



C A P Í T U L O 3

VISÍVEL E INVISÍVEL DE PESSOAS PRETAS NA ESCOLA, PERSPECTIVAS E INQUIETAÇÕES

Priscili Silva de Moura

As reflexões que faço aqui iniciaram, de modo mais consciente, durante a minha pesquisa para o mestrado, em 2019, quando tive de escrever sobre quais saberes contribuíram para a pesquisa que desenvolvia. Nesta trajetória, revi minhas anotações, experiências, fotos e alguns livros. Aos poucos, nestas conversas que tive comigo, notei uma dor e um cansaço que estavam me ocupando, não sabia necessariamente o que acontecia, só me percebi sentindo. Em uma madrugada me levantei e comecei a tomar notas, livremente, escorriam pelos meus dedos memórias de dor de algumas das vezes em que pessoas me olharam com olhos racistas.

Ao olhar para estas memórias, em diversos formatos, lembrei-me da visão de Larrosa (2002), um nome importante na área de Educação, sobre o termo Experiência. Passei a fazer importantes reflexões do como eu nomeava as minhas vivências e da relevância disso como um posicionamento político e social, também no meio acadêmico. Segundo o autor,

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2002, p. 21).

A partir disso, realizei uma nova leitura da minha jornada de vida. Percebi alguns pontos importantes que compartilho por meio deste texto.

Como professora, aluna na educação básica e na faculdade, ou em eventos acadêmicos, o que primeiro me toca é o olhar preconceituoso das pessoas sobre o meu corpo, mais especificamente o meu tom de pele preta. É quase como se elas me perguntassem, mentalmente, “o que esta preta faz aqui?!” . Não sei dizer a quantidade de vezes em que já fui “medida de cima embaixo”, por olhares racistas.

O meu tom de pele não é comum em determinados ambientes. Sejam eles acadêmicos, hotéis de luxo, ou mesmo conferências de pesquisadores, tampouco é destaque como professora, ou aluna em instituições públicas. É comum, sim, esperarem de uma mulher preta que, nesses lugares, ela esteja servindo aos outros, limpando onde e o que estiver sujo. Incomoda eu estar no palco, em destaque pela minha inteligência, dá um estranhamento me verem à frente de um congresso, em uma posição de destaque, ou com o modo como eu falo bem. Leo as pessoas me olhando como se houvesse algo de errado, fora das expectativas delas, mas sigo a minha vida e o meu trabalho.

Hoje, sou servidora pública no Instituto Federal de São Paulo, como professora de Arte. Já aconteceu de entrarem na sala de aula do curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual leciono, e não me localizarem na sala como professora, ao ponto de me perguntarem, por duas vezes – a mim mesma – onde estaria a docente. Na segunda vez, ainda disseram: “eu tô procurando a *professora da sala*”, e não acreditaram que era eu.

Nas reflexões que fiz, durante a realização do mestrado, comecei um processo grande de rever e reler meus certificados e fotos, um modo de olhar para as minhas memórias. Nesta ocasião, tomei consciência de quantas vezes a minha pele recebia olhares de anormalidade, quase como uma repreensão por existir ali, como eu sou.

Eu me senti cansada. Não quis mais, desde então, fazer comigo como se todos estes acontecimentos não tivessem importância para mim. Percebi que antes havia uma indiferença forjada, inconscientemente, para eu me parecer forte o tempo todo, quase como uma autoproteção, para não validar o meu sofrimento e as minhas reais emoções sobre estes assuntos.

Ao conhecer o importante trabalho da ativista e professora Lélia Gonzalez, percebi que várias mulheres pretas, assim como eu, também padeciam de dores naturalizadas, limitações perante a sociedade etc.:

Lélia pontuava a necessidade da construção de um viés interpretativo a partir do olhar e da experiência das mulheres negras e suas vivências sem naturalizá-las. Em suas análises acerca das representações sobre mãe preta e mucama, doméstica e mulata, destacava-se a questão dos estereótipos em torno da mulher negra que limitavam seu lugar na sociedade. De mucama a mulata profissional, de mãe preta a doméstica, para as mulheres negras a linha entre a esfera doméstica e o mundo do trabalho permanecia imprecisa. E ainda permanece, pois trata-se de uma pauta importante na agenda do feminismo negro contemporâneo. Dessa forma, Lélia Gonzalez inaugurou outro eixo fundamental do pensar feminista: abordar, enfrentar e desconstruir representações essencialistas sobre as mulheres negras. (Gonzalez, 2025, p. 71).

Quando me tornei professora e dava aulas nas escolas da educação básica, principalmente atuando na rede particular de ensino, o meu tom de pele sempre chegou primeiro, antes das minhas ideias, ou das minhas palavras. Entrar numa sala de aula causava estranheza nos estudantes. Eu ser uma mulher preta sempre ganhou uma visibilidade maior do que os meus saberes, a minha essência e o meu caráter.

Estas sensações incômodas são explicadas pela ativista e docente Lélia Gonzalez.

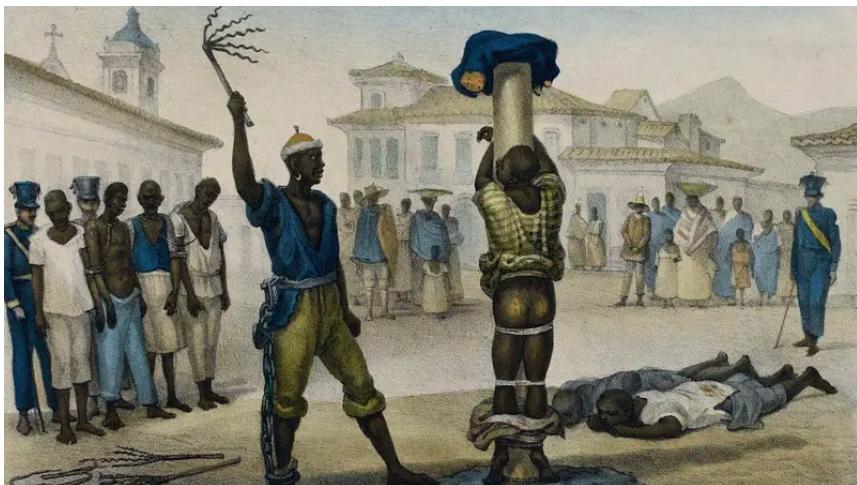
Um dia eu estava na aula de História da Arte, no segundo ano da graduação, em 2007, quando o professor Marco Antônio Guerra começou a explicar sobre o movimento estético do realismo brasileiro. Durante uma exibição de fotos, apareceram os grandes nomes de escritores da época. Em uma foto preto e branco, Machado de Assis expunha ter pele negra, e o professor disse: “esse aqui é o Machado, primeiro presidente da academia brasileira de letras”. Alguém na turma falou, ecoando uma voz que parecia a pergunta que todos nós desejávamos fazer, “Machado de Assis é negro?!”; e me lembro de o professor se voltar para a classe e dizer um “sim”, acentuando a afirmação balançando a cabeça. Diante de nossa reação, ele passou a elencar diversas personalidades da história da Arte que eram e são negras.

Aquilo ficou em mim, fiquei chocada, arregalei os olhos, me perguntei como eu nunca havia sabido daquilo, até aquele instante?! Li Machado de Assis, estudei sobre ele, tive aulas, encenei um seminário sobre o autor, mas nunca me falaram que dourava no corpo dele a mesma ancestralidade contida na minha pele, aquilo me aproximou dele. E eu não era a única, pelo espanto dos meus colegas de turma naquela noite.

Comecei timidamente a tentar buscar mais sobre a negritude presente em artistas, pensadores, personalidades e vi a quantidade e a qualidade de pessoas que eu não conhecia com esta perspectiva. Passou pela minha cabeça o esforço diário que aquelas pessoas tinham de passar para existir e se realizarem nas suas profissões e conviverem em sociedade. Eu me uni, de alguma forma, a elas. Percebi que não estava sozinha, me dando uma noção de pertencimento de ancestralidade.

A população negra só me foi apresentada na escola na condição de escravos, despidos, erotizados, brutalizados e violentados em tantas maneiras, algumas delas chamadas de Arte. Por exemplo, lembrei-me dos livros de história, sempre aprendi e enxergava os quadros de Jean Debret, autor de boa parte das obras contidas em livros didáticos escolares, com uma naturalidade sobre a violência. Cito como exemplo o quadro *“Aplicação do castigo do Açoite”*, em que mulheres, crianças são expostas a assistir a um homem sendo açoitado em plena praça pública, outros dois seguem no chão, não se percebe se estão mortos, ou se estão extremamente machucados. Hoje, me pergunto como a sociedade normaliza que cenas como esta devem ilustrar livros didáticos. Somente em uma sociedade racista e que não deseja mudanças, este tipo de cena é ensinado como cotidiana, familiarizando a população com a ideia de que a violência deve permeiar os corpos de pessoas pretas e pardas, sem que haja um constrangimento, minimamente humano.

FIGURA 1: Aplicação do castigo do Açoite, Debret, 1930.



Fonte: Arquivo Público do Governo do Estado de São Paulo, 2000.

Em muitas salas de aula, crianças e jovens são ensinados a contemplar as técnicas de desenho e pintura, todavia, nem sempre são instigados a pensar no que a cena conta. Nas análises das obras de Debret, se normalizam, em muitas ocasiões, a violência, os castigos de chibata, as mortes... e se invisibiliza a dor de pessoas negras. Eu mesma, por décadas, normalizava a cena e focava mais na beleza da tela, no sentido técnico.

Depois daquelas reflexões, a cada temática para a preparação de uma aula, nos planejamentos dos conteúdos programáticos, busquei ampliar o meu repertório de artistas, selecionando nomes que colaborassem com uma visão mais diversa dos assuntos elencados. Na prática, tentava novas perspectivas para mim. Com isso, vi a relevância de cuidar dos exemplos de cada assunto. Por mais que me parecesse comum, procurei pensar no que eu poderia visibilizar e o que estava invisível em uma sociedade racista.

Passei a me deter, com um pouco mais de atenção, nos exemplos de artistas a serem estudados em cada tema, me adaptei a uma mudança do meu olhar sobre os seus trabalhos, eu observava e refletia no que deveria enfatizar, trazer à tona a dimensão de violência que eles perpetuaram, como é o caso de algumas obras de Debret. Também passei a ressaltar aos estudantes o horror e a dor que muitas obras representavam para mim.

Percebi-me professora mais reflexiva, assumindo protagonismo. Observei a relevância das minhas ações e sua importância para uma sociedade mais igualitária de fato.

Sobre ser uma professora reflexiva, notei que existiam em mim – e ganharam mais força – as características destacadas por Rita Buzzi Raush (2008), como de um professor reflexivo, tais como: autoavaliação constante (notar os valores e princípios de igualdade e tentar, dentro da minhas possibilidades, estabelecer práticas antirracistas no exercício da minha função), espírito questionador (na medida em que não segui modelos prontos e fui construindo minha prática docente), profissional ativo e pesquisador (não apenas aplicando medidas alheias, mas construindo caminhos próprios), consciência do meu papel e habilidade de adaptação e flexibilidade (tanto da minha representatividade como professora em sala de aula, sendo um exemplo para os estudantes, quanto do meu papel enquanto cidadã, sendo uma parte ativa para que uma sociedade mais justa aconteça). A mesma autora afirma que, com essas características, o ensino se desenvolve melhor e promove uma melhor qualidade do ensino.

Assim como também destaca Philippe Perrenoud,

Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos. (Perrenoud, 2002, p. 50).

Tomando assim uma postura antirracista, notei como os alunos estranharam esta minha conduta. Mesmo depois de tantos anos em sala de aula, me vi estrangeira e principiante. Não me foi confortável, ou mesmo agradável, tentar abordagens novas de assuntos já conhecidos, mas foi e é necessário sair da minha zona de conforto e ir em busca da professora que desejo ser.

Na minha família, eu via a beleza da alegria, das danças, das feijoadas e dos almoços no semblante dos meus familiares e me identificava com eles. Mas gostaria de ter me identificado, durante a minha vida escolar, com a força de mulheres negras como Luísa Mahin¹, com a personalidade de Machado de Assis.

¹ "Nascida em Costa Mina, no continente africano, no início do século XIX, foi sequestrada para o Brasil e colocada na condição de escrava. Pertencente à tribo Mahi, da nação africana Nagô, Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia. Quituteira de profissão, de seu tabuleiro eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretendiam com ela adquiriam quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Caso o levante dos malês tivesse sido vitorioso, Luísa teria sido reconhecida como Rainha da Bahia. Como negra africana, sempre recusou o batismo e a doutrina cristã, e um de seus filhos naturais, Luís Gama (1830-1882), tornou-se poeta e um dos maiores abolicionistas do Brasil. Descoberta, Luísa foi perseguida, até fugir para o Rio de Janeiro, onde foi encontrada, detida e, possivelmente, deportada para Angola, não existe, entretanto, nenhum documento que comprove essa informação". Informações consultadas em GELEDES: Instituto da mulher negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/luisa-mahin/>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

Nesse meu processo transformador, naquele momento da faculdade, foi como se eu virasse os meus pensamentos e visse o outro lado daquela história, da minha vida e de tantos irmãos africanos. Eu senti um pouco da dor que me liga a eles; da revolta que compartilhamos; das desigualdades sociais que, cada qual a seu tempo e seu modo, vivemos; das orações e dança como meios de nos conectar ao divino; do colorido das roupas; da oralidade e do comprometimento com a comunidade.

Vi como foi diferente, também, ao estudarmos naquele ano, na faculdade, sobre o movimento artístico Barroco. Eu fazia o exercício de olhar para um homem negro que era um gênio da escultura, Antônio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho (por não ter partes ou a totalidade dos dedos, mão e braços), pensei no preconceito que aquele homem havia sofrido e por todo o reconhecimento que teve, numa sociedade escravocrata. Refleti que ele deveria ter sido excepcional no seu ofício, para vencer o tempo e estar nos livros de História e Arte até hoje, mas ainda assim é visto e referenciado como um aleijado.

Na graduação, houve uma valorização muito grande da produção artística europeia. Hoje vejo isso como um ponto crítico e tomei contato com alguns autores brasileiros, artistas mulheres, brasileiras, e aprendi que havia versões diferentes na história das pessoas, do Brasil e do mundo. Já existia uma internet acessível e que poderia me ajudar a enxergar outros lados de tecidos que eu não conseguia virar sozinha. Era necessário me conectar com outras palavras, acessando outras autoras, pensadores, gente que pensa e reflete sobre seus retalhos e a complexidade dos tecidos no mundo.

A professora, filósofa e mulher negra Dra. Djamila Ribeiro, que assim como eu estudou na educação básica nos anos 90, diz

[...] então a gente sabe só sabe o que é a visão europeia e ponto. Por isto a gente não sabe que o Brasil já teve mais de 305 etnias indígenas, por isso a gente não sabe quem foi Dandara dos Palmares², quem foi Acotirene³, quem foram os grandes quilombolas, a gente não sabe quem foi Luísa Mahin, personalidades negras e indígenas, mesmo num país de maioria Negra, então já começa, pela maneira que essa história contada, e pela necessidade de se refutar isso. (Ribeiro, 2019, p. 67).

² "Dandara, além de esposa de Zumbi dos Palmares, foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. Não era muito apta só aos serviços domésticos da comunidade, plantava como todos, trabalhava na produção da farinha de mandioca, aprendeu a caçar, mas, também aprendeu a lutar capoeira, empunhar armas e quando adulta liderar as falanges femininas do exército negro palmarino. Quando os primeiros negros se rebelaram contra a escravidão no Brasil e formaram o Quilombo de Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, Dandara estava com Ganga-Zumba. Participou de todos os ataques e defesas da resistência palmarina. Na condição de líder, Dandara chegou a questionar os termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba e pelo governo português. Posicionando-se contra o tratado, opôs-se a Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi". Informações consultadas em GELEDES: Instituto da mulher negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

³ "Uma das primeiras mulheres a habitar os povoados quilombolas da Serra da Barriga em Alagoas. Matriarca do Quilombo do Palmares, exercia a função de mãe e conselheira dos/as primeiros/as negros/as refugiados na Cerca Real do Macacos. Era consultada para todos os assuntos, desde questões familiares até questões político-militares." (Lopes, 2018, p. 31).

Em sua entrevista, Dra. Djamila Ribeiro reforça a necessidade de a população negra se sentir acolhida e contemplada, nas versões da história da qual realmente faz parte, não como uma caridade feita a essa população, mas como reconhecimento das dores do cativeiro, da cultura ancestral que trouxeram para o nosso país, que formam o que nós, afrodescendentes, somos. Como existe uma tentativa de apagamento, por uma versão eurocêntrica da questão, da memória de quem somos e dos nossos saberes, a nossa sociedade foi se constituindo e se formando por meio de olhares que enfocavam um lado da história e negligenciavam os outros. Agora existem produções intelectuais negras, indígenas, feministas que vão desejar mostrar a todos o lado da história que foi escondido.

A professora Ribeiro (2019) também reforça que já existem instrumentos legais, como a Lei 10639/2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003).

E comenta: “essa lei de história africana não prevê sanção, as escolas aplicam ou não, depende da vontade (...) como não tem apoio da instituição, acaba ficando esforços individuais tentando aplicar a lei” (Ribeiro, 2019).

Walter Benjamin vai elaborar esse conceito, explicando que, como a história é contada partindo do olhar dos vencedores, eles não cessam de vencer, enquanto esta versão é mantida como A versão,

Ora, **os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, algum dia, venceram**. A identificação afetiva com o vencedor, portanto, sempre em proveito dos vencedores de turno. Isso diz o suficiente para o materialismo histórico. Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. (...) Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera como sua tarefa escavar a história a contrapelo. (Benjamin, 1940, s/n) [Grifo da autora].

Aqui, ao falar dos “herdeiros”, Benjamin nomeia a classe dominante, utilizada para designar a classe social que controla o processo econômico e político. Com esse controle, mostra o triunfo e usurpa seu poder, apontando uma supremacia sobre

os vencidos, mas não nomeando estes como vítimas de uma barbárie, usando de todas as tentativas para depreciar, omitir e mitigar a versão dos vencidos. Porém, é importante contar esta história sobre o ponto de vista dos vencidos, olhar para outros lados dos retalhos, reconhecer as costuras que foram feitas.

A professora Djamila Ribeiro (2019) vai falar também da importância que isso tem na escola, na vida das crianças, na construção da sua subjetividade da infância negra e branca. Ela alerta que “as crianças brancas que vão acreditar na inferioridade das crianças negras”, e as crianças negras podem, por sua vez, se sentirem inferiores. Partindo disso, como a personalidade dessas crianças vai se constituindo? Como fica sua autoestima? Como esse fato interfere na sua aprendizagem, no como é vista pela sociedade?

Elaborando um pouco sobre a questão, Freire (2011) vai relatar, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, como os opressores e oprimidos se sentem diante da sociedade, em situações concretas. Sobre os opressores, ele diz:

Mas o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam e libertação, pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos é que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito artigo de opinião significa opressão a eles (...) qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. (Freire, 2011, p. 61).

Na perspectiva da população branca, da classe alta, por exemplo, alguns enxergam como preteridos os egressos de escolas públicas, os contemplados pelas políticas de cotas para negros e indígenas nas universidades públicas. A respeito das cotas, “algumas vezes, estudantes brancos brilhantes, que foram preteridos para darem lugar a negros, entraram com ações judiciais contra a Universidade e o assunto foi até a Corte Suprema” (Goldemberg, 2004, s/p).

Freire também reforça que os opressores se esforçam para reter os oprimidos, tentando “deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (Freire, 2011, p. 65), vão se apropriando da ciência, das tecnologias, da cultura, das instituições.

Sobre a escola pública, Japiassu (1998) sublinha a questão da diversidade presente neste ambiente:

O desenvolvimento da observação em escola da rede pública de ensino fundamental se deve ao fato de nela ser possível encontrar um contexto mais diferenciado do ponto de vista social, no que se refere ao agrupamento de sujeitos por séries de semelhante faixa etária. O ambiente multicultural da escola pública oferece maiores possibilidades para que ocorram frequentes interações entre sujeitos de diferentes classes e grupos sociais, oportunizando a prática da tolerância no confronto, inevitável, de valores éticos, linguísticos, morais, religiosos, econômicos e sociais distintos. A Escola Pública é um fórum privilegiado para o exame das interações entre sujeitos

mediados pedagogicamente porque se constitui num meio sócio-culturalmente mais rico e diversificado. (Japiassu, 1998, s/p).

Na perspectiva da educação, é fundamental propor a diversidade como um princípio, talvez como um valor, para as ações educativas, pensando em escolas plurais, tão diversas como é a população brasileira, que respeitem e façam criticidade do seu papel formador de cidadãos e cidadãs.

Como lembra a pesquisadora Nilma Gomes (2012),

[...] é sabido que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se **como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas**. Por isso mesmo ela é fundamental para a mobilização de novas subjetividades, **onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e as representações negativas sobre a população negra, enfim, discutidas de forma mais aprofundada e superadas**. (Gomes, 2012, p. 79) [Grifo da autora].

Ainda pensando no papel da escola e na sua relevância, a professora Djamila Ribeiro (2019) faz um apontamento interessante, do como a escola poderia contar a história da população negra, na tentativa de conquistar “novos marcos civilizatórios”. Ela diz:

[...] Mas se a gente começar a contar que viviam em África, são 55 países diferentes, culturas diferentes, muitos eram reis e rainhas e foram forçados a vir para cá, mais que o Quilombo dos Palmares teve mais de 100 anos de resistência circula em mais de 300 Anos de escravidão. Existiram quilombolas, a Revolta dos Malês, revoltas das populações indígenas, você conta uma outra história. (Ribeiro, 2019, p.43).

Eu penso muito na versão de história que é contada aos meus alunos e alunas, na reação das crianças negras e brancas, no quanto isso repercute em suas vidas, naquilo que eles não se veem como capazes de realizar, na sua autoestima, na sua subjetividade, nas referências a que são direcionados a construir e na beleza de si próprios.

Destaco também a visão da autora sobre a importância da formação dos professores que estudaram em uma escola tradicional que mostrava, e em alguns casos ainda mostra, a versão dos vencedores e não a dos vencidos:

Aqui em São Paulo existiu todo um trabalho de formar professores e educadores, porque é isso, você tem de formar material, formar os educadores que foram formados nessa escola, que acreditaram que a Princesa Isabel foi a grande redentora. Então você tem de contar a história por outros pontos de vista. (Ribeiro, 2019, p. 43).

Nós, professoras, estudamos em escolas que repassaram a princesa Isabel como redentora do fim da escravidão, não destacando os quilombos como centros de resistência, mas sim, em algumas literaturas, como centro de ladrões e destacavam seus habitantes como arruaceiros.

Eu me pergunto: será que estas temáticas tão importantes, como negritude e os povos originários indígenas, estão presentes nas aulas de Arte? E na escola, há

um destaque da população preta, dos trabalhadores, das pessoas que habitam em comunidades como heróis e signos de resistência em um ambiente preconceituoso como é o Brasil? Como o corpo negro dos alunos é visto? Será que encontram representatividade nos apontamentos dos livros didáticos, para além de uma visão escravocrata, machista e preconceituosa? Quais artistas negras, indígenas, gays e travestis nós mostramos na escola? É explícita a maneira como elas(es) são identificadas(os) pelas crianças e jovens?

Por fim, refleti sobre o papel de cada pessoa, sobre o meu papel enquanto cidadã, sobre o papel de cada escola e de cada professor e professora como importantes constituintes de uma sociedade melhor. Assim, ao refletir sobre a minha prática em sala de aula, a cada tentativa de mudança, aparentemente pequena, restrita a mim e aos alunos e alunas que lá estão, nos modificamos coletivamente enquanto sociedade, com a esperança de um mundo mais digno para todas as pessoas e não para algumas. Finalizo ressaltando o relevante papel da reflexão como ferramenta na qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de História, 1940. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In Walter Benjamin. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/I10.639.htm>. Acesso em: 15 set. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2011.
- GELEDES. **17 Mulheres negras do brasileiras que lutaram contra a escravidão**. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/>>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- GOLDEMBERG, J. **As cotas nas universidades públicas**. Folha de S. Paulo - Caderno Opinião, 2004, s/p. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0804200409.htm#:~:text=Algumas%20vezes%2C%20estudantes%20brancos%20brilhantes%2C%20que%20foram,pol%C3%ADticos%20sens%C3%ADveis%20ao%20apelo%20demag%C3%B3gico%20da%20medida>>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo Sem Fronteiras. v. 12, 2012. p. 98-109.

GONZALES, L. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano**. Zahar: 2025

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

LOPES, N. **Novo dicionário banto do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAUSH, R. B. Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia. **Anais de congresso Educere PUC-PR**, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442_682.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

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