver, restituir, a herança do DNA, a anterioridade da voz (Zumthor, 1993), percebo que busco estabelecer um diálogo com essa ancestralidade. Assim, está escrita transcende a condição de uma escrita solo-performance (e entendo as implicações disso) para tornar-se uma escrita-performance-coletiva. É coletiva devido à sua historicidade pré-existente e performativa porque representa uma expressão de identidade. E uma expressão de identidade é, por sua própria natureza, uma performance (Hartmann; Langdon, 2020).

Podemos pensar nessa escrita solo-performance também conforme Evaristo em um ato de escrevivência:

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças.

> E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (Evaristo, 2020, p. 30).

Diante disso, a performance artística como linguagem permite ao indivíduo experimentar as potencialidades da criação humana e sua representação em ambientes educativos, o que nos faz refletir sobre a inserção na sala de aula em meio a uma diversidade ampla de culturas, identidades e raças. Esse pensamento me levou a problematizar e discorrer sobre as inúmeras possibilidades da introdução da performance identitária no ensino de artes, por meio da história da boneca Abayomi, chamando a atenção por sua originalidade.

> A performance explicita que uma de suas muitas funções é afirmação de identidades: Performances artísticas, rituais ou cotidianas são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que tem que repetir e ensaiar. [...], Mas, a vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias (Schechner 2003, p.27).

Levando em conta o trecho acima, acredito que em todo o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro desempenham um papel fundamental. Na escola, é inegável que a interação professor-aluno seja imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação que enfocam essa temática, destacando a interação social e o papel do professor mediador como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficaz.

Partindo da ideia da pedagogia pratica na escola como prática performativa, ela superaria a concepção do ensino como mero depósito de informações, para dar espaço à negociação e à encenação de novas formas de conhecimento (Pineau, 2010, p. 1). Dessa forma, a performance permitiria o uso das narrativas de diversas maneiras, possibilitando um conjunto de práticas educacionais que contribuiriam para a construção do conhecimento, e não apenas para a mera transmissibilidade de informações, dados e assuntos ligados ao tema.

> [...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2005, p. 91).

Na concepção de Paulo Freire (2005), observa-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como um importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática

educativa dialógica por parte dos educadores se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o pensamento e a ação dos homens e mulheres. Para compreender melhor essa prática dialógica, quanto mais o professor entender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois assim eles se sentirão mais curiosos e motivados para transformar a realidade.

A partir de Goffman (2011, p. 231) que, em sua obra *A Representação Social do Eu na Vida Cotidiana*, declara "o mundo inteiro é um palco" é possível tecer várias considerações sobre performance e a performatividade de modo mais amplo. Na visão do autor, não importa onde estejamos, estaremos sempre representando nós mesmos para os outros. De forma geral, defendemos que a sala de aula constitui um palco, onde tanto a professora quanto os alunos, ao entrarem nesse espaço físico, se comportam de maneira peculiar, que difere enormemente de seus modos habituais de ser. Goffman (2011) parte dessa premissa para estudar o comportamento humano na sociedade, considerando a maneira como o indivíduo se apresenta e conduz suas atividades perante os outros.

Seguindo essa linha de raciocínio, a ação cotidiana é uma construção formada por "pedaços de comportamentos, rearranjados e modelados de modo a produzir um efeito determinado" (Schechner, 2003, p. 27). A partir desse entendimento, considero que motivar o aluno a agir com base no respeito ao outro é primordial em um ambiente com diversidade de indivíduos de diferentes raças e culturas.

2.1 ENCONTRO COM A MINHA ANCESTRALIDADE

É inteiramente aceitável dizer que antes de me reconectar com minha ancestralidade e identidade negra, eu costumava tentar esconder minha verdadeira essência, alisando e modificando a textura natural do meu cabelo. Era uma forma de mascaramento, como analisa Frantz Fanon (2008) em sua obra fundamental *Peles Negras, Máscaras Brancas.* Contudo, ao me reconhecer e mergulhar na descoberta de minhas origens, passei a aceitar e valorizar minha beleza afro com plena consciência. Passei a usar turbantes, roupas confeccionadas com tecidos africanos e a exibir meu cabelo em diversos penteados étnicos, que hoje são símbolos vivos da minha identidade afro.

Sobre este aspecto, é relevante considerar que:

> O encontro da memória é um fenômeno construído a partir do pessoal de cada indivíduo. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. Se puder dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (Pollak, p. 28, 1992).

Nota-se que por vias da memória, valorizar e reconhecer a identidade é um fator extremamente importante na vida de uma pessoa. No entanto, para combater as ações de discriminação e preconceito e alcançar uma sociedade justa, os negros muitas vezes têm dificuldade em se reconhecer como negros, devido às histórias de luta vivenciadas no passado, durante épocas de escravidão, e ao reconhecimento da pessoa negra na sociedade brasileira, a qual frequentemente é discriminada pela cor e até mesmo pela condição de vida e de existência.

Por este motivo, é necessário um trabalho de reconhecimento identitário desde a infância, valorizando que todos são diferentes e que isso não nos condiciona à superioridade ou inferioridade em relação ao outro. Para este reconhecimento, é necessário que, a escola se constitua como uma grande influenciadora no desenvolvimento do respeito às diferenças e à diversidade humana. No Brasil, assim como no mundo inteiro, há uma grande diversidade cultural, evidenciada nas danças, costumes, comidas, vestimentas, religiosidade, entre outros aspectos. Como seres diferentes, há uma grande probabilidade de surgir o preconceito em relação aos aspectos que a maioria considera fora do padrão de normalização ou da cultura dominante. No entanto, para combater essa visão preconceituosa sobre a diversidade cultural e humana, a educação se constitui como uma alternativa eficaz, ao promover a participação social e valorizar as diferenças e diversidades.

Nesse horizonte, o movimento de reconhecimento identitário não se limita ao deslocamento físico, mas se revela como dinâmica de constante transformação, em que experiências são revisitadas e convertidas em potência pedagógica. A consciência crítica nasce do diálogo entre vivências plurais e, como mulher negra, minha presença em sala de aula já constitui um posicionamento político que desafia a neutralidade e questiona a hierarquia eurocêntrica do saber. Como aponta Lorde (2019), a diferença pode ser uma força criativa para a educação, desde que direcionadas à construção de práticas pedagógicas que desvelem estruturas de dominação e abram caminhos para novas narrativas de liberdade.

Imagem 2 – Penteado 1: Wolf e Bantu

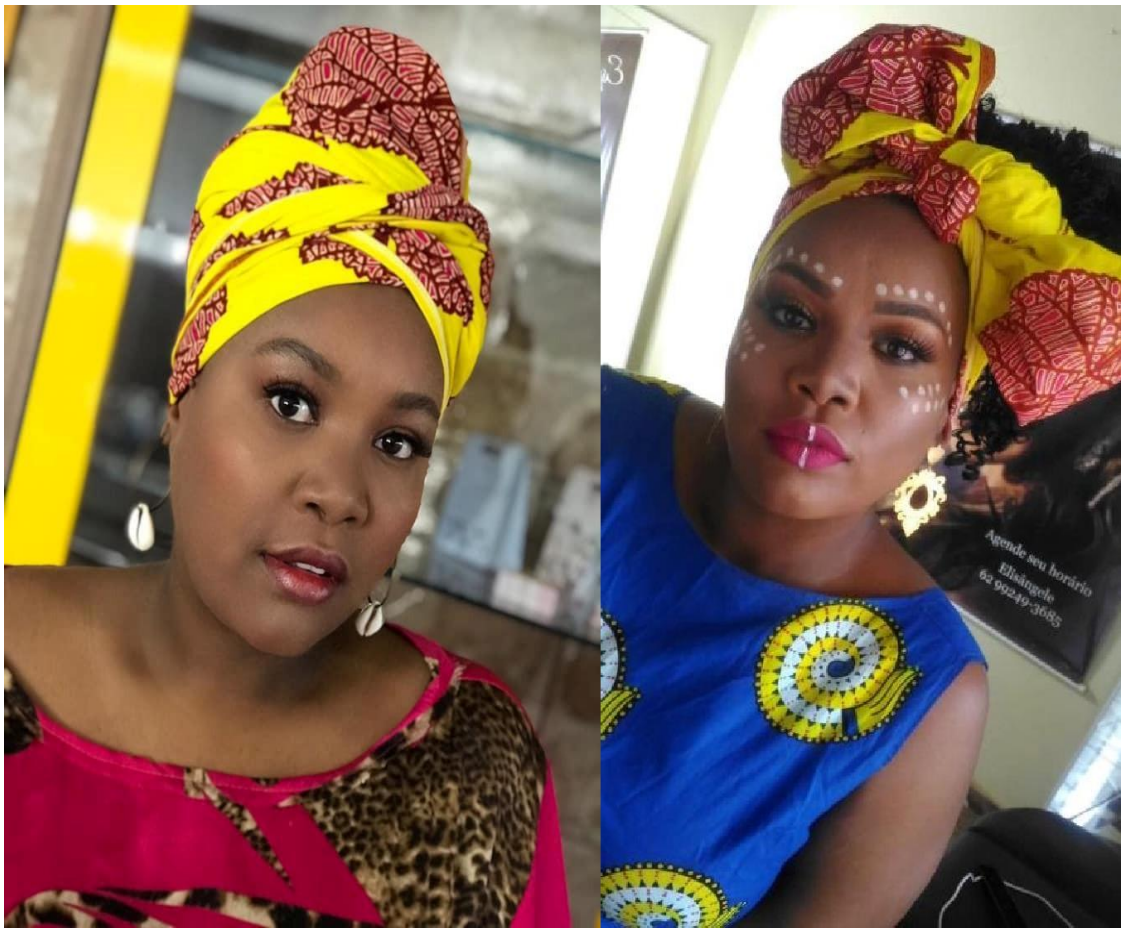
Fonte: A pesquisadora (2024).

Conforme destacou Paré (2007, p. 21), “reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças sem parcialidades se constitui como condição essencial para a superação do preconceito e a solidificação de uma sociedade mais justa e humanizada”. Nesse contexto, a educação formal desempenha um papel central, pois é na escola que as bases para a inclusão e o respeito às diversidades podem ser efetivamente construídas.

A escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos científicos, mas também um ambiente de socialização, onde o indivíduo tem a oportunidade de refletir sobre seu papel na sociedade e de interagir com diferentes perspectivas e experiências. Esse processo educativo contribui de maneira significativa para a formação de valores, comportamentos e atitudes mais empáticas e conscientes, promovendo uma convivência harmoniosa e inclusiva.

Pensar a educação a partir dessa perspectiva implica reconhecer que ela não pode estar dissociada do corpo e da voz de quem ensina. No meu caso, trata-se do corpo de uma mulher negra que aprendeu a resistir e a transformar sua história em parte da luta coletiva. A docência, nesse sentido, não é apenas ofício, mas compromisso ético-político com a transformação social. É nesse entrelaçamento entre experiência, movimento e crítica que a sala de aula se constitui como espaço de emancipação, onde cada diálogo pode se converter em ferramenta para derrubar as casas-grandes simbólicas que ainda sustentam as desigualdades raciais e de gênero.

Imagem 3 – Penteado 1: Turbantes e roupa de tecido africano



Fonte: A pesquisadora (2024).

Cabe aqui dizer que foi na escola atuando ante à docência que reconheci com maior expressividade minha identidade negra através da cor da minha pele, do uso natural dos meus cabelos e das minhas vestes; descobri por vias do reconhecimento da minha autoperfomatividade. Ao perceber minha beleza e minha negritude natural, pertencente a uma família eminentemente negra, porém jamais reconhecida como tal em um país racista como o Brasil, enfrentei um processo de construção identitária racial retardado. Afinal, a identidade se constrói no conflito, no contato com o outro, na diferença.

Isso pode ser refletido a partir a consideração de que:

> O cabelo tem sido um elemento visível de caráter identitário ao longo dos séculos. Observei também os vários significados que o cabelo pode representar na vida de uma pessoa, principalmente na vida das mulheres (...) mesmo involuntariamente assumimos nossos pensamentos e opiniões quando, por exemplo, usamos determinado tipo de cabelo (Pires, 2015, p. 13).

Como se percebe, o cabelo transcende a estética, assumindo um papel central na construção da identidade, especialmente para as mulheres. Ele reflete valores culturais, crenças e posicionamentos sociais, muitas vezes manifestados de forma inconsciente. Assim, o cabelo torna-se um símbolo poderoso de expressão pessoal e coletiva, carregando significados culturais.

Já a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003), complementa que

> O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (Gomes, 2003, p. 174).

Assim, o cabelo se revela como um significante importante, carregando uma vasta gama de sentidos individuais e significados coletivos que podem ser atribuídos aos fios. Entre esses sentidos e significados, os mais comumente encontrados referem-se à posição social do indivíduo na teia social, espiritualidade, virilidade, força, vitalidade, sensualidade, beleza, submissão e transgressão às opressões e normas sociais.

Imagem 4 – Penteado com cachos

Fonte: A pesquisadora (2024).

Imagem 5 – Penteado 4

Fonte: A pesquisadora (2024).

Nessa trajetória, considero importante delinear como cheguei até aqui. Para tanto, recorro à relevante afirmação de Santana (2015) que pondera que:

> Há alguns meses, soltar o cabelo crespo era uma questão dificil, mas, naquele dia, bagunçar o cabelo e enfeitá-lo com um tecido vibrante, antes de uma reunião de trabalho, foi natural a ponto de eu sequer questionar se era adequado ou não. Levei alguns segundos questionando por que seria corajoso usar um turbante. E por que aquelas pessoas sentiriam necessidade de falar sobre essa coragem (Santana, 2015, p. 27).

A cultura negra está profundamente entrelaçada com a formação das identidades sociais. É por meio da educação formal que se aprendem os significados das representações e a formação identitária. Dessa forma, a escola é um dos espaços onde ocorre essa valorização e respeito ao apresentar ao indivíduo o reconhecimento e a identificação de determinadas culturas e diversidades. Portanto, é de extrema importância que a escola valorize a presença da cultura e da identidade negra em sala de aula, o que permite discutir e resgatar essa importância, criando novas expectativas na forma como o indivíduo se enxerga em relação aos demais.

> Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividade do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (Freire, 2006, p. 48-49).

Ao considerarmos a questão da existência no mundo, é necessário abordar o significado da palavra "existir", que transcende o simples ato de viver. Acredita-se que ninguém nasce preconceituoso e que é nas relações com seus pares que as pessoas adquirem atitudes preconceituosas. Ao aproximarmos os conceitos de "viver" e "existir", conforme mencionado por Freire, da realidade de nossa sociedade racista e preconceituosa, torna-se evidente que discutir a identidade negra no Brasil ainda é um processo complexo. Refletir sobre a identidade é explorar possibilidades, pois ela é um constante exercício de construção e desconstrução. A identidade não é apenas pessoal, mas também social, assim como a identidade negra.

> A importância da integridade do eu, para que se possa ter clara a separação dos outros quanto à unidade do eu. O indivíduo carrega consigo aspectos já vivenciados no decorrer da infância e aquilo que almeja se tornar no futuro. Portanto, um elemento importante de uma identidade não é somente o individual ou o interno, e sim como o indivíduo compreende como os outros o veem, o coletivo, o externo. A identidade não é apenas pessoal, mas também social (Erickson, 1999 p. 12).

Podemos afirmar que a memória desempenha um papel fundamental na formação do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, pois é um elemento crucial para a sensação de continuidade e coerência de uma pessoa ou grupo ao reconstruir a si mesmo. A construção da identidade ocorre em relação aos outros e aos critérios de aceitação, credibilidade e admissibilidade, por meio de negociações diretas com outros (Pollak, 1992, p. 20). Dessa forma, percebo que este trabalho não se trata de uma simples fragmentação, como já esclarecido, mas sim de um esforço que, indiretamente, é coletivo. Essa percepção é evidente no trabalho de Ligiéro (2011, p. 31), ao afirmar que "Embora a narrativa seja fragmentada, há sempre uma preocupação social e humanista [...]".

Ao conceber a identidade como um processo dinâmico e multifacetado, é essencial considerar não apenas os aspectos individuais e sociais, mas também as influências culturais que permeiam essa construção. Tal compreensão ampliada, nos leva a refletir sobre a importância da integridade do eu e da interação com o meio cultural para a formação da identidade pessoal e coletiva como performances.

Nesse sentido, a performance possui um valor significativo na cultura onde um indivíduo está inserido, abrangendo um campo de interdisciplinaridade que busca a interseção entre conteúdos de diversas disciplinas para proporcionar uma visão mais ampla de vários aspectos importantes para a vida social. Schechner (2003 p. 25) destaca que "tornar-se consciente do conhecimento restaurado é reconhecer o processo pelo qual processos sociais, em todas as suas formas, são transformados em teatro". Isso sugere que muitos teóricos da performance argumentam que a vida cotidiana é uma forma de performance e que, portanto, praticamente todas as atividades humanas podem ser consideradas performances para alguém, em algum lugar.

Nesse interim, ao compreender minha história e raízes culturais, percebi o papel fundamental da cultura africana na construção da minha identidade e de minha comunidade. Buscando um diálogo entre minhas memórias ancestrais e minhas vivências atuais, reconheço a importância das tradições africanas que remetem à minha ancestralidade e toda minha existencialidade.

Diante desse cenário, ao promover a valorização da cultura africana por meio das aulas de artes e da confecção da boneca Abayomi, pude constatar que fomentar práticas pedagógicas capazes de proporcionar interações sociais é valorizador para a construção e o reconhecimento das identidades étnico-raciais de crianças, jovens e adultos em diferentes espaços da sociedade brasileira. Assim, Pollak (1992) aponta que “Que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, bem como, fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (p. 5)”.

A identidade pode ser entendida como um conjunto de características que diferencia um indivíduo de seus semelhantes. Cada pessoa possui seus próprios traços identitários, originados de um contexto marcado por características únicas. Assim, a reconstrução mencionada pelo autor é resultado da interação entre a história do sujeito, sua bagagem passada, contexto histórico e experiências sociais.

> [...] para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens, é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica, que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente para a construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (Munanga, 2010, p. 46).

É necessário compreendermos o papel de uma educação que contribua para a conscientização durante o processo de construção da identidade. Quando se trata especificamente da identidade negra, não encontramos grandes divergências em termos de conceituação. No entanto, é na forma como ela se manifesta dentro da sociedade que observamos uma distinção significativa. Gomes (2002) aborda a identidade negra da seguinte maneira:

> […] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (Gomes, 2002, p. 2).

No entanto, enquanto dois processos densos construídos pelos sujeitos sociais ao longo da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente. Elas são incorporadas e, ao mesmo tempo, incorporam-se à dinâmica do particular e do universal. Diante disso, ao construir uma reflexão fundamental, compreende-se a necessidade de avançar no contexto educacional. Os sujeitos que estão à frente das instituições de ensino podem contribuir com o movimento antirracista, pensando numa reparação histórica de lugar, pertencimento e protagonismo da população negra. É nessas perspectivas que se pretende seguir adiante forjando possibilidades e práticas educacionais acerca dos processos identitários.

> Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceituado como sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada continuamente transformada em relação às formas como somos representados ou desafiados nos sistemas culturais que nos rodeiam é definido historicamente, não biologicamente (Stuart Hall, 1987, p. 13).

A identidade é um processo em constante transformação. Por essa razão, o sujeito não está preso a uma única identidade ao longo da vida, fixa e imutável. Ele transita constantemente através de múltiplas identidades, as quais são instáveis, processuais e frequentemente efêmeras.

> O termo 'identidade' para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que nos tentam 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de

> apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Stuart Hall, 1987, p. 111).

Ao construirmos nossas subjetividades nas negociações que realizamos com as representações da cultura, compreendemos que até mesmo as subjetividades estão sujeitas a um embate em torno do significado. Em outros termos, ao invés de ser deterministicamente manipulada e subjugada pela cultura, a identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e se manifesta através da consciência da diferença e do contraste com o outro. Ou seja, o sujeito se constrói a partir de marcas de interação e de diálogo que vão se moldando e estabelecendo com os outros.

Lorde (2019 nos lembra que transformar silêncio em linguagem e ação é um gesto político e vital, sobretudo quando nossas vozes foram historicamente apagadas. Assumir a docência como prática crítica não significa apenas transmitir conhecimento, mas tensionar as estruturas que naturalizam opressões e criar espaços para que outras mulheres e homens negros possam se reconhecer como sujeitos de saber e produtores de conhecimento.

3. ABAY 2 – OMI: ENCONTRO PRECIOSO NA LUTA ANTIRRACISTA COMO PROFESSORA

O Brasil é um país caracterizado pela diversidade, tanto racial quanto cultural, e muito disso se deve ao processo de colonização. Ao longo desse período, os negros foram frequentemente retratados como marginalizados e incapazes de se autogerir. Essa ideia surgiu no século XV como uma ideologia pela qual os europeus justificavam a suposta dependência civilizatória dos africanos, asiáticos e americanos.

A escravidão negra, então, não apenas inaugurou as relações raciais no Brasil e nas Américas. Tal ferida colonial também estabeleceu e fundamentou todas as relações sociais de poder, em todas as esferas, circunstâncias e momentos históricos. Com isso em mente, podemos afirmar que a sociedade brasileira é essencialmente uma sociedade colonial, e é fundamental contribuir para a luta pela dignidade do povo negro e para o resgate das práticas de resistência e lutas ancestrais.

Assim, é válido levar em consideração que:

> A sociedade colonial teme a ruptura da ordem e do equilíbrio estabelecidos em seu favor. Para que isso não ocorra, encastela-se, intocável, explorando e pilhando a maioria negra, utilizando-se de mecanismos repressivos diretos, força bruta e indiretos, preconceitos raciais e outros estereótipos (Munanga, 2020, p.23).

Em consonância com o excerto acima da obra de Munanga (2022), a construção das minhas bases identitárias ocorreu nesse rico universo, entre tranças e alisamentos, onde o maior desafio era encontrar orgulho na minha negritude. Narrar a minha história me viabiliza transcender o mero exercício narrativo: é um mergulho no passado para compreender como minhas vivências me moldaram, é registrar na escrita o valor da luta dos meus ancestrais, é tomar consciência do meu ponto de partida e vislumbrar novos horizontes, é fortalecer-me para persistir nos espaços que conquistei até então, é fundamentalmente contribuir para a luta pela dignidade do povo negro e para o resgate das práticas de resistência e lutas ancestrais que no meu tempo ainda se reverberam.

Nesse contexto, como aponta Ligiéro (2011, p. 68), é importante considerar a performance como um conceito que pode ser usado na "observação dos fenômenos culturais numa perspectiva experimental e múltipla". Conforme destaca Turner (1982 *apud* Ligiéro, 2011, p. 69), performance é "comportamento expressivo", um termo "amplo o suficiente para permitir um apanhado de relações culturais complexas", como as que ocorrem nas escolas em detrimento das lutas antirracistas. Portanto, ao compreendermos a performance dentro desse

contexto, podemos enriquecer nossa análise das dinâmicas culturais e das estratégias de resistência adotadas por nós, enquanto sujeitos primeiros da relação educando-escola-sociedade, pelos estudantes e sociedade.

Após promover considerações sobre o contexto histórico-social da década de 1980, onde a escola refletia uma concepção eurocêntrica com fortes traços de racismo, conforme denunciado por Gonçalves (1985) em sua dissertação de mestrado *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um marco nos estudos das Relações Étnico-raciais e da educação*, é importante destacar que, ironicamente, a escola se tornou meu espaço de realização. Essa transição marca não apenas uma mudança em minha trajetória pessoal, mas também uma entrada significativa no âmbito da luta antirracista como professora.

3.1 ENCONTROS NA LUTA ANTIRRACISTA COMO PROFESSORA

Eu era uma criança muito tímida e retraída, especialmente devido às questões relacionadas ao meu corpo, o que resultou em sofrimento desde os primeiros dias na escola. Por conta dessas experiências, e sem compreender totalmente o contexto, associei esses fatos à cor da minha pele, o que me levou a uma visão negativa sobre a cultura negra. Na época, eu sabia muito pouco sobre o povo negro e afrodescendente, já que nunca havia recebido orientações sobre o assunto, nem na escola nem em casa. Além disso, naquela época, as pessoas não tinham muita instrução sobre o racismo.

Em 2009, ao entrar na universidade, uma amiga minha foi aprovada no vestibular para o curso de economia. Através dela, tive contato com pessoas africanas e grupos antirracistas, como o *LaGENTE*, localizado no prédio do Instituto de Geografia e Estatística (IGE) da UFG, coordenado pelo professor Alex Rates. Também participei de um grupo de estudos chamado Canbenas, que incentivava um coletivo de alunos negros a discutir, pesquisar e estudar temas antirracistas e promover ações efetivas de acolhimento para alunos recém-chegados à universidade. Foi por meio dessa amiga que comecei a ter contato com pessoas negras de diversas origens, o que ampliou minha compreensão e percepção sobre o racismo e minha própria identidade como mulher negra.

Meu primeiro convívio e diálogo com pessoas do continente africano foram com guineenses. Ao observá-los, notei suas peles escuras e vibrantes, o uso de tecidos coloridos em suas roupas e sua postura alegre e comunicativa ao caminhar pelos arredores da universidade. Isso me fez refletir sobre minha própria identidade e me identificar com eles,

não apenas pela cor da pele, mas também pelas trocas de experiências antirracistas e pela admiração por suas qualidades.

Esse contato inicial me motivou a explorar mais a cultura negra afrobrasileira. Como estudante de artes visuais, comecei a conhecer artistas africanos e afro-brasileiros, suas obras e os tecidos africanos, com suas cores vibrantes e padrões geométricos, que me remetiam à minha infância, quando minha mãe costurava colchas de retalhos com tecido chita para nos cobrir e forrar nossas camas, em uma época em que nossos recursos eram escassos.

Como resultado dessa relação, comecei a abandonar a imagem de uma menina marcada pelo sofrimento e pelo racismo, e passei a me dedicar a uma jornada de autoquestionamento: Quem sou eu? Que identidade é essa que carrego? O que faz parte dessa identidade, e como posso utilizá-la como professora para elevar a autoestima dos meus futuros alunos? Como posso mostrar a riqueza dessa cultura, que muitas vezes é vista como inferior e pobre? Foi nesse momento que minhas indagações me levaram ao encontro desses povos, onde pude fortalecer minha identidade negra. Antes, eu era uma menina que não queria ser vista como negra, passando despercebida pelos outros. No entanto, foi a partir desse encontro valioso que verdadeiramente me reconheci como negra.

Assim, continuo confiante no poder transformador da educação, que escolhi como campo de estudo e atuação profissional. Fui incentivada e inspirada por uma amiga do colegial, Maria Izabel, uma mulher negra que me fez sentir representada pela primeira vez. Acreditei então que tinha potencial para cursar o ensino superior em Artes Visuais, formando-me em 2015 pela UFG, através do programa de cotas para pessoas negras e oriundas de escola pública. Especializei-me em história e cultura africana e educação para relações étnico-raciais, concluindo o curso em 2022.

A Licenciatura em Artes Visuais, ao integrar a performance cultural em sua prática formativa, amplia a compreensão do corpo como linguagem e como território de expressão de identidades múltiplas. A performance, nesse contexto, não se limita a uma técnica ou manifestação isolada, mas constitui-se como prática híbrida, capaz de dialogar com diferentes linguagens artísticas e com experiências cotidianas que atravessam a vida dos sujeitos. Ao propor a articulação entre arte e vida, a performance instaura um campo de experimentação no qual o efêmero, o presente e o vivido se tornam centrais, contribuindo para um ensino que vai além da técnica e se volta para a reflexão crítica e cultural.

Nesse processo formativo, o olhar sobre o outro adquire relevância, pois a criação artística em performance envolve alteridade e diálogo. Segundo Amorim (2018), o olhar não é um ato isolado, mas uma construção que se dá na relação com o outro, atravessada por

valores, perspectivas e problemáticas. Assim, ao propor práticas pedagógicas que se baseiem na performance, a Licenciatura em Artes Visuais estimula que futuros docentes percebam a educação artística como um espaço de trocas simbólicas e culturais, em que as identidades dos estudantes são constantemente ressignificadas.

O ensino das artes visuais, quando atravessado pela perspectiva de hooks (2013), reafirma-se como campo de luta simbólica e de criação coletiva. A performance cultural, nesse contexto, não apenas expande as possibilidades estéticas, mas também promove a inclusão e o respeito às múltiplas culturas que compõem a realidade social dos estudantes. O resultado é um processo pedagógico que fortalece sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na transformação cultural e social.

O ingresso no mestrado foi uma virada de chave em minha vida, representando não apenas a realização de um sonho muito almejado, mas também uma ruptura com minha bolha social e econômica. Este ambiente de formação acadêmica, representado pela pós-graduação, desempenhou um papel fundamental no enriquecimento e na expansão dos conhecimentos, tanto na esfera pessoal quanto acadêmica, assim como nesta área de pesquisa. Martins e Assad (2008, p. 330), ao discorrerem sobre "os egressos dos programas de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado", afirmam que estes são "[...] os profissionais mais qualificados e preparados e que podem fazer a diferença no processo de inovação". Continuam os autores:

> Todos concordam que os profissionais oriundos da Pós-Graduação estão sendo formados com excelente base científica, possuem conhecimentos científicos atualizados, conhecem bem sua área de atuação, condições que os orientam a seguirem carreiras acadêmicas, isto é, estão academicamente prontos. (Martins; Assad, 2008, p. 337).

Estar no mestrado, estudando questões ancestrais que afetam diretamente minha identidade como mulher negra, é um marco significativo. Inicialmente, duvidava do meu potencial intelectual para estar naquele ambiente acadêmico desenvolvendo pesquisas relevantes para a sociedade. Porém, o desejo de mudar a vida da minha família foi um dos motivos que me impulsionou a prosseguir com meus estudos. Queria de alguma forma, obter a aprovação da minha mãe ou seu reconhecimento, embora ela não visse a necessidade de tanto estudo. No entanto, estava determinada a transformar minha trajetória estudantil, profissional e de militância na educação e na temática das relações étnico-raciais, tornando-me um exemplo para minha filha, sobrinhas e toda minha família.

Nos últimos anos vivi intensas transformações. Nos primeiros meses da graduação, não me via como professora e não me sentia capaz de coordenar uma sala de aula, nem me

sentia segura. No entanto, conforme avançava no curso e tinha contato com disciplinas de pedagogia e ensino-aprendizagem, além de discussões sobre questões raciais, comecei a sentir mais vontade de lecionar. Minha jornada como professora teve início em 2013, quando entrei pela primeira vez em uma escola, através de um contrato municipal o qual me colocou ante uma sala de aula em uma comunidade vulnerabilizada e marcada por conflitos familiares, com mães solteiras e crianças negras, realidades que já havia observado de perto devido à minha trajetória. No entanto, minha passagem por essa escola durou apenas um mês.

A partir de 2014, comecei a trabalhar na Escola Estadual Gracinda de Lurdes, em Goiânia, uma escola totalmente inclusiva que atende crianças com diversas necessidades especiais. Foram quatro meses repletos de aprendizados que ainda carrego em minhas memórias. Embora minha permanência tenha sido breve em cada escola, acumulei uma bagagem rica e observadora, que me permitiu detectar situações na sala de aula com questões raciais e econômicas muito evidentes. Nesse momento, procurei trabalhar de forma lúdica e criativa, utilizando a arte como conhecimento.

Em 2020, comecei a trabalhar na Escola Juvenal José Pedroso, uma escola bem estruturada em relação aos debates e discussões sobre a cultura afro-brasileira. Tanto a diretora quanto o coordenador eram negros e colocavam em primeiro plano essas questões. Os professores estavam bem conscientes e unidos sobre a importância do trabalho afro na escola. Lá, realizei um projeto sobre a consciência negra com os alunos, que se envolveram bastante. Foi um dia gratificante, especialmente quando convidei uma amiga, miss negra, para dar abertura ao desfile e às danças afro. Encerramos o projeto com uma palestra sobre empoderamento da mulher negra e do cabelo crespo. Os alunos negros da escola se identificaram com as histórias apresentadas e passaram a valorizar mais sua identidade negra.

Esse período foi de muito aprendizado e aproximação com o ambiente escolar, o que alimentou meu desejo de dar continuidade aos estudos, mesmo diante de um cenário desafiador. Embora ainda estivesse distante de reconhecer meu papel como sujeito político. Experimentava os efeitos de uma comunidade escolar que, embora contasse com muitos membros negros, deflagrava tentativas de anulação da identidade, com minha permanência sistematicamente questionada. Como mulher negra e professora, formando jovens cidadãos, aprender a tomar decisões diante de uma sociedade tão diversa e complexa era um processo desafiador. No entanto, acompanhar esse processo me fazia seguir adiante com orgulho da minha profissão, que é a de transformar caminhos e opiniões através da minha luta antirracista como educadora.

O trabalho como professora de artes em escolas públicas e periferizadas sempre me deixou feliz e disposta a melhorar minha pedagogia, pois, sentia que fazia a diferença nesses espaços onde era o exemplo de representatividade para alunas e alunos negros. Essa consciência da minha prática pedagógica antirracista e representatividade enquanto mulher negra se tornou mais evidente em 2023, após a formação na especialização em História e Cultura Africana e afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

A Maria Rosa de 2025 encontra-se em um processo de formação acadêmica como mestra no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, porém, essa formação performática já vinha sendo construída e exercitada em sala de aula como professora antirracista. Ao trabalhar com a confecção das bonecas Abayomi em projetos pedagógicos em escolas em anos anteriores, ao trabalhar a semana da consciência negra com desfiles de moda e estética da beleza negra, ao conversar em família ensinando minha filha a se defender com um discurso racializado e empoderado, ao orientar minhas sobrinhas e irmãs sobre o crime do preconceito racial.

Portanto, todas essas ações dentro de instituições de ensino público ou no seio familiar já mostravam essa ação performática cultural antirracista que aos poucos foi friccionada com meus estudos/pesquisas e desenvolvimento acadêmico. Pensando no problema e refletindo sobre o papel da mulher negra na sociedade, busco uma forma de superação e ascensão social através desta pesquisa de mestrado ao colocar o meu corpo e a minha negritude em cena. Segundo Martins (2021), a partir do momento em que os corpos negros se colocam em cena, eles o fazem enquanto um gesto que não é apenas poético, mas político; não é apenas estético, mas ético; não é apenas artístico, mas conceitual. O corpo produz pensamento.

> A experimentação com linguagens transdisciplinares e transversais revela atitudes e mudanças de protocolos e de calores estéticos e éticos. Nessas poéticas, a corporeidade negra como subsídio teórico, conceitual e per-formático, como episteme, fecunda as cenas expandindo os escopos do corpo como lugar e ambiente de produção e inscrição de conhecimento, de memória, de afetos e de ações. Um corpo pensamento. [...] Um corpo político, autofalante, arauto do ainda não dito ou repetido, porque antes interditado, censurado, excluído [...] (Martins, 2021, p. 162).

Kilomba (2019) denomina como “outridade”, o “ser outro”, que implica fortemente em sua interpretação uma questão racial. O “outro” constantemente violado é, nesse caso, o corpo negro que não pode ocupar espaços, que é sempre passível de fantasias, violências, apagamentos e invisibilidades, e serve como justificativa às demandas coloniais, tal como afirma a autora no primeiro capítulo do livro “Memórias da Plantação”, denominado “A

Máscara: colonialismo, memória, trauma e descolonização". Neste capítulo surge a imagem da escravizada Anastácia, a quem puseram uma máscara feita com um pedaço de metal para que não pudesse falar as palavras que o senhor branco não queria ouvir – puro silenciamento, pura violência.

Passar pela compreensão e, consequentemente, pela elaboração de novos métodos de pesquisa e formas de ensinar é também uma forma de responder ao racismo estrutural que permeia nossas organizações sociais. Esse processo de "Outridade" é caracterizado pela negação total da humanidade do sujeito, sendo imposto por uma estrutura social que estabelece a branquitude como padrão universal. Kilomba destaca que, nesse sistema excludente, o corpo negro é alvo de violência física e simbólica, refletindo a construção da identidade do branco como sujeito universal, enquanto o negro é relegado à posição de "outro".

As performances culturais são formas simbólicas e concretas que perpassam distintas manifestações revelando aquilo não evidenciado pelos números, mas atingidos plenamente pela experiência, pela vivência, pela relação humana como assinala Camargo (2013) que concorda com a perspectiva de que "Em seu caráter de prática corporal em relação a outros discursos culturais, a performance também oferece uma maneira de gerar e transmitir conhecimento através do corpo, ação e comportamento social" (Taylor, 2016, p. 31).

Quando o conhecimento é construído e transmitido pelo corpo, enquanto imagem em movimento, ele se atualiza no momento mesmo do ato performático. Retoma-se saberes e valores dos antepassados, a memória construída e transmitida na aprendizagem do rito, ao mesmo tempo em que se movimenta, contribuindo para a construção do conhecimento futuro daqueles que estão presentes e, mesmo, dos que estão por vir. O "tempo espiralar" é, portanto, esse continuum no qual não se distingue passado, presente e futuro de maneira estanque.

É um tempo diferente do linear e histórico concebido pela episteme europeia. É uma temporalidade que se funda num evento/acontecimento do intenso agora, em que todas essas instâncias se contaminam. "Todo processo pendular entre a tradição e sua transmissão institui um movimento curvilíneo, reativador e prospectivo que integra sincronicamente, na atualidade do ato performado, o presente do pretérito e do futuro" (Martins, 2021, p. 83). Segundo a perspectiva de Martins, a tradição está em constante movimento, não se fixa, respira junto com os corpos que a constituem, dança entre a permanência e a transformação. Como podemos observar na complexa teia costurada pela autora ao longo de seu livro, diversas categorias dicotômicas da episteme ocidental são colocadas em xeque a fim de constituir uma teoria com alicerces em outras lógicas, não binárias.

Contudo as performances aqui apesentadas servem também como atos de resistência que pretendem engendrar formas de luta contra as condições hegemônicas de produção de conhecimento, reagindo à violência do racismo através do embate às ações do opressor e passando de objeto a sujeito de sua própria história na criação de uma arte que se propõe, antes de tudo, como política.

As performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social por meio do que Richard Schechner denomina "comportamento restaurado" (Taylor, 2013, p. .27). Tais atos , podem em maior ou menor graus contribuir para o surgimento de políticas públicas ou leis para restaurar comportamentos e práticas como bem menciona a autora, uma vez que esta se atém a potencialidade das práticas de performances.

Tendo em vista essas condições, pude perceber que, apesar do avanço na legislação educacional com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que incluem nos currículos o estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena, o ambiente escolar ainda carregava resquícios das escolas de minha formação inicial, há mais de vinte anos, no que diz respeito à promoção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. Mesmo ante a propositura e legitimidade jurídica dos mecanismos legais citados, em sua pesquisa, Sá (2021), aponta a falta de eficiência em sua aplicabilidade. É nesse sentido que penso que uma maior visibilidade das performances culturais pode contribuir significativamente para potencializar as leis existentes e as que podem surgir.

Não há dúvidas que a Lei 10639/03 é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. É importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano.

Na política educacional, a implementação da Lei 10639/2003, uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significa o estabelecimento de novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afrobrasileiros no processo de formação nacional. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Culturas Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e

trabalhados e as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003. A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afrobrasileria nos sistemas de ensino e o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades.

Ressalto que a referida Lei, em 2008, sofre modificações em seu texto, com a publicação da Lei nº 11.645, a qual inclui, também, a obrigatoriedade dos estudos socioculturais indígenas nos currículos do ensino básico das escolas brasileiras. No entanto, o CNE, em sua manifestação, já antevia, com clareza, que o tema do preconceito, do racismo e da discriminação, se por um lado atinge mais forte e amplamente a população negra, também se volta contra outras formas da diversidade e o Parecer, em diversas passagens, alerta para a necessidade de contemplar a temática indígena em particular, quando se tratar da educação para as relações étnico-raciais.

Em face a essa orientação do espírito do Parecer, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) optou por incluir referências à Lei 11645, sempre que couber, de modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar. O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, contempla um amplo conjunto de 17 ações que, apoiado na visão sistêmica da educação, busca articular, da creche à pós-graduação, políticas voltadas para garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades.

As lutas de libertação libertam também os opressores. Já foi constatado que as manifestações do preconceito estão amparadas em visões equivocadas de superioridade entre diferentes, transformando diferenças em desigualdades. Por tudo isso, incluir a temática da Lei 11645 neste Plano faz justiça às lutas dos movimentos negros no Brasil que desde há muito alertam a sociedade brasileira para o que, infelizmente, existe e não é reconhecido: há racismo em nossa sociedade e ele deve ser combatido firmemente, seja qual for o grupo que sofra a discriminação e o preconceito. A sociedade brasileira deve ao movimento negro um tributo por sua coragem em se empenhar, com determinação e persistência, pela construção de uma sociedade nova, onde a diferença seja vista como uma riqueza e não como um pretexto para justificar as desigualdades.

Se para alguns “Os rituais, as danças, os ritmos e os mitos” presentes nas mais variadas culturas tornaram-se “um enorme manancial para autores, pintores, compositores e artistas plásticos” (Ligiéro, 2011, p. 72), para mim, enquanto professora, as relações étnico-raciais que se desenrolavam diante de mim no ambiente escolar se tornaram o ponto focal. Frente a essa realidade, minha inquietação em relação às entrelinhas do racismo no cotidiano escolar se intensificou, levando-me a buscar recursos, inicialmente individuais, para exercer uma docência que colocasse em pauta a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo. Portanto, minhas estratégias consistiam em visibilizar o negro como sujeito detentor de saberes que contribuíram cultural e economicamente para a formação do Brasil, desenvolvendo projetos em parceria com colegas e problematizando com os estudantes os lamentáveis episódios de racismo do cotidiano.

Muitas vezes na graduação me vi em meio a situações de autossabotagem ao me considerar inferior aos meus colegas de sala. Por esse motivo, em algumas disciplinas, permiti que meu silêncio prevalecesse com medo de falar algo inadequado ou de expor meu pensamento filosófico, temendo ser julgada como inferior. Acredito que as sombras traumáticas dos tempos do colegial, que ainda me assombravam, me fizeram acreditar que não sou inteligente ou capaz. Assim, meu luto se transformou em luta. Se anteriormente já realizava trabalhos que visavam uma educação das relações étnico-raciais, agora o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial ganhariam centralidade em minha vida. Aprendi que “resistir não é apenas endurecer e sobreviver, é muito mais do que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada” (Souza, 2016, p. 74).

Em conformidade com essa situação, torna-se evidente que a implementação de uma educação antirracista é fundamental não apenas para combater ativamente a propagação de discursos racistas e preconceituosos em relação à cor da pele, mas também para promover a valorização da identidade de diversos grupos étnicos. A abordagem educacional não se limita apenas a reprimir manifestações de racismo, mas visa também criar um ambiente que celebra a diversidade cultural e étnica, reconhecendo a importância e o valor de cada indivíduo independentemente de sua origem étnica. Ao fazer isso, a educação antirracista não só oferece proteção às crianças que são alvo do racismo brasileiro desde tenra idade, mas também emponderá-las, promovendo autoestima, senso de pertencimento e respeito mútuo dentro da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

As práticas educativas antirracistas mostram-se como um caminho positivo para uma compreensão potente de suas possíveis reverberações na realidade educacional dos estudantes. Nesse sentido, é importante o estudo das diversidades culturais no cotidiano escolar, tanto

formal quanto informal, pois é através do reconhecimento, valorização e respeito pelo próximo e por si mesmo que se resgatam as identidades negras.

É por meio da valorização da diversidade e de uma educação antirracista que o conhecimento das práticas artísticas africanas e afro-brasileiras se faz presente, especialmente na escola, onde o indivíduo está em pleno processo de formação e organização de sua aprendizagem, promovendo assim uma educação antirracista entre os membros de uma mesma comunidade e reconhecendo os professores como grandes aliados da causa antirracista. Assim, Macedo (2016) corrobora essa prerrogativa ao dizer que "No cotidiano escolar, o professor tem relevância no ensino devido ao poder do discurso. A partir disso, pensar a situação educacional dos negros no Brasil causa preocupações" (Macedo, 2016).

Sob tais circunstâncias:

> [...] estando professores e estudantes imersos em uma cultura ainda impregnada do colonialismo e vinculada ao padrão europeu e de branquitude, tornam-se compreensíveis, embora não aceitáveis certos discursos, reações e atitudes com que convivemos na pesquisa. (Colaço; Gomes; Melo 2018, p. 416).

A escola, ao adotar a educação antirracista como uma escolha, instrui não apenas por meio de atividades extracurriculares ou datas comemorativas, mas também ao abordar as representações do cuidado desde o espaço físico, o currículo, a metodologia aplicada e, principalmente, na formação do docente, preparando-o para acolher o aluno na construção de seu conhecimento e aprendizagem. Os objetivos das referidas Diretrizes e as expectativas em relação ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão expressos nos dois primeiros parágrafos do Artigo 2º.

> Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito à Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n° Especial: Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais na composição da EPT, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científicos e Tecnológicos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

> § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Essas diretrizes visam orientar o planejamento, execução e avaliação da educação, com o objetivo de promover a formação de cidadãos conscientes e atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica. É importante ressaltar que o racismo constitui-se como um elemento que impacta negativamente toda a sociedade e suas instituições, sobretudo a escola. É nesse ponto que se dá a educação antirracista, entendida como um meio para garantir o direito à educação da população que foi marginalizada ao longo da história do país.

> A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por sem-números de outras doferenças (Hooks, 2013, p. 174).

É imprescindível reconhecer o racismo como um problema estrutural que permeia o Brasil desde os tempos coloniais, persistindo ao longo de toda a sua história. Nesse sentido, é fundamental que toda a população se reconheça inserida nesse contexto, compreendendo a urgência da luta antirracista, inclusive a comunidade branca, que, consciente ou inconscientemente, contribui para a perpetuação dessa realidade. Entender o racismo como algo estrutural na sociedade brasileira implica reconhecer que ele está profundamente enraizado na reprodução das relações de desigualdade e violência. Essas relações são normalizadas por meio de diversos dispositivos de poder (Almeida, 2018).

O combate ao racismo é viabilizado por meio de ações culturais e educativas que buscam restabelecer a verdadeira imagem histórica e identitária do negro. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo um espaço de sociabilização e troca de conhecimento que impacta diretamente a vida de crianças e adolescentes. Em conjunto com a família, a escola é um dos principais agentes na formação do caráter desses indivíduos, por isso é crucial que uma educação antirracista, livre de qualquer preconceito racial, seja intrínseca ao currículo escolar.

Resgatar a autoestima das crianças negras e combater o preconceito que enfrentam, além de ensinar sobre a contextualização do racismo no Brasil, é um desafio que demanda múltiplas ações. Sozinhos, nos apresentamos como singulares, mas juntos podemos implementar uma variedade de ações; com objetivos em comum, podemos ser singulares-plurais. Sob essa conjuntura, conforme Ligiéro (2011, p. 74) nos convida, é imperativo

agirmos: “Cabe aos nossos [...] estudantes e acadêmicos entender o que é performance afroameríndia para poder praticá-la com toda consciência. Pois essas tradições permeiam nossa cultura popular”.

Passei a entender que o racismo é uma realidade persistente na sociedade brasileira, desde os tempos da escravidão até a contemporaneidade, causando impactos emocionais e socioeconômicos na população afro-brasileira. Ao falar de 'sociedade', parece algo distante. No entanto, o racismo está presente em meu cotidiano como mulher negra. Portanto, optei por tomar medidas concretas através desta pesquisa em andamento – e, assim, analisar o papel das práticas pedagógicas na promoção da luta antirracista e no resgate das identidades negras no contexto escolar. Apesar dos avanços na educação brasileira e das leis implementadas para desconstruir o preconceito racial e promover a inclusão das minorias no ambiente escolar, o racismo ainda permeia diversas esferas da sociedade.

Importante notar que:

> Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam em nossa sociedade atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país (Botelho, 2007, p. 178).

Como educadora procuro na prática antirracista um espaço essencial para contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados no meio escolar. Sinto-me tão privilegiada de mediar a construção de conhecimentos de jovens e influenciar futuras gerações, cada aula ministrada, cada diálogo aberto é como uma ação inclusiva a um futuro igualitário e respeitoso. A sala de aula é um espaço de incríveis oportunidades e catalisadora de mudanças, onde as sementes do respeito, empatia e igualdade são plantadas.

Nesse processo, a cor da pele não é barreira, ao contrário, se configura como um convite para ser parte ativa da transformação. A verdade é que ser antirracista é um compromisso coletivo, uma jornada que transcende as barreiras da raça. Educar para a igualdade não é um privilégio, mas, sim, uma responsabilidade.

Portanto, me coloco independentemente da cor da minha pele, a abraçar a educação antirracista como um compromisso coletivo. A apoiar essa jornada, oferecendo ferramentas e orientações para cultivar um ambiente educacional inclusivo, onde todos possam crescer e aprender. Juntos, construímos um mundo mais justo, e alunos cada vez mais conscientes.

4. ABAY: ENCONTRO COM O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DOS ALUNOS COM A TEMÁTICA

"Como poderíamos recuperar um comportamento [...]?" pode ser uma forma instigante de iniciar este tópico. Tal excerto é parte de uma questão direcionada a outro objeto de estudo[1] apresentado por Schechner (1985 *apud* Ligiéro, 2011, p. 78). Para que a educação seja verdadeiramente transformadora, é essencial que o educador se conecte com a jornada única de cada aluno, buscando estimular não apenas o aprendizado, mas também o prazer em estudar, em descobrir a construção epistemológica por um prisma da subjetividade.

Por parte do educador, essa abordagem pedagógica exige não só conhecimento, mas também sensibilidade e empatia para compreender e valorizar a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Assim, cabe ao educador ter disposição para auxiliar os alunos a conquistarem o prazer em estudar. Educar, nesse aspecto, vai além de simplesmente ensinar; requer criatividade, flexibilidade e empatia pelos alunos. As atividades propostas devem partir do entendimento de que é necessário respeitar a diversidade cultural dos sujeitos no espaço escolar, pois eles trazem consigo experiências cognitivas, afetivas e sociais ricas e profundas, resultantes de suas vivências únicas em diferentes contextos históricos e sociais.

Para que isso aconteça, é fundamental que a escola se reestruture, rejeitando a homogeneização do ensino, que se caracteriza pela preocupação em garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade. Esse tipo de currículo estruturado não reflete a voz principal no processo de ensino-aprendizagem: a voz do aluno. A pedagogia crítica, ou práxis libertadoras, fundamenta-se na radicalização da consciência, seguindo os princípios do professor e filósofo Paulo Freire, que é considerado mentor e guia para um fazer pedagógico político e revolucionário. Segundo Freire (1979):

> Na medida em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, a conscientização é um esforço para livrá-los dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade. Neste sentido, a conscientização produz a repulsa dos mitos culturais que alteram a consciência dos homens e os transformam em seres ambíguos (Freire, 1979, p. 34).

A visão abrangente de Freire sobre as lutas de libertação destaca que este é o estágio primordial da transformação - um momento crucial em que iniciamos uma reflexão crítica sobre nós mesmos e nossa identidade diante das circunstâncias políticas. Noutras palavras, destaca a importância do pensamento crítico e da reflexão sobre a própria identidade em

[1] Povos indígenas assim como aponta Ligiéro (2011, p. 75-78).

relação ao contexto político. Assim, refere-se à ideia de conscientização, que é um processo fundamental para a libertação e a transformação social.

Com isso, Freire argumenta que, ao desenvolver uma consciência crítica da realidade em que vivemos, podemos superar os obstáculos que nos impedem de compreender plenamente essa realidade. Isso inclui questionar e repelir os mitos culturais que distorcem nossa percepção da realidade e nos mantêm em uma condição de ambiguidade. Ademais, sugere que essa conscientização é o primeiro passo em direção à mudança, pois nos leva a examinar nossa identidade e nosso papel na sociedade, possibilitando assim a tomada de ações transformadoras.

Diante da complexidade da educação transformadora e da necessidade de nos conectarmos com as jornadas individuais de cada aluno, a questão fundamental permanece: como podemos recuperar um comportamento? (Schechner apud Ligiéro, 2011, p. 78) o nos incita a refletir sobre essa questão crucial e nos desafia a repensar o papel do educador e as práticas pedagógicas em nossas escolas. Repensar o papel do educador e as práticas pedagógicas em nossas escolas é fundamental porque reflete a necessidade de adaptação e transformação constante no contexto educacional.

Ao questionarmos e revisarmos constantemente nossas abordagens, podemos garantir que estejamos atendendo efetivamente às necessidades dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora. Isso também nos permite acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas em curso, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Nesse ponto, a teoria de hooks (2021) surge como um diálogo contínuo em diferentes esferas, explorando lugares de conflito, privação e silenciamento, mas também de reimaginação de possibilidades alternativas. Em um contexto educacional que busca incessantemente se adaptar, as reflexões de hooks ecoam a necessidade de repensar o papel do educador e as práticas pedagógicas em nossas escolas, conforme instigado por Schechner (1985, p. 78). A escola, então, emerge como um espaço privilegiado para a reflexão sobre a realidade social e cultural, almejando não apenas abordar as diversidades, mas também promover uma educação democrática, desafiadora e humanista. Essa abordagem, inspirada nas ideias de Freire e fortalecida pela práxis de hooks, busca conectar a educação à luta de classes, traduzindo os desafios político-sociais em ações educativas que oferecem reais possibilidades de inclusão social.

A “Pedagogia da Libertação” está inserida naquela abordagem “centrada no saber do povo” e na autonomia de suas organizações, defendendo uma educação autônoma e, em certa

medida, à margem da estrutura escolar. Quando aplicada às escolas tradicionais, busca transformá-las em ambientes onde as ideias populares são expressas e a autonomia popular é exercida. Essa abordagem, sugere uma educação que valoriza o conhecimento e as experiências do povo, visando à sua autonomia e participação ativa na construção do conhecimento e na gestão dos processos educativos.

A fim de alcançar uma transição de consciência para a conscientização, é crucial um trabalho educativo crítico, que envolva um processo ativo, uma práxis. Abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio a ser enfrentado pela educação contemporânea. Historicamente, a escola tem enfrentado dificuldades em lidar com a pluralidade e a diversidade, muitas vezes optando por silenciá-las e neutralizá-las. Ela tende a se sentir mais confortável com a homogeneização e a padronização.

> É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo lhe prejuízo à sua vida cotidiana (Munanga, 2005, p. 120).

Portanto, ao promover a educação por meio de uma abordagem capaz de alcançar os objetivos através da conscientização dos alunos, adota-se a perspectiva intercultural. Nessa visão, acredita-se em um ensino voltado para o reconhecimento do outro.

> Entende que a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (Walsh, 2001, p. 4).

A implementação de uma educação intercultural na perspectiva apresentada é uma empreitada complexa, repleta de tensões e desafios. Isso demanda a problematização de diversos elementos relacionados à forma como concebemos, de modo geral, nossas práticas educativas e sociais atualmente. Dessa forma, o propósito de promover o ensino por meio de atividades culturais ligadas à boneca Abayomi é o de promover o aprendizado de maneira solidária, buscando criar obras artísticas educativas, utilizando relatos e retalhos como ferramentas para o desenvolvimento da criatividade humana e o fortalecimento da identidade

cultural. Essa abordagem se contrapõe à educação eurocêntrica monocultural predominante em nosso contexto escolar.

É indispensável ensinar a história da África e dos negros no Brasil por meio de novas perspectivas e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro. Isso possibilitará fornecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual os negros sejam vistos não apenas como objetos da história, mas sim como sujeitos participantes de todo o processo de construção da cultura e da identidade do povo brasileiro. Para isso, Walsh (2001) oferece sua sabedoria prática para tornar a instituição escolar um lugar de expansão da mente, de apoio à vida e exercício do diálogo, alteridade e empatia para com o próximo/outrem.

Assim é possível adentrar a ética amorosa e se conectar com o outro. Aderir à ética do amor é necessário para pensar as relações humanas e a promoção de uma sociedade melhor para todos, especialmente dentro da escola, local privilegiado onde os princípios morais são ensinados, preconceitos são desfeitos, comunidades de aprendizagens são formadas de maneira solidária. Estar em comunhão com o próximo é viver em harmonia consigo mesmo.

> Nesta perspectiva, colocar o amor na centralidade da vida. Acreditando neste sentimento como potência, afirma que ‘ética amorosa pressupõe que todos têm odireito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões de nossa vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança. (hooks, 2020, p. 123).

Ao introduzir e relatar aos alunos a história da Boneca Abayomi, ressaltando seu poder simbólico como representante da cultura negra e de resistência ao preconceito racial, busca-se contextualizar na prática a confecção dessas bonecas como um ato de valorização da identidade e da história negra. A escolha de apresentar a confecção das Bonecas Abayomi como prática em sala de aula visou resgatar as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira.

Dessa forma, a produção das Bonecas Abayomi não apenas estimula a expressão artística e o desenvolvimento de habilidades manuais, mas também oferece um espaço para discutir questões culturais, históricas e sociais relacionadas à comunidade negra. Assim, essa prática está alinhada ao meu compromisso com a promoção da equidade racial e a valorização das identidades culturais por meio da educação. Intervenções como essa no ensino, utilizando metodologias participativas, podem abrir caminhos para uma pedagogia ativa em prol do conhecimento sobre o continente africano. A Boneca Abayomi traz consigo questões de resistência e identidade socioculturais relevantes.

Sob essa conjuntura, de acordo com Camargo e Daros (2018, p. 7), a abordagem lúdica na produção do universo Abayomi destaca-se por "promover a representatividade da pessoa negra". Tal abordagem permite a discussão de questões como a escassez de bonecas e bonecos negros no mercado e na representação da criança negra, bem como a importância da aceitação do corpo, do cabelo e da cor da pele. Além disso, possibilita abordar a ausência de super-heróis negros na literatura e no cinema, contribuindo assim para uma reflexão mais ampla sobre as representações étnico-raciais na sociedade contemporânea.

Através do brincar, a criança desenvolve habilidades essenciais, como reflexão, percepção espacial e resolução de problemas, além de adquirir outros benefícios e aprendizados significativos para seu desenvolvimento e integração social. Dessa forma, o ato de brincar desempenha um papel fundamental em todas as áreas do conhecimento, pois permite que o indivíduo desenvolva seu pensamento e compreenda o mundo ao seu redor.

No contexto do brincar, a criança tem a liberdade de expressar sua identidade, deixar-se guiar pela imaginação e manifestar pensamentos que, de outra forma, poderiam não ser expressos, possibilitando a construção de aprendizados com significado e prazer. O brincar é uma atividade intrínseca ao ser humano, independentemente de sua origem ou época. Por conseguinte, os brinquedos ganharam relevância no cotidiano infantil na mesma medida em que o direito de brincar foi sendo reconhecido e valorizado.

> Diz que as bonecas, de modo geral, são representações das vivências e percepções da sociedade e de si mesmas para as crianças, elas constroem por meio de brincadeiras, consolidam e naturalizam julgamentos, noções e conceitos sobre as relações sociais. Logo, torna-se imperioso circular na sociedade bonecas negra, pois contribuirá para a identidade positiva das crianças, especialmente crianças negras (Todaro, 2020, p.22).

Por isso, acredita-se que mesmo nas adversidades dos navios negreiros em direção ao trabalho escravo, as mães encontraram uma maneira de conectar as crianças ao seu mundo interno ao confeccionarem bonecas, que serviam como fonte de conforto e ligação com o mundo exterior. Por meio desses brinquedos, as crianças podiam se envolver em diversas atividades lúdicas e explorar o ambiente ao seu redor, transformando-o através do ato de brincar com a boneca. Temporariamente, elas conseguiam se distrair do medo e dos ruídos dos navios como bem destaca a historiadora Ana Lúcia Araújo (2009).

4.1 A IMPORTÂNCIA DO TECIDO AFRICANO

O tecido tem grande representatividade cultural em muitas das sociedades, não apenas como itens de vestuário, mas também como poderosos símbolos de *status*, identidade e prosperidade de um grupo. A escolha e o uso de determinados tecidos podem refletir valores culturais, crenças e até mesmo a posição social dentro de uma comunidade, tornando-os elementos de expressão e pertencimento. Além disso, os tecidos têm a capacidade de transmitir mensagens sobre poder econômico, acesso a recursos e distinção social. O tecido então, pode estar eivado de uma rica simbologia, capaz de revelar aspectos profundos da alma dos povos ancestrais. Em muitas sociedades africanas, a cultura dos tecidos é tão significativa que cada evento importante é marcado por uma estampa específica, e as cores desempenham um papel crucial nessa distinção.

> No âmbito da produção têxtil de origem africana, cada região da África apresenta uma variedade de "panos", dos quais se destacam: o Kente e o Adinkra, de Gana; o Adire e o Ofi/Pano da costa, da Nigéria; o Bogolan, do Mali; o Kuba, do Congo; além do Arkilla, da Costa do Marfim. Cada um desses tecidos expressa culturas e saberes locais, que de forma dinâmica viajam e são absorvidos em novos territórios e culturas, podendo ganhar ressignificações estéticas e identitárias a partir da experiência de seus trânsitos (Vidal, 2020 p.50).

Como o segundo maior produtor de algodão da África - logo atrás do Egito-, o Mali possui uma tradição têxtil que remonta a mais de mil anos, quando quase todas as mulheres sabiam fiar e a maioria dos agricultores tecia nas horas vagas. O ato de tecer possui significados rituais e mitológicos profundos. Os tecidos africanos, geralmente confeccionados com lã de carneiro, pelo de camelo, de cabra, rafia e seda, estão intimamente ligados à cultura africana, refletindo a diversidade de cada grupo étnico presente no continente. A seguir, dois autores discorrem sobre o tema:

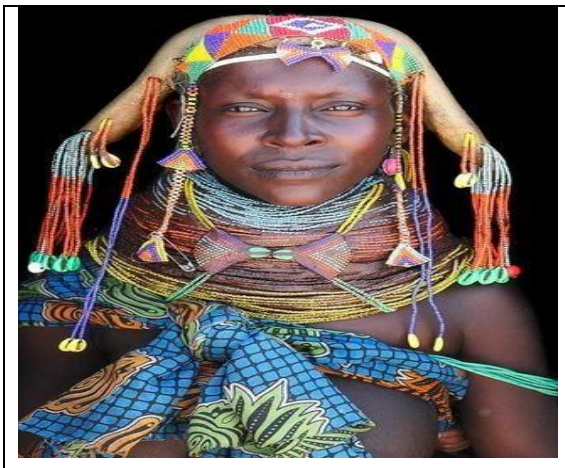
> No Mali há uma tradição têxtil chamada bogolan. É uma técnica têxtil, feita em tecidos de algodão sem costura e feito a mão, com aplicação de lama para a secagem e durabilidade das cores. No dilato local bogolan quer dizer feito de lama. Em Gana e na Costa do Marfim é produzido um tecido rico em sua simbologia chamado Adinkra, que tem símbolos Akan gravado nele. Os símbolos representam provérbios populares, registros de eventos históricos, manifestam determinadas atitudes ou comportamentos relacionados com figuras retratadas ou conceitos exclusivamente relacionados às formas abstratas. É um dos vários panos tradicionais produzidos na região. Adinkra significa "adeus" porque originalmente eram utilizados para adornar os vestuários usados nas cerimônias fúnebres. Os símbolos usados na roupa dos participantes na

> cerimônia expressavam as qualidades atribuídas ao defunto. Todos os símbolos têm um nome e transmitem uma mensagem. Em Gana o Adinkra é usado para ocasiões especiais como casamentos e ritos de iniciação (Benta, 2010, p.7).

> A Samakaka é um tecido tradicional que representa o país de Angola, especificamente do povo Mumuílas oriundos da província/ Estados da Huila. Localizados no sul do país. Suas cores significam: Vermelho: Representa o sangue derramado na Guerra que durou por tanto tempo em Angola, até início dos anos 2000 ainda havia conflitos nas províncias do País; Preto: O luto pelos entes queridos que se foram, muitas famílias foram destruídas durante a guerra, trazendo uma grande tristeza e reflexão aos angolanos; Branco: Esperança e paz é o que a sociedade angolana luta e batalha todos os dias para deixar pra trás todas as dores e criar uma sociedade melhor e feliz, sem guerra, sem dor, e sem sofrimento; Amarelo: A Abundância, o dinheiro e a reconstrução econômica que é uma das maiores lutas da sociedade angolana (Kapulana, 2020, p. 52).

A Samakaka é um tecido amplamente utilizado pelos povos do sul de Angola, especialmente pelos grupos Muíla da província de Huíla, que produzem o tecido artesanalmente, enquanto versões industrializadas são fabricadas fora das aldeias. As mulheres utilizam-no tanto em suas vestimentas quanto turbantes em suas cabeças. As formas geométricas presentes nesse tecido têm suas raízes em símbolos tradicionais, enquanto as cores refletem as cores da bandeira de Angola: amarelo, vermelho e preto.

Figura 6 – Povo Mumuíla: Arte em símbolos geométricos e cores



Fonte: Ori Cabelos (2024).

Figura 7 – Mulheres Namíbia da tribo Oshivambo usando em suas vestes o tecido africano a samakaka.

Fonte: Ori Cabelos (2024).

Para promover uma mudança no cotidiano escolar em relação aos preconceitos, é necessário que todos, desde os educadores até os pais, repensem criticamente a questão racial, buscando sempre uma educação igualitária. As crianças precisam ter a oportunidade de conviver com objetos e bonecas que representem a diversidade étnico-cultural, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender a conviver com as diferenças e eliminar possíveis estereótipos e preconceitos, contribuindo assim para um desenvolvimento saudável nas relações étnico-raciais.

Acrescentando a isso, o educador não deve tolerar qualquer forma de discriminação em relação às crianças negras, devendo discutir a questão racial e promover o respeito à identidade e à cultura delas. Como afirma Cenciani (2008, p. 13):

> No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. Em um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (Cenciani 2008, p. 13).

A inserção do professor como indivíduo no contexto social o expõe à absorção de preconceitos sociais, porém, como profissional da educação, ele deve estar atento e consciente de seu papel como agente transformador. Nesse sentido, Cenciani (2008) afirma:

> Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha”, nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude, é cuidar para que ela receba atenção, carinho (Cenciani, 2008, p. 15).

Diante do exposto, compreendemos a importância da valorização da diversidade étnico-cultural no ambiente escolar, ressaltando a necessidade de incluir objetos e bonecas que representem diferentes etnias, contribuindo para o aprendizado da convivência com as diferenças e a eliminação de possíveis estereótipos e preconceitos. A educação antirracista, portanto, objetiva com isso a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados, promovendo a valorização da igualdade nas relações. Ademais, é fundamental que o educador esteja atento e consciente de seu papel como agente transformador, garantindo que a criança negra seja tratada com o devido respeito à sua identidade e cultura.

A prática pedagógica direcionada às questões raciais, por meio de projetos, pode servir como instrumento para diminuir e prevenir a exclusão social e a internalização de preconceitos pelas crianças, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura afrodescendente. No entanto, é crucial que haja um cuidado especial na concepção e desenvolvimento não apenas dos projetos, mas de qualquer atividade relacionada às relações étnico-raciais. A escola, inserida em uma sociedade reconhecida por suas tendências preconceituosas e discriminatórias, deve estar consciente da necessidade de mudança em várias dimensões.

Comprometida com essa transformação, deve se tornar um ambiente de aprendizado onde as mudanças são planejadas e implementadas coletivamente por todos os envolvidos. A educação escolar deve auxiliar professores e alunos a compreenderem que a diversidade entre pessoas, grupos étnicos e nações é benéfica e enriquecedora. É fundamental valorizá-la para garantir a democracia, que inclui o respeito pelas peculiaridades individuais de cada pessoa e nação. A busca por soluções e sua implementação efetiva é uma questão de direitos humanos e cidadania (Munanga, 2005, p. 189).

A partir do exposto, torna-se imperativo adotar atitudes proativas e práticas que visem à desconstrução do preconceito e à reversão da ideologia racista que permeiam o ambiente escolar, além de criar recursos que possam facilitar o processo de transformação da consciência. Portanto, a relevância desse tema se justifica pela necessidade de a escola, por meio da ação dos professores, proporcionar reflexões sobre a diversidade cultural e o preconceito racial, orientando o ensino na construção de uma sociedade igualitária e justa, que valorize as minorias.

> As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos. A "diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social" (Brasil, 1997, p. 121).

Nesse ínterim, essa singularidade dos processos de construção cultural em cada grupo social específico molda e desenvolve as culturas ao longo de suas histórias, refletindo suas formas de subsistência, estruturação da vida social e política, interações com o meio e com outros grupos, e também na produção de conhecimento. A variedade de culturas existentes decorre da singularidade desses processos em cada grupo social específico. Isso significa que as diferenças culturais entre diferentes grupos são resultado das experiências e trajetórias únicas de cada um, e não apenas de fatores externos.

A comunidade escolar enfrenta diariamente esses conflitos e, não raramente, enfrenta dificuldades de diversas naturezas para lidar com eles. Portanto, a escola deve valorizar a contribuição cultural dos diferentes grupos sociais, bem como suas histórias, com o objetivo de promover a construção e a produção do conhecimento. Essas divergências são essenciais para a valorização da diversidade cultural, permitindo que cada aluno consiga se identificar, reconhecer, valorizar e orgulhar-se de suas raízes, de sua história e de sua família. A partir desse processo de compreensão, os alunos também desenvolverão sua identidade e, consequentemente, alcançarão a tão almejada cidadania.

A relação entre cor/raça e ascensão social no Brasil é concebida como uma implicação no contexto de vida da população negra e, principalmente, para a mulher negra que, diferente do homem negro, luta contra, entre outros, a discriminação por ser mulher e por ser negra e que, para muitas, ainda acrescenta uma terceira: ser pobre. Portanto, essas implicações culminam em desigualdades entre grupos sociais, neste caso, negros e brancos. As condições de desigualdades hoje entre os dois grupos de cor ainda são notórias, embora tenha havido avanços em nossa sociedade com a implementação de políticas públicas que objetivam diminuir essa distância, a partir de ações afirmativas de reconhecimento e reparação.

> A ideia de que o gênero é socialmente construído – de que as diferenças entre machos e fêmeas devem estar localizadas em práticas sociais, e não em fatos biológicos – foi uma compreensão importante que emergiu no início da pesquisa feminista da segunda onda. Essa descoberta foi, compreensivelmente, considerada radical em uma cultura em que a diferença, particularmente a diferença de gênero, foi sempre articulada como natural e, portanto, biologicamente determinada. O gênero como construção social tornou-se o pilar de muitos discursos feministas (Oyěwùmí, 2021, pág.53).

O racismo tem os seus múltiplos usos e sentidos. Munanga (2006) explica que é nas tensões existentes nas relações humanas e nas práticas sociais cotidianas que o racismo se configura de forma complexa, exigindo uma atenção maior do pesquisador quando se tratar das questões raciais.

> [...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existam raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se atenta impor como única e verdadeira (Munanga, 2006, p. 179).

Em uma sociedade desigual como a nossa, geralmente, a figura da mulher negra é difundida de forma negativa, o quesito cor, seguido de aparência física, pode ser determinante e delimitar o acesso aos espaços de poder e, principalmente, desaguar em exclusão do mercado de trabalho. O feminismo é uma das recentes modas teóricas ocidentais a serem aplicadas às sociedades africanas. Seguindo a abordagem única (ou melhor, a abordagem única ocidental) da teorização intelectual, o feminismo assumiu seu lugar em uma longa série de paradigmas ocidentais incluindo o marxismo, o funcionalismo, o estruturalismo e o pós-estruturalismo imposta a sujeitos africanos (Oyěwùmí, 2021, p. 71).

A força da teoria da inferioridade biológica e intelectual do negro se faz presente não só no cotidiano da escola, mas, também, na vida dos negros e negras brasileiros/as de um modo geral. A Educação tanto para mulheres quanto para homens negros sempre foi defasada, tanto pelas escolas quanto pelo Estado, e sociedade que acreditavam na supremacia branca. Dessa forma para Oyěwùmí duas formas de opressão contra as mulheres nativas confluíram do processo colonial, ao invés de sofrerem uma dupla opressão, como afirmaram muitas feministas. Para as feministas tanto o europeu, quanto os homens africanos, cada um seguindo sua lógica patriarcal (uma europeia e uma autóctone) teriam oprimido as mulheres africanas. Mas, para Oyěwùmí, a opressão dos homens africanos sobre as mulheres tem origem no próprio processo colonial, foram enraizadas pelas relações hierárquicas de raça/gênero da situação colonial (Oyěwùmí, 2021, p. 187).

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES NEGRAS: O IMPACTO DA FABRICAÇÃO DAS BONECAS ABAYOMI NA CONSCIENTIZAÇÃO DOS ALUNOS COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

5.1 ENCONTRO COM O PODER DE TRANFORMAÇAO DOS ALUNOS COM A TEMÁTICA

A formação das novas gerações requer um esforço cada vez maior dos profissionais da educação, que contribuem diariamente para a construção das escolas por meio de suas habilidades, vozes e escutas. Estaria nesta prerrogativa o que Schechner (*apud* Ligiéro, 2011, p. 81) denomina de "chave de recuperação do comportamento"? Ao considerarmos que o preconceito e a discriminação ao longo da história têm privado as pessoas negras de direitos, dignidade e respeito, podemos entender que a recuperação desse comportamento envolve restaurar a plenitude da humanidade negra. Essa plenitude inclui o direito de ser tratado com igualdade, dignidade e respeito, assim como qualquer outro grupo étnico ou racial. Dessa maneira, a busca por uma pedagogia antirracista visa não apenas desafiar e desconstruir os padrões discriminatórios existentes, mas também restaurar e fortalecer a identidade e a autoestima das pessoas negras, permitindo-lhes viver suas vidas sem os limites impostos pelo racismo estrutural.

A relação estética com a vida cotidiana é tão crucial e comum quanto os momentos extraordinários, como evidenciado nos registros visuais desde os primórdios da história humana até os dias atuais. Em vista disso, cabe à área educacional reconhecer e integrar, em suas discussões teóricas e práticas, todas as dimensões que compõem o universo das experiências humanas. Entendo, a partir de Ligiéro (2011, p. 80), sobre a história de Tchydio e seu filho Tecainã – indígenas Kariri-Xocó, etnia presente no Nordeste Brasileiro, que encantaram por suas performances não apenas brasileiros em universidades do Brasil, mas também em Nova Iorque com o seu canto e dança –, que seus corpos diversos (desses povos originários), distintos dos nossos corpos urbanos, nos fazem enxergar a nós mesmos de uma maneira diferente, e não seria exagero dizer o mesmo sobre os corpos afrodescendentes. Estes também podem nos dizer muito sobre quem fomos, quem somos e quem poderíamos ser. Cada indivíduo carrega consigo uma história única, moldada por sua estrutura biológica, social e cultural. A cultura, por sua vez, representa uma das facetas fundamentais da sociedade, sendo composta por um conjunto de normas, ideias e valores transmitidos de geração em geração. Essa cultura se manifesta de maneira peculiar em cada pessoa, influenciando sua forma de viver. Não existe sociedade desprovida de cultura; cada uma possui suas próprias

características distintivas. A escola, como parte integrante dessa sociedade, é um ambiente onde diferentes grupos, cada qual com suas tradições e crenças, convivem diariamente. É nesse contexto que a diversidade se destaca e se desenvolve continuamente, pois a:

> [...] cultura deve ser vista como a busca do conhecimento da natureza e das diferenças culturais. A depender de como compreendemos a cultura, justificamos determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que consideram ou não a riqueza e a multiplicidade de cada grupo humano, o que pode gerar o preconceito e discriminação, ao valorizar um em detrimento dos outros. Essa compreensão se faz necessária, quando falamos em educação e, mais quando fazemos educação (Padilha 2004, P.23).

Promover o ensino da confecção de bonecas Abayomis é uma forma de valorizar e conscientizar os alunos sobre os diferentes grupos sociais, étnicos e a cultura africana, além de abordar os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula e na convivência com os colegas. Ao aprofundar-se nessa prática, exploramos as potencialidades dos alunos dentro e fora da sala de aula, destacando essa temática através da cultura afro-brasileira em todos os níveis escolares, o que contribui para preencher lacunas que podem favorecer o racismo no ambiente escolar.

Ao resgatar e apresentar ao indivíduo a história ancestral por trás da boneca Abayomi, ele passa a ter uma visão de transformação e aceitação, valorizando sua própria identidade. Fortalecer esse diálogo é essencial por meio de práticas que promovam situações mais produtivas em relação aos preconceitos raciais e culturais para toda a turma. A Abayomi, assim como muitas outras práticas culturais tradicionais, está ligada à preservação e à ampliação das identidades e da resistência cultural. Portanto, é importante não reduzir essa prática apenas ao ensino de uma técnica artesanal, mas compreendê-la como um meio de preservação identitária e fortalecimento dos envolvidos como um coletivo que desfruta e é responsável pela esfera cultural em questão.

Integrar o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra no currículo não é apenas relevante para os alunos de ascendência negra, mas também para aqueles de outras ascendências étnicas, principalmente brancas. Como destacado por Munanga (2005, p. 16), essa abordagem é fundamental, pois todos os alunos são impactados pelos preconceitos e pelas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, a memória coletiva não pertence exclusivamente aos negros, mas sim a toda a sociedade, uma vez que a cultura resultante é uma contribuição de todos os segmentos étnicos, apesar das desigualdades históricas.

A escola representa um ambiente crucial para que as crianças reconheçam e aceitem a existência da diversidade, compreendendo que não há necessidade de temer ou discriminar as

diferenças. É dentro da comunidade escolar que podemos construir espaços mais inclusivos e promotores da diversidade cultural. Ignorar ou agir como se as diferenças não existissem apenas reforça o preconceito e a discriminação, tanto dentro quanto fora das salas de aula. Portanto, é fundamental que a escola aborde e discuta abertamente essas questões em seu ambiente, pois, como ressalta Carrara (2009):

> A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade (Carrara, 2009, p.28).

Quando a escola adota os propósitos mencionados pelo autor, ela promove o reconhecimento das diferenças e a construção da igualdade, visando formar indivíduos atuantes em uma sociedade justa e democrática para todos. Portanto, é essencial que a escola priorize o ensino e a aprendizagem sob uma perspectiva de pedagogia fundamentada na democracia, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, com foco na construção de uma nova sociedade e na transformação dos alunos em seres solidários, respeitosos e capazes de conviver harmoniosamente. Em outras palavras, a prática pedagógica deve ser orientada para superar preconceitos, estereótipos e discriminações, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, incentivando cada indivíduo a repensar suas ações e valorizar o outro como igual, independentemente de raça, classe social, entre outros fatores.

Um dos grandes desafios da escola é garantir que essas culturas sejam valorizadas e evidenciadas, envolvendo todos os agentes educacionais no combate ao racismo, intolerância e outras formas de discriminação, desafiando os paradigmas impostos pelo senso comum. É preciso trazer à luz “o corpo da história, [...] o que foi vivido [...], o que a gente se lembra [...], o que a gente consegue articular [...]” (Ligiéro, 2011, p. 89) e interpretar. A Lei 10.639/03 nos dá essa abertura para revelar esse corpo da história. Portanto, é crucial refletir sobre nossas práticas pedagógicas e nosso desempenho como profissionais da educação, pois temos o dever de moldar as subjetividades dos alunos no ambiente escolar. Coletivamente, devemos considerar questões como: como abordar as relações étnico-raciais no cotidiano escolar? Qual narrativa é relevante para compreender a formação do povo brasileiro, especialmente dos negros? Qual é a visão sobre a identidade negra? Essas reflexões têm como objetivo promover uma abordagem positiva das identidades negras nas práticas pedagógicas da educação antirracista.

No contexto da educação antirracista, transgredir os currículos escolares não é apenas uma ação de subversão, mas também uma forma de empoderamento para nossos alunos negros. Significa mostrar a eles que possuem o poder não só de reinterpretar, mas também de reinventar suas próprias histórias. Ao fazê-lo, estamos reafirmando que têm o direito de determinar os espaços que desejam ocupar, colocando-os no centro das narrativas. Essa abordagem vai além de simplesmente desafiar os conteúdos programáticos estabelecidos. Ela proporciona aos alunos negros uma oportunidade de se verem não apenas como sujeitos passivos da história, mas como agentes ativos de sua própria narrativa. Ao destacar suas identidades, experiências e contribuições, estamos capacitando-os a se afirmarem e a reivindicarem seu lugar na sociedade. Portanto, ao transgredir os currículos escolares, estamos não apenas questionando o status quo, mas também capacitando nossos alunos negros a reimaginarem e reescreverem suas próprias histórias, fortalecendo assim sua identidade e autoestima. Essa prática não apenas desafia as estruturas dominantes, mas também cria espaço para a diversidade e a inclusão, promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora.

Destaco ainda as performances culturais, alinhadas ao conceito desenvolvido pela autora Martins (1997), que desempenham um papel fundamental na análise da dinâmica cultural contemporânea:

> Encruzilhada, como um campo de grandes possibilidades e desenvolvimento das discussões étnico-raciais, identitárias e antirracistas no Brasil. Essa perspectiva pode ser observada no decorrer de todo o diálogo desse trabalho, pois cada autora/autor aluno/aluna e minha própria história profissional e de vida passam por espaços e lugares cruzando com epistemologias diversas. E isso nos assemelha ou nos afasta das identidades e culturas que nos circulam com certas ações de performances que somos forçados a realizar dentro do sistema educacional e social, muitas vezes sem termos a noção de que estamos performando de maneira quase que teatral (Martins, 1997, p.13).

A escola é um espaço para todos, independentemente das diferenças individuais. Deve ser um ambiente de troca entre (todos) os alunos, moldado para atender às suas necessidades, oferecendo suporte e apoio para que não sejam discriminados ou expostos, mas sim aceitos e respeitados por todos. Isso nos leva novamente a pôr em relevo o “corpo da história” na qual Ligiéro (2011, p. 96) entende “como algo que navega entre o vivido, o imaginado e o interpretado”. Ao refletir sobre esses três pontos, penso que, de certa forma, parte da população deseja que apenas o interpretado exista, algo fictício. O imaginado ainda é aceitável, mas o se viver a partir do que se foi vivido, ou seja, uma continuação do real não é aceitável.

Retomo a palavra “(todos)”, que foi apresentada entre parênteses. É sabido que nesse “(todos)” não estão de fato todos os grupos étnicos e culturais. Afrodescendentes, indígenas e outras minorias, por exemplo, não são considerados parte da população que importa. Eles são incluídos apenas dentro dos limites definidos em “(todos)”, limitados por muros e paredes. Tendo em conta esses elementos, a escola é frequentemente retratada como um espaço aberto para todos independentes das diferenças individuais. No entanto, ao examinarmos mais de perto essa suposta inclusão, percebemos que ela muitas vezes exclui grupos étnicos e culturais marginalizados, como afrodescendentes e indígenas. Devemos redefinir a noção de “todos” para garantir que realmente abarque todas as identidades e vivências. A escola deve ser um ambiente de troca genuína entre os alunos, onde suas necessidades individuais sejam tendidas e onde sejam aceitos e respeitados. Isso nos leva a refletir sobre o conceito de “corpo da história”, como Ligiéro (2011) o descreve, onde as experiências vividas, imaginadas e interpretadas se entrelaçam. No entanto, há uma tendência em privilegiar apenas a interpretação, relegando as experiências vividas ao esquecimento. Isso cria uma narrativa fictícia que nega a realidade vivida por muitos grupos marginalizados. Devemos desafiar essa tendência e reconhecer a importância de incorporar as experiências vividas de todos os grupos étnicos e culturais na construção do ambiente escolar inclusivo e verdadeiramente diversificado.

Durante minha experiência ao abordar a história da boneca e trabalhar na confecção com os alunos do ensino fundamental e médio, pude observar uma grande necessidade de as escolas incluírem e utilizarem métodos que facilitem a abordagem da temática afro-brasileira em suas práticas de sala de aula. Dessa forma, a inclusão de todos os alunos visa superar o preconceito imposto às populações racialmente minorizadas, muitas vezes desconhecendo a história de seus antepassados e as contribuições da cultura brasileira para a construção de sua identidade étnico-racial. É importante conscientizar os alunos sobre o pertencimento aos grupos étnico-raciais, fruto da construção social, cultural e política.

Assumir a identidade racial negra no Brasil é um processo delicado, uma vez que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são amplamente divulgados. No Brasil, não há respeito à diversidade de identidades raciais/étnicas. O sujeito negro tende a recusar-se a assumir sua negritude, pois a sociedade constantemente julga e condena, associando o negro a algo negativo e impuro. Tudo que é pejorativo é direcionado ao negro. A escola é um imponte espaço para se pensar essa identidade, como aponta Gomes (2002):

> A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmátiza-las, discriminá-las, segregá-las. Sendo como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços institucionais ou não nos quais circulam, pode-se concluir que a identidade negra é forjada também durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes, esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência (Gomes, 2002, p.3).

Reconheço e experimentei pessoalmente o preconceito imposto à população negra. Como professora negra e defensora da cultura afro-brasileira, busco mostrar um caminho diferente e motivador na desconstrução desse racismo cruel e devastador. Trabalho na luta por uma educação antirracista e no reconhecimento da verdadeira identidade negra, mesmo para aqueles que não se reconhecem como negros, valorizando sua identidade e destacando que a história afro-brasileira é marcada pela superação e pela força. Por esse motivo, percebo que estou no caminho certo para compreender a complexidade de como o colonialismo ainda afeta nossa sociedade, as formas de violência que se manifestaram no processo de dominação do intelecto do indivíduo e, além disso, como pensar em ações para uma educação decolonial e antirracista.

5.2 BONECAS ABAYOMI: HISTÓRIA, SIGNIFICADO E SUA IMPORTÂNCIA CULTURAL

A história da boneca Abayomi é uma tradição que remota ao período pré-colonial, onde ela era feita de pedaços de tecidos rasgados das saias das escravas para acalma seus filhos dentro dos navios. A boneca não possuia costuras, sendo somente amarrada para criar forma do corpo. A palavra “Abayomi” significa “encontro precioso” em iorubá a boneca era originalmente usada como um amuleto para proteger as crianças durante a travessia do Atlântico durante o tráfico negreiro, hoje em dia, a boneca Abayomi é vista como um símbolo de resistência e resiliência da cultura africana a criação da boneca é uma atividade educativa que ajuda as crianças a aprenderem sobre a história e cultura africana (Quintiliano, 2023).

Segundo Quintiliano (2023), existem narrativa mitificadas de que as primeiras bonecas Abayomis foram elaboradas, primeiramente, por mulheres africanas, ainda nos navios negreiros. Essa história demonstra, por meio da análise de pesquisas em textos escritos, a intersecção que há entre o pensamento de mulheres negras educadoras, que desenvolvem oficinas de confecção de bonecas Abayomi, e o pensamento de mulheres negras intelectuais-

ativistas, que a partir dos anos 1980, assumiram o projeto político de elaborar e difundir as histórias protagonizadas por mulheres negras, a fim de dirimir representações e estereótipos negativos arraigados em nosso imaginário social.

Em minhas práticas pedagógicas, como professora em meu campo vivido onde venho praticando em sala de aula, há muitos anos, uma metodologia antirracista, eu trago a história contada, tanto pelas mídias impressas e eletrônicas quanto pelas pessoas que fazem as oficinas de boneca Abayomi em canais da plataforma Youtube, de que para acalentar as crianças, mulheres africanas vindas para as Américas no processo de escravização dentro dos navios negreiros, tiravam um pedaço de suas roupas e confeccionavam bonecas como uma espécie de amuleto e uma distração para as crianças brincarem. Nas narrativas míticas oralizadas, por se tratar evidentemente de uma história ficcional, não há a referência a documentos ou mesmo estudos que revelem qual era a etnia dessas mulheres, de que lugar do continente africano elas saíram e para qual lugar do continente americano elas foram destinadas. Ou seja, não há qualquer evidência de que esse início de criação das bonecas tenha ocorrido. O que não impediu a criação de sentimentos de pertencimento através da difusão da narrativa.

As questões teórico-pedagógicas que fundamentam este estudo tiveram início em 2022, quando assisti à artesã e socioeducadora Lena Martins, criadora da boneca Abayomi, em uma apresentação na Cultne TV. Lena Martins conta como foi o processo de nascimento das bonecas Abayomis, na cidade do Rio de Janeiro, no final dos anos de 1980. Na entrevista, ao ser confrontada com a narrativa mitificada de que as bonecas negras Abayomis foram elaboradas, primeiramente, por mulheres africanas, ainda nos navios negreiros, Lena Martins se contrapôs a essa narrativa, afirmando que as bonecas Abayomis nascem livres, até por conta da condição sub-humana em que as mulheres eram submetidas.

As Bonecas Abayomis, foram atualizadas no Brasil no final dos anos 1980, pela artesã e sócia educadora Lena Martins, em meio aos contextos de reorganização política da população negra e das mulheres negras em particular, decorrentes do processo de redemocratização (Martins, 2016). No *documentário Lena Martins e a boneca Abayomi: um testemunho na arte em feminino*, Lena conta que sua mãe Maria Madalena, fazia bonecas tradicionais de pano, recheadas de algodão, com os olhos e boca feitos de crochê. Para além do ofício de costureira, fazia essas bonecas como um hobby, que lhe dava prazer.

No ano de 1988, a artesã se aproximou dos movimentos sociais, populares e de mulheres negras, a partir de políticas públicas em torno da educação e da cultura, possibilitando assim a criação da boneca Abayomi. É importante destacar que no período, tanto o Estado, como a sociedade civil, por meio das diversas organizações negras,

comemorava o centenário da abolição no Brasil e se preparavam para o 1° Encontro Nacional de Mulheres Negras. As ativistas do Rio de Janeiro faziam as reuniões no mesmo Centro Integrado de Educação Pública local em que Lena trabalhava.

Contudo, o intuito não e de se investigar a verossimilidade do mito de origem das Abayomis. O objetivo é, compreender como esse mito se desenvolve e consolida, propondo, que talvez, ele dialogue com a produção de conhecimento impulsionando historicamente como uma razão mais real vivenciada por mulheres negras, muito próximas do pensamento antirracista.

> Enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidou uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência (Gonzalez, 1984, p.225).

A reflexão referente ao significado da origem da criação da boneca Abayomi está ligada intimamente à enorme potência de uma cultura que mais do que apenas resistir, (r)existe, se reinventa na arte popular atravessada pelo olhar de força, luta e criatividade. A Boneca Abayomi é um símbolo de força, resistência e poder feminino, contribuindo para o fortalecimento dos afrodescendentes, a eliminação do racismo e a promoção da cultura afro-brasileira. Ela representa diversas etnias da África e, para não descaracterizar nenhuma delas, não possui traços faciais, como boca, nariz e olhos.

Essas bonecas são confeccionadas com tiras de tecidos pretos, suas vestes e turbantes são feitos com tecidos coloridos, e não é utilizada cola, linha ou agulha, apenas nós ou tranças.

> A palavra Abayomi do Iorubá significa aquele que traz "felicidade e alegria". Abayomi quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso, fortalecendo a ideia de amuleto, um dos simbolismos da boneca Abayomi, desta forma depois de feita ela deve ser presenteada a uma pessoa querida (Geledés, 2016, p.12).

Meu interesse em explicar a origem simbólica e histórica da boneca Abayomi aos alunos é entender o processo de difusão dessa história e a repetição desta em diversos textos escritos e orais, tendo em vista que, talvez, se possibilite reiterar o pertencimento às origens africanas. Além disso, estimular o reconhecimento e o respeito às diversas culturas e origens afrobrasileiras existentes no ambiente escolar dessas alunas/os negras/os e brancas/os,

assimilando os fatos ocorridos na narrativa da travessia, como nas atitudes atribuídas às mães africanas, bem como no nome criado para a boneca e na forma de confeccioná-las.

Ao aprofundar em pesquisas e registros que compartilham a origem do significado do nome da boneca Abayomi, há o vínculo do nome ao idioma Iorubá. Matory (1998) argumenta que a partir do século XIX, desenvolvem-se diversos estudos nas ciências humanas, sobre a nação Iorubá, originados, sobretudo na Nigéria, e o processo de diáspora desses povos, que se perpetuaram, mantiveram e reinventaram suas heranças culturais, sociais, civilizatórias e religiosas, através das "religiões afro-latinas", no Caribe e no Brasil. Seu significado popularizado varia entre "encontro feliz" ou "aquele que traz felicidade"; "encontro precioso" ou "presente precioso", em ambos os casos, separa-se a palavra em Abay-Omi, atribuindo a cada uma delas um significado (Matory, 1998, p.263).

Neste sentido, ensinar através da produção do universo da Abayomi utilizando metodologias participativas abre um percurso para uma pedagogia ativa no conhecimento e na oralidade afro-brasileira, tendo total ligação com o que Vanda Machado considera como tradição no pensamento africano nesse contar para educar.

> No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. Assim nasceram os mitos. Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade (Machado, 2015, p.3).

O uso pedagógico dos mitos põe em evidência outras possibilidades de aprendizagem, apontando para dois campos: conceitual e prático. Cumpre uma primeira função de aproximação com o pensamento africano, com os modos de compreensão do mundo e da vida das populações africanas. Por outro lado, como afirma Machado (2015) e de acordo com o pensamento de Paulo Freire, quando a situação problematizadora é contextualizada a criança compreende melhor. E o mito "estrutura, revela e exibe algo que é capaz de enfeixar todo um conjunto de valores" (Machado, 2015, p. 07), oferecendo um sentido lógico, que cria as condições para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, considera-se que a utilização pedagógica dos mitos africanos recriados no Brasil indica um avanço na perspectiva de partimos das experiências dos povos ancestrais para fundarmos um pensamento "outro", como propõe (Walsh, 2007).

O fazer artesanal das bonecas Abayomis, envolve de forma lúdica os individuos a qual se veem aliados aos sentidos e significados atrelados às práticas da confecção desta boneca, são ensinados a compreender o conceito de ancestralidade enquanto algo formativo de suas identidades, constituídas social e culturalmente. Oliveira explica que a ancestralidade é um conceito analítico que se configurada no "principal elemento da cosmovisão africana no Brasil", não se trata da relação consanguínea entre os africanos e os afrobrasileiros, se trata da composição de signos e representações das matrizes africanas assentadas no Brasil. Segundo o mesmo o princípio da ancestralidade é o fundamento que organiza o candomblé, e a partir do século XX através da "construção histórico-cultural do negro no Brasil", torna-se um projeto político de inclusão social (Oliveira, 2009, p.3).

Em uma entrevista recente ao Cultne, Lena Martins, argumenta que para além destas questões raciais, de gênero e os impactos que a boneca causa na construção identitária das pessoas, o trabalho artesanal que envolve a Abayomi, proporciona diversas sensações e contribuem para a circulação artística da matriz africana presente na ancestralidade de afro-brasileiros (consciente e inconscientemente) da cultura que a boneca traz (Martins, 2018).

Também é importante destacar ainda que a simplicidade no processo de confecção das bonecas Abayomis permite que todos, sensibilizados por sua história, consigam fazê-la independente da origem dos participantes. Tal perspectiva se torna relevante ao levar em conta que Segundo Carneiro (2017) que é possível, falar sobre os marcadores sociais que envolvem as mulheres negras, bem como, da masculinidade negra, pois ambos estão atravessados pelo processo escravocrata e pelo racismo.

A boneca Abayomi é utilizada atualmente em diversas atividades educativas e culturais, como forma de valorizar a cultura afro-brasileira e incentivar a autoestima das crianças. Abayomi, que pode ser entendida como exercício de transmissão de uma memória a ser reconstruída. Neste sentido, pode ser útil à concepção de "memória social" como fruto de uma construção coletiva do passado, elaborada no presente pelos indivíduos de um determinado grupo, e não apenas uma expressão cristalizada do que aconteceu (Halbwachs, 2008).

Fica evidente que a boneca Abayomi não pode ser compreendida simplesmente em sua qualidade de objeto; ela é, também, processo de articulação e socialização que conduz a uma variedade muito maior de produto cultural. É com os restos de tecidos que se faz a Abayomi, que se torna símbolo da vida, da memória e da história. O fortalecer a autoestima, na fala de Lena Martins, se relaciona com a história de subalternidade, esquecimento e lutas do negro no Brasil. Neste sentido, a confecção do corpo da Abayomi colabora com a percepção do próprio

corpo de quem a faz e pode gerar um processo de reconstrução identitária, não só individual. Oyěwùmí frisa que o conceito "mulher", usado e invocado nas pesquisas, é derivado da experiência e história ocidentais, uma história enraizada em discursos filosóficos sobre as distinções entre corpo, mente e alma, em ideias sobre determinismo biológico e ligações entre o corpo e o "social" (Oyěwùmí, 2021).

> Uma das observações de Oyěwùmí é que se ela partisse da abordagem de pesquisa com o pressuposto da mulher como categoria social, isso a impediria de fazer certos questionamentos sobre a sociedade iorubá, pois as perguntas já carregariam conceitos ocidentalizados pré-estabelecidos. Tem-se aí a necessidade de desenvolver questionamentos de pesquisa que partam das evidências particulares dessas sociedades e por isso "não se trata de quais perguntas são feitas, mas de quem as faz e por que as faz" (Oyěwùmí, 2021, p. 258).

Ao colocar a história, e mostrar o significado e a cultura que a boneca Abayomi traz ao indivíduo é importante que ele tenha uma percepção de ter vivenciado através de certos eventos e contemplado objetos, acontecimentos, etc., nos quais apenas ele viu/presenciou, mesmo assim as lembranças acerca desses continuam sendo coletivas, podendo ainda ser evocadas por outros que não necessariamente vivenciaram e/ou presenciaram tais acontecimentos, visto que para "confirmar ou recordar uma" lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível e sim guardar a contribuição da memória coletiva no processo de rememoração através do ato de fazer a boneca.

> A noção de sociedade que emerge dessa concepção é a de que a sociedade é constituída por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres. Uso a palavra "corpo" de duas maneiras: primeiro, como uma metonímia para a biologia e, segundo, para chamar a atenção para a fisicalidade pura que parece estar presente na cultura ocidental. Refiro-me tanto ao corpo físico como às metáforas do corpo. Ao corpo é dada uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, podem-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas (Oyěwùmí, 2021, p. 579).

As variadas versões sobre a Abayomi não devem, afinal, espantar: elas foram criadas há décadas, mas sempre foram capazes de gerar a produção de memórias, uma mitopoética de origens, que produz sempre muito mais de um mito de origem, mas que ainda remete a um tempo distante, marcado pela violência da escravidão e da diáspora africana. Assim, de certa maneira, fortalecem os princípios que levaram à criação da boneca negra, feita sem cola ou costura. Os nós de que são feitas para representar o corpo das bonecas atam o grupo de mulheres negras e estas a outras mulheres e a quem mais deseja partilhar as vivências promovidas. O mesmo ocorre com os alunados na confecção da boneca, eles que recebem e

partilham o saber, o fazer, o contar, o estar junto. Os nós são resultados da ação das mãos, das palavras, da identificação social, de gênero e da ancestralidade.

Pode-se afirmar que a Abayomi se configura como um objeto que representa resistência e sociabilidade, capaz de fomentar elementos da matriz africana e situá-los no cerne do debate sobre valorização desses elementos. Para além de uma expressão simbólica identitária, a Abayomi "organiza, na medida em que materializa categorias da percepção que temos de nós mesmos" (Gonçalves, 2007, p. 27). Assim, compreender a história do artefato contribui para reconhecer a valorização da cultura africana e afro-brasileira que ela transmite, promovendo também uma reflexão crítica sobre a diversidade social e étnica. Nesse sentido, contribui ainda para a desconstrução de preconceitos e discriminações, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade e o respeito às diferenças.

O trabalho com as relações étnico-raciais por meio da performance e da construção das bonecas Abayomi no cotidiano escolar abre possibilidades para novas situações pedagógicas, nas quais os alunos podem construir valores e transformar pensamentos discriminatórios, sem imposições. Nesse processo, as performances culturais se configuram como eventos capazes de transportar indivíduos de uma estrutura social a outra, permitindo uma partilha mútua de experiências entre audiência e performers. Elas favorecem o envolvimento coletivo, fortalecem as sociabilidades e promovem a partilha de sensações e experiências estéticas.

De acordo com Taylor (p. 30), "nós aprendemos e transmitimos o conhecimento por meio da ação incorporada, da agência cultural e das escolhas que se fazem", sendo que as performances só podem ser compreendidas dentro da "estrutura do ambiente imediato e das questões que as rodeiam". Nesse sentido, discutiu-se o campo das performances culturais e sua natureza interdisciplinar, reconhecendo-o como um conceito guarda-chuva, sob o qual diversas temáticas podem ser abordadas. Embora ainda em processo de construção, este campo já permite algumas definições e direcionamentos.

As performances culturais revelam tensões e relações de poder estabelecidas entre culturas e classes sociais. Diferenciam as populações humanas dos outros seres vivos ao carregarem práticas que expressam modos de ser, pensar e compreender o mundo, funcionando também como instrumentos de reflexão e problematização da vida social. Essas práticas são dinâmicas e reflexivas, pois evidenciam pontos de resistência e de transformação no interior das culturas. A reflexão cultural, portanto, não se limita a reproduzir a realidade como um espelho, mas consiste em um processo de projeção crítica dos indivíduos sobre sua realidade, visando apreendê-la, ressignificá-la e torná-la memorável.

Portanto, é no ato de lembrar e ativar a memória que se intensifica o sentido de pertencimento dos grupos sociais vinculados a um passado ou origem comum, delimitando, assim, fronteiras socioculturais. Como afirma Pollak (1992, p. 56), "a memória como suporte de informações e salvaguarda de determinadas lembranças sobre fatos e acontecimentos, permite aos indivíduos situarem-se em um dado contexto histórico e social, reelaborando-o, num mecanismo incessante presidido pela dialética da lembrança e do esquecimento". A boneca Abayomi se apresenta como um objeto de resistência, pois, embora transformada pelo tempo e pela história, continua ativando memórias e identidades socioculturais do povo africano.

Ao reinventar o contexto das Abayomis, transformo as marcas do processo de escravização em algo que deve ser rememorado — não para manter viva a dor, mas para ressignificá-la —, tornando essa memória uma chave de superação através do diálogo, da afetividade e da construção de redes de sociabilidade entre pessoas negras. Essa narrativa é tão potente que se estabelece como um princípio das bonecas Abayomis, complementando a atuação de Lena Martins e da Cooperativa Abayomi, a quem se atribui a missão de disseminar e reproduzir a boneca ancestral no Brasil. Assim, a reprodução desse mito, paradoxalmente, busca fortalecer de maneira positiva o vínculo com o passado ancestral, mesmo diante das relações desiguais de poder entre pessoas brancas e negras que, historicamente, afetaram e ainda afetam as vidas e a subjetividade das mulheres negras.

Meu objetivo, ao ressaltar essas possibilidades, é contribuir para o resgate das memórias ancestrais e para a ressignificação da relação do sujeito com o corpo negro. Ao observar e ouvir histórias dos nossos antepassados, entendo que surgem novas narrativas que oportunizam conforto frente à opressão dos padrões estéticos hegemônicos — pele branca, cabelo liso, olhos claros, nariz e lábios finos — e apontam para possíveis representatividades negras, promovendo sensações de prazer e orgulho em relação à negritude.

O processo de acessar minhas próprias memórias ancestrais me permitiu criar um campo de força interior, tecendo novos caminhos para compreender as minhas narrativas, em que meu passado é reconstruído a partir das situações que vivencio no presente. Dessa maneira, busco, em meu imaginário, reconectar-me com as significações das minhas dores e origens, por meio da história e da representatividade que a boneca Abayomi traz. Quando criança, deixei-me guiar por uma imaginação sem instrução, e, como forma de proteção, silenciei minhas vivências. Hoje, mais consciente e capaz de acessar saberes que estruturam a minha identidade sociocultural, valorizo minha negritude. Como professora, tento transmitir

aos meus alunos o valor cultural da boneca Abayomi por meio da experiência de sua feitura, permitindo que eles também construam novas percepções sobre suas histórias e identidade.

> Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência [...] Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (Souza, 2021 p. 115).

A boneca Abayomi não é apenas um brinquedo, mas um poderoso símbolo de amor, resistência e identidade cultural. Ao ensinar a fazer e entender o significado dessas bonecas, estamos plantando sementes de respeito e valorização pelas culturas negras. Promovendo assim a inclusão e celebra a diversidade, elementos essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na presente seção, apresento os resultados e as discussões levantadas a partir da execução das etapas envolvendo a produção da boneca Abayomi. A atividade foi aplicada em duas turmas do 6º ano, da segunda fase do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Alfredo Nasser. O grupo participante foi composto por alunos com idades entre 11 e 14 anos, totalizando 13 crianças, sendo 10 meninos e 3 meninas. Dessa forma, as meninas representaram 23,08% dos participantes, enquanto os meninos corresponderam a 76,92% do total.

A seguir, passo a partilhar as impressões e experiências vivenciadas na primeira turma do 6º ano, para, em seguida, apresentar os registros e análises da turma do 6º ano A, com o intuito de destacar possíveis diferenças, semelhanças e contribuições específicas de cada grupo envolvido na atividade.

É importante levar em conta que a maior participação de meninos com relação a meninas, constou como um ponto de observação de possíveis potencialidades da atividade em estimular reflexões críticas e conscientização no que se refere a construções de ideários machistas e segregatícios como base em gênero. Quando idealizei e planejei a atividade parti da hipótese que foi também observada por outras pesquisadoras como Letícia Lima de Souza (2017), Bruna de Paula Pereira e Maria Alice Rezende Gonçalves (2021) e Cláudia Adriana de Souza Campos (2024).

Segundo essas autoras/pesquisadoras que desenvolveram pesquisas experimentais com a produção de bonecas Abayomi, o uso pedagógico do artefato em aulas e oficinas que objetivam conscientização acerca do racismo e da segregação racial, muitas vezes se esbarra na cultura machista. A existência de uma contextura de preconceito e separatividade de gênero manifestada na ideia de divisão de "coisas de menino/homem" e "coisas de menina/mulher" é observada como um possível entrave para a realização de uma atividade relacionada à produção de bonecas.

Entretanto, ao levar em conta tal questão, planejei que todas as etapas que envolveriam o contato direto com os alunos seriam permeadas de diálogos e informações que permitiriam as crianças de ambos os gêneros se sentirem à vontade para participaram. Desse modo, também levei em conta que a atividade constaria ainda como um meio para levar debates e reflexões passíveis de dialogar com outros preconceitos que atingem a sociedade como é o caso da desigualdade de gênero, principalmente as mulheres negras, como é reportado pelas pesquisas de Mariana Freitas da Costa, Cristiane Brandão Augusto e Maria Celeste Simões Marques (2024).

Inicialmente, para fins de análises e reflexões sobre a prática efetivada a partir da execução das bonecas, apresentarei o grupo de participantes que colaboraram com a pesquisa. Por meio de suas falas com a realização da entrevista, me foi possibilitado compreender muitos aspectos relacionados às relevâncias pedagógicas e epistemológicas que a atividade abarca.

Todos os participantes foram entrevistados por mim de maneira individualizada com a presença de duas docentes que atuam na escola. Para colaborar com a transcrição e análise dos dados coletados, foram utilizados smartfones para a efetivação do registro através de áudios. Foi explicado de maneira descontraída e dialogada que podiam ficar muita à vontade e explanar suas impressões e percepções. Pude perceber muito envolvimento e disposição por parte dos participantes em todas as etapas e ações propostas por mim.

Os pais foram prévia e formalmente informados acerca da natureza e objetividade de todas as atividades envolvidas na pesquisa, buscando com isso manter vigilância ética e epistemológica na construção dos dados relevantes para o estudo em perspectiva. Eu pessoalmente me apresentando como pesquisadora, idealizadora e responsável pelo projeto, lhes informei que todas as ações transcorreriam de maneira ética, resguardando a identidade dos alunos.

No momento das atividades, os alunos e alunas participantes foram devidamente informados sobre todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento da proposta, incluindo seus objetivos, metodologias e finalidades acadêmicas. Busquei deixar bem explicitado que não

se tratava de uma atividade avaliativa e sim de uma pesquisa realizada em uma universidade na qual o grupo desempenhava um importante papel de colaboradores/participantes. Com isso, comunicação foi realizada de forma objetiva e em uma língua acessível para a faixa etária. Pude notar que isso colaborou para que todos compreendessem a importância e o propósito da atividade.

Como docente da instituição e uma membra ativa da comunidade escolar, pude contar com a vantagem de já possuir um vínculo estabelecido com os estudantes e seus responsáveis. Notavelmente tal fator facilitou o diálogo e a construção de uma relação de confiança para a execução da atividade. Entendi que o contato direto com os alunos e pais foi fundamental para assegurar a participação voluntária e consciente de todos, bem como para explicar sobre eventuais dúvidas e garantir o alinhamento de expectativas em relação ao trabalho desenvolvido na pesquisa-ação.

Abaixo, encontra-se disposto o quadro 1 que apresenta uma base para identificação dos alunos participantes.

Quadro 1 – Relação identitária do grupo participante

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	SÉRIE/ANO
L.A	M	14	6º C
J.C	M	11	6º C
J.A	M	13	6º C
J.K	M	12	6º A
J.P	M	12	6º A
M.V	M	12	6º A
I.G	M	12	6º A
A.S	M	11	6º A
L.D	M	11	6º A
E.A	F	11	6º A
A.F	M	11	6º A
A.M	F	12	6º A
D.A	F	12	6º A

Fonte: A pesquisadora (2025).

Logo após a execução da atividade realizada com as bonecas Abayomi, e ao me debruçar sobre os dados coletados, pude perceber que a atividade se mostrou de grande relevância ao propiciar que as crianças tivessem contato com um artefato carregado de valores históricos, identitários e culturais das matrizes africanas. Como mostro na sequência, as falas dos alunos participantes apontam para percepções significativas que estes puderam vivenciar, inclusive sobre o combate ao racismo, a valorização da cultura negra e a importância de práticas educativas que promovam a diversidade e o respeito no ambiente escolar.

Para iniciar a apresentação das partes dos áudios que considero relevantes para a nossas análises, inicio sublinhando que o aluno L.A., do 6º ano C, de 14 anos, expressou que se sentiu muito bem durante a atividade, destacando sua importância para a conscientização sobre a questão racial. Ele mencionou: “Acho que atividade para escola é muito importante para proibir uma nação de ser racista, é a consciência negra. Vejo que a boneca Abayomi contribui para evitar o racismo porque o racismo às vezes pode existir na escola.” Em sua fala, é possível observar uma compreensão notória de que o racismo é uma prática que pode ser combatida por meio da educação e da conscientização. Ao ser questionado sobre o que aprendeu, L.A. afirmou: “Aprendi a não fazer racismo.”

Partindo das considerações de estudos de pesquisadoras da área de Performances Culturais como Gresta (2024), é possibilitado compreender que a resposta prestada sugere que o aluno entende o racismo como uma ação voluntária, algo que pode ser evitado por meio de escolhas individuais e coletivas, sendo papel da escola empreender permanentemente no seu combate e na minimização social de seus efeitos e impactos.

Assim, é relevante para nossa análise a perspectiva de que:

> Falar de racismo nos processos de escolarização é considerar a realidade da maioria das crianças da educação pública. É inegável que as instituições escolares são reprodutoras de práticas racistas, já que são ocupadas por pessoas que compõem uma sociedade racista. Em maior ou menor grau, elas estão naturalizadas no imaginário coletivo de uma nação miscigenada, formada também por uma branquitude, que nega ser privilegiada e prega o mito da democracia racial; e por uma negritude, que convive com a ideologia do branqueamento para se (auto) validar, sem sucesso, travando, cotidianamente, suas batalhas diante das desigualdades sociais e culturais que as desumanizam (Gresta, 2024, p. 18).

Tendo lugar de fala e sensibilidade tal como a autora do trecho acima disposta, concordo que o racismo está enraizado nas instituições escolares, refletindo a estrutura de uma sociedade racista desde os primeiros momentos que se iniciou o processo de formação territorial. A naturalização dessas práticas é perpetuada pela branquitude, que nega seus privilégios e sustenta

o mito da democracia racial, enquanto a negritude enfrenta desigualdades sociais e culturais, lutando contra a desumanização e a ideologia do branqueamento que se vale de inúmeros artifícios para a negação da existência e das particularidades identitárias da população afrobrasileira.

A atividade foi planejada para propiciar "encontros valiosos" como a própria etimologia da palavra Abayomi evoca. O encontro proposto e idealizado pode ser pensado como uma analogia ou mesmo uma metáfora da busca por permitir que alunos se encontrassem com elementos e sentidos de cultura africana, pondo em voga a resistência e resiliência dos povos por ela representados. Por isso, cabe de pronto mencionar que o grupo entrevistado apontou de maneira unanime uma sensação de alegria com a participação no projeto.

O aluno J.C.M., de 11 anos, também do 6º ano A, relatou que se sentiu feliz ao participar da atividade, descrevendo-a como "legal". Quando indagado sobre a importância da atividade na escola, ele respondeu: "É importante para conhecer o que os outros passou." Essa fala indica que o aluno percebeu a boneca Abayomi como um meio de conhecer e respeitar as histórias e experiências de outras pessoas, especialmente aquelas relacionadas à cultura africana. J.C.M. também destacou que a parte mais interessante da produção do artefato foi "quando nós pomos a roupinha nela, mudou tudo, foi tomando forma."

Considero que a observação interposta pelo aluno no momento de sua entrevista, revela como o processo de confecção da boneca permitiu aos alunos vivenciarem de forma prática e simbólica a construção de uma identidade cultural, a partir de perspectivas pedagógicas voltadas para uma construção conscienciosa acerca do preconceito racial. As cores vibrantes dos tecidos que selecionei para a produção artesanal e manual das roupas das bonecas, expressavam a intenção de explorar a riqueza de cores que representa a africanidade. O aluno em questão, assim como praticamente todos os outros, fez menções em sua fala sobre a roupinha e sua ligação com a história e as narrativas que o brinquedo suscita.

Em seu depoimento, o aluno J.A., do 6º ano A, também enfatizou a importância da atividade como um meio de combater o racismo, partindo do que eu considero como no meu próprio caso de mulher negra, lugar de fala, devido a suas vivências, experiência e toda sua historicidade. Ao ser questionado sobre o que é racismo e como a atividade pode contribuir para sua minimização, ele respondeu: "É porque tem pessoas como nós que é assim meio moreninho e tem pessoas que fica fazendo piada, e nós não gosta, aí tem que respeitar o espaço do outro."

Fica nítido que a fala do aluno que se declara não branco se valendo da expressão "meio moreninho" demonstra que o aluno reconhece o racismo como uma forma de desrespeito e violência simbólica, que pode ser enfrentada por meio do diálogo e da valorização das

diferenças que é refletido na sentença “aí tem que respeitar o espaço do outro”. Sendo assim, considero relevante trazer à baila que “o espaço do outro” pode ser utilizado para representar a metáfora da identidade racial.

Levo em consideração o fato de que apesar dos conteúdos abordados durante as aulas e da proposta pedagógica centrada na valorização da cultura afro-brasileira, foi possível perceber, nos discursos dos estudantes, a permanência de compreensões de mundo marcadas por estruturas racistas impostas historicamente e que se reverberam atualmente. Um exemplo emblemático foi o uso recorrente da expressão "moreno" por alguns alunos para se referirem a si mesmos ou a colegas negros.

Vejo que tal escolha lexical, embora socialmente naturalizada, assinala e deixa à mostra um distanciamento da identidade negra como forma de proteção simbólica frente ao estigma que ainda recai sobre a negritude no imaginário coletivo. Pondero que tal prática demonstra o quanto os discursos internalizados refletem o racismo estrutural presente nas dinâmicas sociais e, por consequência, no espaço escolar. Assim, tensionar tais expressões se faz necessário no processo educativo, pois permite problematizar como o apagamento da identidade negra opera nas sutilezas da linguagem cotidiana, revelando a complexidade da construção identitária em contextos atravessados por relações desiguais de poder.

Identificado no quadro 1 pela sigla J.P., outro participante, salientou que a história da boneca, contada pela pesquisadora, ajuda a combater o racismo e a valorizar a história dos povos negros, como foi expresso em suas próprias palavras. Vejo que a percepção preconizada em sua fala reforça a ideia de que o conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira é fundamental para a construção de uma atmosfera sociocultural que valoriza, reconhece e protege a historicidade desses povos.

De maneira distinta, o aluno M.V., ao ser questionado se considerava a atividade importante na escola, respondeu: “Não muito porque a gente já acostumou só escrever muito, aí a gente já tá acostumado e é diferente.” Essa fala sugere que a atividade, por ser uma prática incomum no cotidiano escolar, pode gerar certa estranheza inicial. No entanto, é importante considerar que a introdução de metodologias diversificadas, como a confecção de bonecas Abayomi, é essencial para uma educação abrangente e voltada para a diversidade. A escola tem a responsabilidade de promover atividades que ampliem os horizontes dos alunos e preparem-nos para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Por outro lado I.G., aluno do 6º ano A, destacou que se sentiu livre para fazer sua boneca, associando a atividade a uma história de amor, especialmente a relação entre mãe e filho. Ele também observou que as roupas da boneca, “sempre mais coloridas”, representam a cultura

africana. Essa fala revela uma percepção sensível e afetiva da atividade, que permitiu ao aluno conectar-se com valores como o amor, a família e a ancestralidade.

Na mesma direção, o aluno A.S., de 11 anos, também do 6º ano A, afirmou: “Eu gostei muito por conta que nunca tinha feito essas atividades práticas.” Ele ainda ressaltou que a boneca representa a “união das famílias”, reforçando a ideia de que a atividade promoveu reflexões sobre laços afetivos e comunitários.

L.D., outro aluno de 11 anos, destacou que a produção da boneca em sala de aula é uma prática importante porque “na escola, muita gente sofre bullying.” Ele também mencionou que a boneca representa os povos negros, indicando que a atividade contribuiu para a valorização de identidades historicamente marginalizadas.

O fazer artesanal das bonecas foi apontado por todos os participantes como o principal desafio da atividade. A aluna E.A., por exemplo, destacou que a boneca é importante “porque alerta contra o racismo.” Ela também mencionou que o trabalho em grupo exigido na execução da atividade foi uma experiência enriquecedora, que promoveu a colaboração e o diálogo entre os colegas.

O aluno A.F., de 11 anos, salientou que a atividade tem potencial para chamar a atenção para a “consciência negra”, reforçando a importância de práticas educativas que abordem questões raciais de forma crítica e reflexiva. A aluna A.M., por sua vez, afirmou que se sentiu muito feliz ao participar da atividade, descrevendo-a como “diferente” e uma oportunidade para “aprender sobre a consciência negra.” Essas falas evidenciam que a atividade não apenas proporcionou um momento de diversão, mas também despertou nos alunos uma maior compreensão sobre a importância do combate ao racismo e da valorização da cultura negra.

Por fim, a aluna A.M. destacou que a atividade foi divertida, mas também uma experiência significativa de aprendizagem. Sua fala reforça a ideia de que práticas educativas lúdicas e participativas, como a confecção de bonecas Abayomi, são fundamentais para engajar os alunos e promover reflexões profundas sobre temas complexos, como identidade, diversidade e respeito.

Ao promover reflexões do ponto de vista do fazer acadêmico próprio das pesquisas de cunho participante ou pesquisa-ação com base nos arcabouços metodológicos teorizados pelo epistemólogo Michel Thiollent (2022), a minha experiência de ingresso no ambiente escolar foi positiva e produtiva sem nenhum embate, empecilho ou contratempo. Não houve dificuldades significativas no processo de inserção na escola e, especificamente, na sala de aula do 6º ano C, uma vez que que eu já havia ministrado aulas nessa turma.

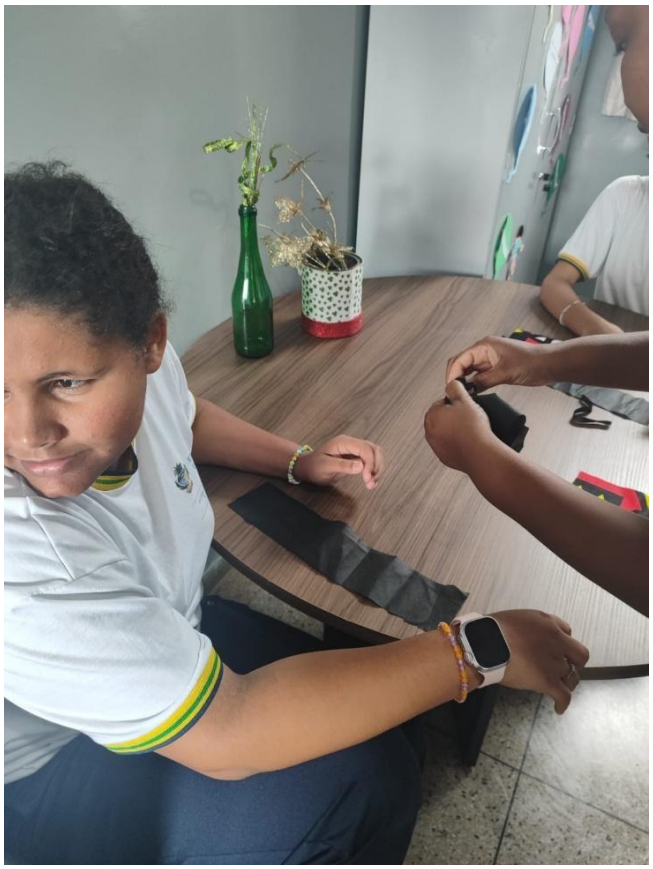
Imagem 8 - Um dos momentos de interação durante a atividade.

Fonte: A pesquisadora (2024).

Já com relação a turma do 6º ano A, a qual não conhecia todos, embora tenha tido muito contato com a professora de Artes da turma em questão, como pesquisadora, eu era uma novidade para os alunos, assim como eles o eram para mim. Por orientação teórica e metodológica ainda de Thiollent (2022), além de Morais *et al.* (2024) e Melo (2024), busquei registrar a participação e a interação dos alunos por meio de recursos de vídeo e audiovisual, além de anotações acerca de minhas percepções e considerações sobre todas as etapas do processo.

Cabe destacar que receptividade por parte dos alunos foi marcada por um clima de curiosidade e expectativa, tanto da parte deles quanto da minha enquanto pesquisadora envolvida diretamente com a turma. A familiarização com o ambiente propício para observar técnicas educacionais com abordagens antirracistas, que é o território escolar, facilitou a aproximação e a criação de um vínculo inicial, essencial para o desenvolvimento da pesquisa nos moldes em que foi idealizada.

Imagem 9 – inteiração em Grupo



Fonte: A pesquisadora (2024).

No primeiro contato, apresentei-me à turma, explicando a natureza da instituição que eu representava, os objetivos da pesquisa e a metodologia que seria adotada, seguindo um roteiro de atividades estabelecido no projeto de pesquisa. Informei, ainda, que realizaria entrevistas individuais com os alunos posteriormente, buscando com isso, criar uma atmosfera de confiabilidade e segurança.

A organização das entrevistas foi planejada em consonância com a programação escolar e em diálogo com a professora regente responsável pela turma, assim como a coordenação pedagógica do turno. Estabeleci um cronograma que previa a realização de três a cinco entrevistas por dia, primando para não atrapalhar em demasia o roteiro cotidiano da programação curricular e pedagógica da turma.

Uma vez que levei em conta a relevância de garantir a privacidade e o conforto dos participantes, as entrevistas foram conduzidas em uma sala adjacente à sala de aula, destinada ao atendimento de alunos com especificidades educacionais, ou seja, a sala de Atendimento

Educacional Especializado (AEE)[2]. Escolhi a sala em questão devido ao fato de contar com mobiliário estratégico com carteiras especificamente elaboradas para facilitar o diálogo entre docentes e especialistas com as crianças. Pude perceber que o espaço proporcionou um ambiente adequado para a coleta de dados, permitindo que o aluno se sentisse à vontade para compartilhar suas percepções, opiniões e pontos de vistas.

A metodologia adotada consistiu na aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas previamente elaboradas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos responsáveis pelos participantes, para garantir a fidelidade dos dados coletados, além de assegurar a responsabilidade ética evocada em pesquisas com tais finalidade como aponta Miguel Kottow (2008).

Parti, portanto, ainda das considerações de Maria Amélia Santoro Franco (2005 p. 483) que salienta com relação a pesquisa-ação tem sido empregada "de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, instigando-nos a refletir sobre sua essencialidade epistemológica". Uma vez que meu enfoque central era demonstrar perspectivas educacionais antirracistas por meio de abordagem pedagógica, me vi instigada a conhecer as percepções e visões dos alunos envolvidos.

Com isso, durante a etapa pertinente às entrevistas, busquei estabelecer um diálogo aberto e empático, permitindo que os alunos expressassem suas opiniões e experiências de forma espontânea. Com a conclusão de tal etapa da pesquisa, bem como as reflexões que foram viabilizadas, vejo que foi indispensável para a compreensão das dinâmicas escolares e das percepções dos alunos sobre o tema investigado, bem como por vias da abordagem empregada. A receptividade dos participantes e a organização do processo contribuíram muito para os resultados alcançados.

A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma turma de 25 alunos, sendo que, ao longo do processo, duas meninas decidiram não continuar participando das atividades. A desistência foi comunicada previamente de maneira respeitosa sem a apresentação de justificativa. O projeto foi realizado em três dias, durante os quais foram promovidas discussões e práticas relacionadas

[2] Trata-se de um serviço da educação especial que tem como objetivo oferecer suporte e recursos pedagógicos para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras condições que demandem atenção diferenciada no processo de ensino e aprendizagem. Os atendimentos, suas funcionalidades, desígnios e campos de abrangência são regulamentados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Na instituição o espaço em questão, é usado para muitas finalidades como reuniões e atendimentos aos pais em momentos que não está sendo utilizados por profissionais do AEE.

à confecção de bonecas abayomis, que foi apresentada à turma como artefatos culturais e performativos de origem africana que carregam significados históricos e simbólicos.

A atividade buscou integrar a temática do antirracismo com as aulas de arte, com vistas a proporcionar aos alunos uma experiência reflexiva e prática sobre questões étnico-raciais a partir de elementos estéticos que evocam a representatividade de culturas africanas como cores vibrantes. Apesar do número reduzido de meninas que permaneceram até o final, a participação dos meninos foi significativa, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, uma vez que todos os meninos se envolveram ativamente e demonstraram grande interesse pelo tema proposto, fato que me surpreendeu como pesquisadora negra.

Assim, cabe salientar como aspecto relevante observado durante a pesquisa foi a predominância de meninos na turma, o que influenciou diretamente a dinâmica das atividades. Enquanto algumas meninas optaram por não participar, todos os meninos se engajaram e mostraram-se mais interessados no desenvolvimento das bonecas abayomis e nas discussões sobre racismo, bem como aspectos das culturas africanas que foram imprescindíveis para a formação cultural do Brasil de acordo com as perspectivas sobre etnicidade negra e educação da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002) que salienta que trabalhar com práticas antirracistas é trabalhar com a valorização das identidades negras dentro da dinâmica cultural brasileira.

Sendo assim, é relevante para minha análise a compreensão de que:

> Jacques d'Adesky destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2002, p. 185).

Ao pensar em identidade negra, levando em conta a perspectiva da autora por sua vez amparada pela teoria do sociólogo brasileiro de origem haitiana Jacques d'Adesky, vi uma oportuna forma de trabalhar com os alunos tal conceito por um viés antirracista. Os alunos se mostraram muito interessados no fato de que cada cultura é por si rica, carregada de valores, simbologias e signos.

Refletindo sobre o envolvimento dos alunos, compreendo que o interesse despertado pode ser atribuído, em parte, ao fato de que a maioria dos alunos, quase a totalidade da turma, nunca havia tido contato com conteúdos relacionados ao antirracismo ou com elementos

culturais africanos em suas aulas com enfoque voltado ao destaque das identidades. De maneira pedagogicamente elaborada e aplicada, notei que a introdução da temática representou uma novidade para os estudantes, além de despertar curiosidade e reflexões que até então não haviam sido exploradas em seu contexto escolar.

Durante as rodas de conversa e diálogos promovidos por mim como dinamizadora, motivadora e mediadora das falas, os alunos relataram, de maneira unânime, que nunca haviam discutido o racismo de forma sistemática ou reflexiva em sala de aula. Por outro lado, muitos mencionaram terem observado ou vivenciado situações de discriminações mesmo em forma de brincadeiras, piadas e outra maneiras pelas quais o *bullying* de natureza social se manifesta.

De acordo com Fox e Stallworth (2005), o que se tem chamado de bullying racial ou *bullying* étnico atinge não apenas identidades construídas ao longo do processo histórico. Esse tipo de agravo contra o outrem que se dá de maneira as vezes vociferante e em outras vezes de maneira silenciosa ou disfarçada em tom de descontração e humor é dos meios que permite e viabiliza a manifestação do preconceito em uma atmosfera de aceitação forçada.

Embora exista o mecanismo normativo manifesto no âmbito da Lei nº 10.639/2003, o racismo, dentre outras questões típicas da segregação e separatividade racial e étnica envoltas em temas como o desrespeito sofrido pelas religiões de matrizes africanas e indígenas, não colaboram para a eficácia de um dos objetivos mais notáveis da lei, que é promover conscientização, diálogo e respeito. vale salientar que esse desrespeito também é racismo, ou seja, de racismo religioso.

Considero que a lacuna existente no espaço escolar foi um dos motivos que tornou a pesquisa tão impactante para os participantes. Cabe dizer que algo que muito chamou a minha atenção foi o fato de os meninos demonstrarem maior envolvimento com o tema, possivelmente por terem vivenciado mais episódios de racismo e *bullying* relacionados à sua identidade racial do que as meninas. Essas experiências pessoais foram compartilhadas durante as atividades, evidenciando como o racismo está presente no cotidiano dessas crianças, mesmo que não seja discutido de maneira aberta e crítica no ambiente escolar e provavelmente até mesmo no ambiente familiar o que por sua vez tende a reforçar o apagamento de identidades.

Nessa direção, Fox e Stallworth (2005), ao trabalharem com o *bullying* racial/étnico em contextos laborais, ou seja, em ambientes próprios do universo do trabalho e da empregabilidade e geração de renda, demonstram que o silenciamento acaba por ser um meio de apagar a capacidade das pessoas existirem de maneira plena. É por isso que atividades como a por mim proposta e efetivada, pode ser vista como um caminho para despertar o autorrespeito e autocompreensão a partir das identidades que são construídas histórico e culturalmente.

É importante rememorar que logo no início das atividades, foi possível perceber que o tema do racismo, embora não fosse abordado de forma estruturada na escola, já fazia parte da vida dos alunos de maneira implícita demonstrando o silenciamento que já mencionei com ajuda das bases teóricas referenciadas acima. Assim, as crianças demonstraram, através de seus relatos e comportamentos, que as questões raciais estavam presentes em suas experiências diárias, seja por meio de brincadeiras, comentários ou situações de exclusão.

Vejo que trabalhar com aspectos culturais e identitários colaborou na constituição de um espaço seguro para que esses alunos pudessem expressar suas vivências e refletir sobre o impacto do racismo em suas vidas e nas vidas de seus pares. O processo de planejamento da atividade amparado em identidades e performatividades foi fundamental para que durante a execução das atividades o grupo de estudantes começassem a refletir sobre o dimensionamento da importância do antirracismo e da valorização da cultura africana como componente constituinte da cultura brasileira em suas mais variadas manifestações.

Com isso, a confecção das bonecas abayomis serviu como um elemento catalisador para as discussões sobre identidade, cultura e resistência. Ao trabalhar com as mãos, os alunos puderam conectar-se de forma prática e simbólica com a história e a cultura africana, o que ampliou seu entendimento sobre a diversidade e a importância do combate ao racismo. A atividade também permitiu que os meninos, em particular, expressassem suas emoções e vivências de maneira criativa, transformando suas experiências de dor em um processo de empoderamento e aprendizado coletivo.

A mim, se tornou possível observar que a abordagem prática e reflexiva adotada teve um impacto na conscientização dos alunos sobre o racismo e sua manifestação no cotidiano. Apesar da menor participação das meninas, o engajamento dos meninos e a profundidade de seus relatos destacaram a importância de se trabalhar temas como o antirracismo de forma intencional e sistemática nas escolas.

Fiquei muito tranquila e focada em meus objetivos durante todas as etapas requeridas para a execução das atividades, ou seja, nas etapas a serem cumpridas no espaço escolar. No momento da confecção das bonecas abayomis, a sala foi organizada de maneira a proporcionar um ambiente acolhedor e colaborativo, por isso, me vali dos anos de experiências como docente. Levo em conta que em casos de atividades diversificadas e não cotidianas como era a situação, a disposição das carteiras colabora muitas vezes para uma maior participação. Os estudantes foram dispostos em fila, com mesas e cadeiras arrumadas para facilitar o acesso aos materiais.

Os materiais utilizados na confecção das bonecas abayomis foram adquiridos com recursos próprios, ou seja, custeados por mim, garantindo que todos os itens necessários estivessem disponíveis para a realização da atividade de produção dos artefatos. O tecido samakaka, tradicional de Angola e carregado de significados culturais, foi comprado virtualmente em uma loja especializada em produtos africanos.

A opção pelo tipo de tecido levou em conta a possibilidade de trazer para sala de aula um elemento original da cultura africana, pois o samakaka[3] não apenas representa uma conexão com a cultura do continente Africano, mas também adiciona autenticidade e valor simbólico às bonecas. Além disso, outros materiais, como o tecido sintético TNT preto, tesouras e linhas, foram adquiridos pessoalmente por mim, assegurando que tudo estivesse pronto para o início das atividades.

Antes de levar os materiais para a sala de aula, realizei o corte do TNT e do tecido samakaka nas dimensões corretas, seguindo as medidas adequadas para a confecção das bonecas. Esse processo demandou atenção e precisão, pois era importante que os pedaços de tecido estivessem prontos para serem utilizados pelos alunos sem dificuldades. A organização prévia dos materiais também incluiu a separação de tesouras, linhas e outros itens necessários, tudo devidamente preparado para facilitar o trabalho dos estudantes.

No dia da atividade, os materiais foram entregues aos alunos já cortados e organizados, o que permitiu que eles se concentrassem exclusivamente na confecção das bonecas. Essa decisão de preparar tudo antecipadamente foi estratégica, pois eliminou possíveis obstáculos técnicos e permitiu que os alunos dedicassem seu tempo e energia à parte mais criativa do processo: as amarrações e a abertura das “pernas” das bonecas. Essa etapa, que envolve dobrar e amarrar o tecido para dar forma às abayomis, foi conduzida com entusiasmo pelos estudantes, que puderam explorar sua criatividade e expressar-se por meio das bonecas.

Cada participante teve a liberdade de escolher se queria trabalhar sozinho, em dupla ou em trio, respeitando seu ritmo e preferência. Optei por essa ação levando em conta que se tratava de uma atividade nova. Busquei assim, evitar situações de timidez. Com a execução, percebi que a flexibilidade por mim considerada foi essencial para garantir que todos se sentissem

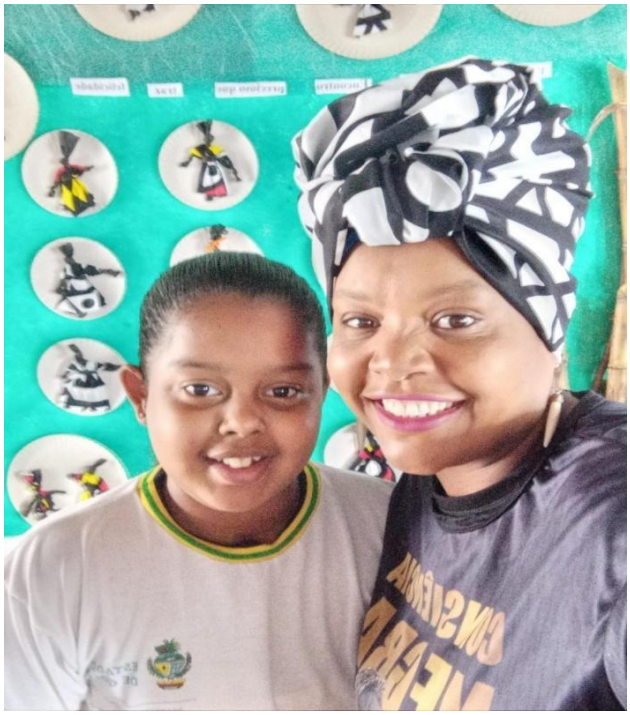
[3] O Samakaka é um tecido tradicional de origem angolana, conhecido por suas cores vibrantes e padrões geométricos marcantes que em muito usado também em outras nações e culturas africanos, podendo tem outras nomenclaturas. Tem sido empregado no design de modo de países de outras regiões como em Portugal. De maneira mais notória, é um tecido muito utilizado na cultura Ovimbundu, um dos principais grupos étnicos de Angola, sendo que é elaborado tradicionalmente com algodão. O tecido tem grande significado cultural e é frequentemente usado na confecção de roupas, acessórios e peças decorativas. Suas estampas possuem símbolos que remetem à identidade africana, resistência e ancestralidade como é apontado por Felippi e Bailão (2024).

confortáveis e engajados na atividade, além de promover a troca de ideias e a cooperação entre os colegas. Percebi que até durante as minhas explicações sobre o projeto e também as exposições sobre a historicidade do artefato cultural abordado, havia comunicações e interações contextuais entre os estudantes.

Também posso dizer que, após a coleta de todos os dados relevantes para serem analisados e descritos na presente pesquisa, pude perceber que a dinâmica realizada em grupo, em um ambiente de liberdade e interação mútua, colaborou para que os estudantes compartilhassem técnicas e aprendizados de maneira colaborativa. Com isso, em consequência, pude perceber que acabou por ser um elemento facilitador do processo criativo de cada participante envolvido na atividade.

Primei por seguir o planejamento estabelecido e fui anotando em um diário de pesquisa para colaborar com as análises que seriam efetivadas. A atividade foi realizada ao longo de três dias, sendo que nos dois primeiros dias o foco foi a confecção das bonecas no espaço da sala de aula. No primeiro dia, os alunos receberam instruções sobre a história e o significado das abayomis, bem como orientações práticas sobre como confeccioná-las. Em minhas intervenções e explicações, mencionei por várias vezes que os alunos poderiam a qualquer momento expressar suas dúvidas, pontos de vistas e percepções.

Imagem 10 - Exposição no Dia da Consciência Negra



Fonte: A pesquisadora (2024).

Em seguida, começaram a trabalhar nos seus artefatos, cortando, amarrando e decorando as bonecas com os materiais disponíveis. O segundo dia foi dedicado à finalização das bonecas, com os alunos ajustando detalhes, como os nós e as formas, e personalizando suas criações conforme sua intuição e senso estético. Durante esse período, foi possível observar o entusiasmo e a dedicação dos estudantes, que se empenharam em tornar suas bonecas únicas e significativas.

Eu havia concebido a possibilidade de que ocorressem faltas ou ausência dos participantes durante algumas das etapas das atividades propostas. Por isso, no terceiro dia, a atividade foi direcionada aos alunos que não haviam conseguido participar nos dias anteriores devido a faltas. Esses estudantes, duas meninas, tiveram a oportunidade de confeccionar suas bonecas na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O espaço utilizado, equipado com recursos e materiais adaptados, proporcionou um ambiente tranquilo para que as crianças pudessem realizar a atividade com calma e atenção individualizada visto que apenas duas estudantes faltaram a atividade feita com a turma toda. Como ocorreu anteriormente, acompanhei com muita atenção e presteza o processo, oferecendo suporte e incentivando a criatividade das meninas. Dessa forma, foi possível iniciar e finalizar a confecção das bonecas no mesmo dia, garantindo que nenhum aluno ficasse de fora dessa experiência com enfoque em práticas antirracistas.

Observei que o ambiente do AEE, conhecido por seu caráter acolhedor e adaptado, permitiu que as meninas se sentissem à vontade para explorar sua criatividade sem pressão ou constrangimento. Além disso, a situação permitiu que eu dedicasse atenção exclusiva a elas, esclarecendo dúvidas e auxiliando em etapas mais complexas da confecção das bonecas. Notei que a possibilidade de atender as estudantes que faltaram a etapa anterior foi indispensável para garantir que as meninas se sentissem parte do projeto e pudessem expressar-se plenamente por meio de suas criações.

Ao final dos três dias, todos os alunos haviam concluído suas bonecas abayomis, cada uma carregando um significado único e pessoal, visto que ao longo do processo criativo, cada um expressou-se em consonância com sua subjetividade, suas aptidões estéticas e seus gostos. Notei que não ocorreu nenhum contratempo com a feitura do artefato. Nenhum dos participantes desistiu ou se mostrou receoso.

Ao pensar a educação para a consciência crítica, Collins e Bilge (2020) destacam a importância do diálogo como prática central para a produção de conhecimento. Essa perspectiva pedagógica coloca em evidência as diferenças de experiência e poder como pontos de partida para a construção coletiva do saber. Enquanto educadora negra, assumir esse espaço

significa compreender que a sala de aula não é neutra, mas atravessada por hierarquias sociais, raciais e de gênero que moldam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Nesse sentido, promover o diálogo é também um ato político, no qual minhas próprias vivências se articulam às dos estudantes, criando possibilidades de reconhecimento mútuo e de enfrentamento das desigualdades.

A partir desse lugar, percebo que a prática docente deve valorizar não apenas o conteúdo transmitido, mas sobretudo os modos de escuta e de troca, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de partilha crítica. Projetos pedagógicos participativos, próximos da proposta de pesquisa-ação, oferecem a oportunidade de que estudantes não sejam apenas receptores, mas coinvestigadores do processo educativo. Essa postura rompe com uma tradição hierárquica e eurocêntrica do saber, reconhecendo que os sujeitos da educação trazem repertórios culturais e sociais que enriquecem e ampliam o aprendizado.

Dessa forma, meu papel como educadora negra implica tensionar os limites do modelo tradicional de ensino e reafirmar a potência do conhecimento construído coletivamente. Mais do que formar aprendizes, trata-se de formar sujeitos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e de sua capacidade de agir sobre ele. Nessa prática dialógica, ensino e aprendizagem se fundem, e a diferença deixa de ser barreira para se tornar fundamento de novas possibilidades de liberdade e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando do meu lugar de fala que me permite me valer da minha identidade de mulher, docente e pesquisadora negra, vejo como os germes do racismo, fazendo uma analogia direta ao conceito de Frantz Fanon que fala em “germes do colonialismo”, é um problema de muita complexidade. Para mim, antes de tudo é um embate que se manifesta pela tentativa de apagar e anular performances sociais e culturais.

Uma vez que o presente estudo foi realizado no âmbito de um programa de pós-graduação em Performances Culturais, é inteiramente oportuno, após a realização da pesquisa-ação voltada a uma prática pedagógica antirracista, refletir sobre algumas das nuances do racismo como instrumento mordaz de apagamento ou pulverização de performances ou performatividades de identidades étnico-raciais.

Não se pode olhar a dimensão do racismo quando se fala em educação como meio de construção de identidades sem levar em conta a historicidade que circunda a questão. O processo civilizador pelo qual a nação brasileira passou desde a chegada dos europeus, marcado pela invasão, colonização e pela negação e subjugação dos povos originários e africanos escravizados, deixou como legado perverso uma estrutura social profundamente racista com longo poder de alcance no que se refere ao seu potencial de gerar separatividade por meio de ideários de supremacia racial.

O racismo como problema capilarizado em diferentes nuances e formas, enraizado na história do país, continua a reverberar no século XXI, manifestando-se de diversas formas e por múltiplas vias, como nas rotulações maniqueístas atreladas a identidades e representatividades étnicas como “cabelo bom” e “cabelo ruim”. É nesse interim que a segregação racial, embora muitas vezes velada, silenciosa, mas jamais invisível, ainda opera de maneira eficaz, perpetuando desigualdades e exclusões que afetam principalmente a população negra e parda, que compõe a maioria da população brasileira.

Existem inúmeras lacunas, falhas e incongruências quando se busca pensar a respeito das desigualdades raciais e do próprio racismo em um país como o Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 56% dos brasileiros se autodeclaram pretos ou pardos. Isso é um indicativo que evidencia a importância de discutir e combater o racismo em um país onde a maioria da população é diretamente afetada por ele. Por isso, a proposta de atividade relacionada a pesquisa participante por mim idealizada e efetivada buscou prover “encontros valiosos” a partir de uma temática e de ação pedagógica sensível a tais questões.

Mesmo ante a notórios avanços legais no combate ao racismo, como a Lei Áurea instaurada em 1888, que aboliu formalmente a escravidão, a Lei Caó (1989), que tipificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível, a Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, a Lei 12.711/2012, que estabeleceu cotas raciais em universidades públicas, e a Lei 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, ainda há um longo caminho a percorrer, e vejo isso tanto antes quanto depois da realização da pesquisa.

Os avanços da legislação que podem ou não refletir na realidade escolar em maior ou menor grau a depender de outras políticas e programas de sensibilização e conscientização, embora fundamentais, não foram suficientes para erradicar as práticas racistas, que se manifestam de maneira sutil e estrutural, muitas vezes naturalizadas no cotidiano da sociedade brasileira. É nesse ponto que a educação em uma perspectiva antirracista se enfatiza como um caminho confiável.

Os mecanismos de operação do racismo são múltiplos e complexos, indo desde a discriminação direta até formas mais sutis, como o racismo institucional e o preconceito velado que pode tomar forma típica de bullying racial como foi apontado na fala de alunos entrevistados. Nesse sentido, as formas de enfrentamento também precisam ser diversificadas e abrangentes, atuando em diferentes frentes como no nosso caso, em que buscamos explorar a temática pelo viés da arte e da performance com enfoques voltados na identidades étnico-raciais.

Práticas educacionais que incorporem a história e a cultura afro-brasileira, por exemplo como a produção contextualmente pedagógica de bonecas Abayomi, como foi possível observar a partir dos dados coletados, podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos em relação às desigualdades raciais. No mesmo sentido, percebemos que a partir de considerações sobre a realidade racista que circunda estudantes da Educação Básica é possível trabalhar com linguagens estéticas como canal de sensibilização para o respeito com a diversidade e identidade.

Em síntese, considerando que o racismo pode ser identificado em situações cotidianas em que pessoas negras são submetidas a constrangimentos, discriminações, violência física ou verbal, simplesmente por causa de sua cor de pele ou origem étnica, a fala dos alunos participantes deixa à mostra que cada um deles em um dado grau, reconhece os impactos do racismo. Tais situações, muitas vezes naturalizadas pela roupagem de brincadeira, desconstrução e piada, refletem a dificuldade que pessoas racistas, conscientemente ou não, têm no que tange considerar a diversidade étnico-racial como algo rico do ponto de vista

antropológico e que merece ser preservado, mantido, estimulado e reconhecido em todos os cenários e instâncias da vida social/coletiva.

O nosso estudo que foi feito dentro de um recorte temporal e local refletindo, portanto, uma dada realidade, foi realizado sem nenhum contratempo ou pormenor que o dificultasse. Contei com a participação ativa e muito colaborativa de todos os participantes diretos ou indiretos envolvidos em todas as etapas. Contudo, analisando de maneira mais ampla o tema suscitado, os objetivos e finalidades, vejo que muitos docentes podem se depararem com a dificuldade de trabalhar com aspectos e elementos da cultura africana por questões de diversas naturezas.

Percebo que o centro de diversidades desse campo está enraizado na ideia de superioridade racial branca, uma construção histórica que ainda influencia as relações sociais no Brasil, assim como na negação e contante tentativa de situar a contextura das culturas africanas em uma posição de desvantagem ou inferioridade. É por isso que se tem tornado fundamental ressaltar que o racismo não se limita a atos explícitos de discriminação, mas também se manifesta em práticas institucionais, no acesso desigual a oportunidades e na representação distorcida da população negra nos meios de comunicação e na cultura.

Nessa perspectiva, a presente dissertação teve como objetivo apresentar a educação, e mais especificamente as práticas educacionais, como caminho de construção pedagógica de enfrentamento e combate ao racismo. A educação antirracista não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a formação de valores, atitudes e comportamentos que promovam a igualdade racial e o respeito à diversidade. Isso inclui a valorização da história e da cultura afro-brasileira, o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira, e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica.

Portanto, o combate ao racismo no Brasil exige um esforço coletivo e multidisciplinar, que envolva não apenas a implementação de políticas públicas e a aplicação de leis, mas também a transformação cultural e educacional. A educação, como ferramenta de transformação social, desempenha um papel central nesse processo, pois tem o poder de desconstruir preconceitos, promover a igualdade racial e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É preciso, no entanto, que essa educação seja pautada pelo compromisso com a verdade histórica, pelo respeito à diversidade e pela promoção da equidade, de modo a garantir que as futuras gerações possam viver em um país livre do racismo e de todas as formas de discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, L. M. **Ciranda na arte, construindo performances, afetos e liminaridades:** Experiências arte/educativas na rede pública do Estado de Goiás (2009-2016). 2020. 237 f. Tese - (Doutorado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia.** In: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos- -chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 5. p. 95-114.

ARAÚJO, Ana Lucia. Caminhos atlânticos memória, patrimônio e representações da escravidão na Rota dos Escravos. **Varia história**, v. 25, p. 129-148, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Ana Paula Fonseca; SILVA, Ivanderson Pereira; MEDEIROS NETO, Raimundo Alves. Literatura Negra na Escola: possibilidades para pensar gênero, raça e classe no ensino de ciências. **Revista Ensino em Debate**, v. 2, p. e2024004-e2024004, 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b).** 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04 de jan. 2024.

BRASIL**. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 12 de ago. 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese – (Doutorado em Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de Uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CAMARGO, Robson Corrêa de. Performances Culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. In: KARPA**. Teatralidades dissidentes, artes visuales y cultura.** Journal of Theatricalisties and Visual Cultura / Revista de Teatralidades *e Cultura*. Visual General Editors: Paola Marín & Gastón Alzate. Español-Português-English,2013.

CAMPOS, Cláudia Adriana de Souza. **A boneca Abayomi - uma brincadeira que desperta o empoderamento das crianças**. 2024. 114 f. Dissertação - (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

CARRARA, Sérgio *et al.* (org). **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. *In*: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CENCIANI, Daniela Xavier. Relações entre o cotidiano escolar da educação infantil e a problemática racial brasileira. **Revista África e Africanidades**, ano I, n. 3, p. 1-18, 2008.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma**. Interseccionalidade e Educação Crítica.** *In* Interseccionalidade. 1. ed. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Mariana Freitas da; AUGUSTO, Cristiane Brandão; MARQUES, Maria Celeste Simões. Mulher do fim do mundo: violência feminicida contra a saúde da mulher negra. **Saúde em Debate**, v. 47, p. e9100, 2024.

ERIKSON, E. H.; VERONESE, M. A. V. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Palmares: Cultura Afro-Brasileira,** Brasília, n. 1, p. 52-57, 2005.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FELIPPI, Vera; BAILÃO, Ana Maria. Textiles africanos en Portugal:: la Colección Eduardo Nery. **Ge-conservacion**, n. 26, p. 175-184, 2024.

FOX, Suzy; STALLWORTH, Lamont E. Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. **Journal of vocational behavior**, v. 66, n. 3, p. 438-456, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire: antologia. São Paulo: Edições Loyola. Editado por Carlos Alberto Torres. 1979.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de Cultura sobre o conceito de Homem. *In*: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Lino Nilma. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000.

GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. **Tem um corpo nessa cor:** um estudo das performances narrativas das crianças da educação básica como modo de abordar as relações raciais e o racismo no ambiente escolar. 2024. 212 f., il. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Brasília, 2024.

HARTMANN, L.; LANGDON, E. J. Tem um corpo nessa alma: encruzilhadas da antropologia da performance no Brasil. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, *[S. l.]*, n. 91, p. 1–31, 2020. Disponível em: https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/496. Acesso em: 28 ago. 2023.

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

hooks, Bell. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidades. 1. ed. SãoPaulo: Elefante, 2022.

hooks, Bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, Bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

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

LENA MARTINS E A BONECA ABAYOMI: um testemunho na arte em feminino. Direção e Realização: Aída Domínguez. Belo Horizonte e Rio de Janeiro: Escuela Neijing, 2012. Disponível em: https://vimeo.com/208194054 . Acessado em 20 set. 2024.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e Conferências**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LYRA, Luciana de Fatima Rocha Pereira de. Escrita acadêmica performática. Escrita F(r)iccional Pureza e perigo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 12-29, 2020.

MACHADO, Vanda. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. 2015. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/wordpress/wp content/uploads/2015/05/mitos.pdf?98791b. Acesso em: 10 set. 2024.

MARTINS, C. B.; ASSAD, A. L. D. A pós-graduação e a formação de recursos humanos para inovação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 322-352. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/157. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espirala**r: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Lena. **Programa Lena Martins**. [Entrevista concedida a] Cultne na Tv. TV Alerj. 18/ abril/ 2018.

MARTORY, J. Lorand. Yorubá: as rotas e as raízes da nação Transatlântica, 1830-1950. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 263-292, 1998.

MELO, Geovana Ferreira. **Pesquisa-ação colaborativa: fundamentos e experiências investigativas**. Jundiaí: Paco e Littera, 2024.

MORAIS, Luiz Paulo Rigueira et al. Etnografia e pesquisa-ação: características distintivas desses métodos qualitativos nas ciências sociais. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 12, n. 31, p. 294-311, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins**, v.1, p. 1-10, 2009.

ORI CABELOS. Fomentando moda decolonial. 2014. Disponível em: https://oricabelos.com.br/. Acesso em: 20.02.2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
PARÉ, M. L. et. al. **A educação para quilombolas**: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). Cad. Cedes, Campinas. 2007.

PEREIRA, Bruna de Paula; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Turbantes e bonecas Abayomi: estratégias para o fortalecimento da etinicidade afrobrasileira em espaços educativos. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 311-338, 2021.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação & Realidade**, v. .35, n.2, p. 89-113, 2010.

PIRES, Karen Tolentino de. **"Crespa ou alisada":** os diferentes significados da manipulação do cabelo afro entre mulheres negras da cidade de Santa Maria-RS. 2015. 256 f. Dissertação – (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTILIANO, Marta. As feituras das bonecas Abayomi como uma educação transgressora. **Revista Ñanduty**, v. 11, n. 18, p. 108-121, 2023.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. Ilustração: Mateu Velasco. São Paulo; SESI editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SCHECHNER. Richard. O que é performance. *In*: **O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética**, Programa de Pós-Graduação em Teatro, UNIRIO. N. 11, v. 12, p. 25 – 50. Rio de Janeiro, 2003.

SCHEFF, Thomas. "The Goffman legacy: deconstructing/reconstructing social science". *In*: TREVIÑO, Javier (ed.). **Goffman's Legacy**. Oxford: Rowman and Littlefield Publishing Group. 2003, p. 50-71.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

SOUZA, Letícia Lima de. Prática Pedagógica sobre a cultura afro-brasileira: oficina de bonecas Abayomi. **Revista Três Pontos**, v. 14, n. 2, p. 80-85, 2017.

TAYLOR, Diana. **Performance**. Durham, NC: Duke University Press Books, 2016.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório:** Performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG I 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 19. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

WALSH, Catharine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: Insurgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: Entreconcepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras. 2009, p. 12-42.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz:** a "literatura" medieval. Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

O presente anexo destina-se a documentar as interações e os processos desenvolvidos durante as aulas de artes, com foco especial na produção da boneca Abayomi. Por meio do roteiro abaixo disposto intenciona-se captar detalhes sobre as dinâmicas entre os participantes, as estratégias pedagógicas adotadas, os recursos utilizados e as reações dos alunos durante a atividade.

1. INFORMAÇÕES GERAIS:

A. Data:
B. Horário:
C. Local:

2. DESCRIÇÃO DO AMBIENTE:

A. Condições da Sala de Aula:
B. Distribuição dos Alunos:
C. Materiais Utilizados:

3. OBSERVAÇÕES:

Anotar as interações, processos criativos, dinâmicas de grupo e quaisquer outros eventos relevantes.

Interações entre Alunos:

Descreva como os alunos interagem entre si durante a atividade.

Interações Professor-Aluno:

Registre as interações entre o professor e os alunos. Como o professor orienta e auxilia os alunos durante a produção das bonecas?

Dinâmicas de Grupo:

- Observe como os grupos se formam e interagem. Há participação igualitária de todos os alunos?

Processos Criativos:

Descreva como os alunos abordam o processo criativo de produção das bonecas. Há alguma diversidade de ideias ou métodos?

Utilização dos Materiais:

- Como os alunos estão usando os materiais fornecidos? Eles estão seguindo as instruções?

4. ASPECTOS RELEVANTES:

Desafios Encontrados:

- Registre os desafios encontrados pelos alunos e pelo professor durante a atividade.

Reações dos Alunos:

- Anote as reações dos alunos à atividade. Como eles se sentem em relação à produção da Boneca Abayomi?

Observações Adicionais:

- Quaisquer outras observações que julgar relevantes.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

O roteiro de entrevista foi idealizado e elaborado com o objetivo de explorar as percepções dos alunos acerca da atividade desenvolvida, buscando compreender seus significados culturais e sua relevância para a construção de uma educação com enfoque antirracista. Assim, buscou-se compreender como os estudantes interpretam a proposta pedagógica, as conexões que fazem com a temática da valorização da diversidade e o impacto que a atividade teve na reflexão sobre questões relacionadas à identidade, ancestralidade e combate ao racismo.

1. INFORMAÇÕES GERAIS:

A. Data da Entrevista:
B. Entrevistado:
C. Local da Entrevista:

2. INTRODUÇÃO:

Boas-vindas e Agradecimento:
Saudar o entrevistado e agradecer por participar.

Explicação do Objetivo da Entrevista:
Explicar ao entrevistado que o objetivo é entender suas percepções sobre a atividade de produção da Boneca Abayomi e seus significados culturais.

3. PERGUNTAS:

a) Como você se sentiu ao participar da produção da Boneca Abayomi?
b) Você acha que atividades como essa são importantes para a escola? Por quê?
c) Qual é a importância da Boneca Abayomi para você?
d) Você acredita que a produção da Boneca Abayomi pode contribuir para combater o racismo?
e) Como a arte plástica influenciou sua percepção sobre a cultura afro-brasileira?
f) O que você aprendeu com a produção da Boneca Abayomi?

g) Você sentiu alguma dificuldade durante a atividade? Se sim, poderia descrever?
h) Qual foi a parte mais interessante da atividade para você?
i) Você gostaria de participar de atividades semelhantes no futuro? Por quê?

4. ENCERRAMENTO:

Agradecimento:

- Agradecer novamente ao entrevistado pela participação.

Esclarecimento de Dúvidas:

- Oferecer ao entrevistado a oportunidade de fazer perguntas ou esclarecer dúvidas.

Finalização:

- Encerrar a entrevista de forma cordial e educada.