

# A AFETIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORAS NEGRAS COMPROMETIDAS COM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA<sup>1</sup>

Amanda Oliveira Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva apresentar as trajetórias e descrever as práticas educativas de duas professoras negras, Luana Tolentino e Vitalina Silva que, assumidamente, desenvolvem uma educação pautada no antirracismo e que tem como principal pilar de sustentação dessas práticas aquilo que aqui compreendemos como afetividade. Consideramos que a afetividade nos processos educativos pode proporcionar aos educandos processos de humanização e libertação das situações sofridas no cotidiano, sobretudo adolescentes e crianças negras. Para discutir a afetividade nas práticas educativas nos apoiamos nos ensinamentos de Paulo Freire, Azoilda Trindade e bell hooks, que tem nos seus escritos e reflexões a afetividade enquanto principal ferramenta para uma educação comprometida com seus educandos. Para o estudo das práticas e projetos desenvolvidos realizamos dois procedimentos distintos: com a professora Luana Tolentino, tivemos como fonte de estudo o seu livro *“Outra Educação é Possível: feminismo, antirracismo e inclusão na sala de aula”* (2018); com a professora Vitalina Silva tivemos a oportunidade de realizar uma entrevista semi-estruturada. Acreditamos que o artigo, poderá servir como inspiração para pensarmos uma educação comprometida com a realidade de crianças e adolescentes negros, na medida visibiliza possibilidades de construção e vivência de práticas educativas pautadas no acolhimento, na escuta, no respeito aos contextos locais e superação das diversas situações que os educandos podem estar inseridos.

**Palavras-chave:** educação afetiva; prática de ensino; antirracismo; professoras negras.

## ABSTRACT

This article aims to present the trajectories and describe the educational practices of two black teachers, Luana Tolentino and Vitalina Silva, who openly develop an education based on anti-racism and whose main pillar of support for these practices is what we understand here as affection. We believe that affection in educational processes can provide students with processes of humanization and liberation from situations suffered in everyday life, especially black adolescents and children. To discuss affection in educational practices, we rely on the teachings of Paulo Freire, Azoilda Trindade and bell hooks, who have affection as the main tool for an education committed to their students in their writings and reflections. To study the practices and projects developed, we carried out two distinct procedures: with teacher Luana Tolentino, we used as a source of study her book *“Another Education is Possible: Feminism, Antiracism and Inclusion in the Classroom”* (2018); We had the opportunity to conduct a semi-structured interview with Professor Vitalina Silva. We believe that the article can serve as inspiration for us to think about an education committed to the reality of black children and adolescents, as it highlights possibilities for building and experiencing educational practices based on welcoming, listening, respecting local contexts and overcoming the different situations that students may find themselves in.

**Keywords:** affective education; teaching practice; anti-racism; black women teachers.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campos dos Malês, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudilene Maria da Silva.

<sup>2</sup> Bacharela em Humanidades e licencianda em Pedagogia pela UNILAB.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido palco de constantes reivindicações, abrindo espaço para novas discussões que implicam no currículo, práticas educativas e as abordagens oferecidas nesses espaços. As discussões ficam um pouco mais sensíveis, quando falamos da educação ofertada nas redes públicas de ensino e conseqüentemente para grupos sociais específicos, como, por exemplo, para população negra, periférica e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Frente a tantas tensões e discussões em relação à problemática da educação, acreditamos na possibilidade de um movimento esperançoso e afetivo ao pensar as práticas educativas, sobretudo na mudança dos olhares e interpretações sobre as vivências do cotidiano desses educandos.

Em *“Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade”* a escritora bell hooks (2013), compreende o afeto como uma força expressiva nesse processo, onde o cuidado genuíno com seus educandos, a valorização e o respeito a suas vivências, constroem um ambiente propício para o aprendizado, sobretudo crítico e sólido o suficiente para possibilitar uma transformação pessoal. Para além do espaço escolar e suas implicações em relação ao racismo vivenciado nas práticas, no planejamento, nas oportunidades, as vivências do racismo estrutural estabelecidas em outras esferas da sociedade também influencia diretamente no processo de formação educacional e sobretudo na construção da identidade desses sujeitos. A violência policial vivenciada em comunidades periféricas, vulnerabilidade social, problemas econômicos, de saúde e familiar, todos esses fatores somados às micro agressões sofridas no âmbito escolar podem acarretar problemas como baixo desempenho e dificuldade de permanência desses estudantes na escola.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que uma prática educativa afetiva em sala de aula, pode contemplar potencialmente crianças e adolescentes negros, sobretudo nos aspectos identitários, na autoestima e autoconfiança. Para isso, é imprescindível uma educação que respeite e acolha as subjetividades, dificuldades e experiências desses educandos (hooks, 2013; Freire, 1996). Existe uma tendência entre os educadores tradicionais, que acreditam que a aproximação com os estudantes atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. O distanciamento entre educando e educador nos processos educativos, cria lacunas que dificultam conexões significativas no ambiente escolar, a valorização dessa objetividade, muitas vezes,

resulta em uma mentalidade dominadora que nega a subjetividade e impede a construção de uma prática educativa pautada na escuta e no respeito ao educando (Palmer *apud* hooks, 2021). Algumas produções sobre a educação para relações étnico-raciais já dão conta de confirmar, incansavelmente, a necessidade de práticas educativas em compromisso com a formação e a transformação da realidade de crianças e adolescentes negros, entretanto é preciso atentar os nossos olhares as práticas já existentes no nosso cotidiano e que acabam passando despercebidas, sendo necessário um mapeamento cuidadoso dessas práticas. Consideramos importante dar visibilidade a docentes comprometidos com as mudanças em relação às práticas que reproduzem o racismo presente em nossa sociedade e conseqüentemente nas escolas.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar as trajetórias e descrever as práticas educativas de duas professoras negras, Luana Tolentino e Vitalina Silva, que assumidamente, desenvolvem uma educação pautada no antirracismo e que tem como principal pilar de sustentação dessas práticas aquilo que aqui compreendemos como afetividade.

Teoricamente, para discutir a afetividade nas práticas educativas nos apoiamos nos ensinamentos de bell hooks, Paulo Freire e Azoilda Trindade. No interior do seu texto *“Vivendo de amor”* (2010), bell hooks define o amor enquanto uma ação que possibilita a transformação e recuperação da população negra, em relação aos processos históricos desumanizantes da dominação colonial. É possível estabelecer um diálogo encruzilhado do pensamento da escritora, com o pensamento do educador Paulo Freire (1996), no momento em que o mesmo cita a amorosidade como ferramenta necessária nas práticas pedagógicas comprometidas com a libertação do educando, onde para Freire é inconcebível uma prática docente que não dê “[...] uma atenção dedicada e amorosa às problemáticas mais pessoais” (Freire, 1996 p. 74) que afetam a vida desses educandos.

A inquietação de Paulo Freire, nos permite uma aproximação à realidade de crianças e adolescentes negras/es, nos convidando a refletir sobre quais as problemáticas que afetam essas crianças e jovens, e a necessidade de um olhar sensível e comprometido com essas realidades por parte dos docentes. Se recusar a compreender e agir diante desses pontos, não anula o fato de que eles existem e influenciam nas condições dos aprendizados. Conforme hooks:

[...] há momentos em que o ensino consciente — o ensino com amor — traz a percepção de que não seremos capazes de ter uma experiência significativa em sala de aula sem sentir o clima emocional de nossos estudantes e corresponder a ele” (Hooks, 2021 p. 149)

Seguindo a mesma linha afetiva de pensamento de bell hooks e Paulo Freire, Azoilda Trindade, educadora e intelectual dos afetos, compreende e defende a educação para relações étnico-raciais, tendo como elemento fundante a afetividade. Para ela, isso se torna possível através da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, e que representa um marco significativo na luta por justiça racial, resgatando e reconhecendo as contribuições dos negros na formação da sociedade brasileira:

Azoilda afirmava que é possível recontar a história de nossos ancestrais negros que tanto contribuíram para a formação desse país, e um dos caminhos possíveis seria por meio do afeto e respeito ao conhecimento do outro e da nossa história negra marcada. (Da Silva, 2020 p.35)

Metodologicamente, para obtenção das informações sobre as educadoras, foi realizada uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico, onde foram estudados artigos, entrevistas e notícias. Já para o estudos das práticas e projetos desenvolvidos realizamos dois procedimentos distintos: com a professora Luana Tolentino, tivemos como fonte de estudo o seu livro *“Outra Educação é Possível: feminismo, antirracismo e inclusão na sala de aula”* (2018), no qual a autora propõe uma reflexão sobre o sistema educacional tradicional e as possibilidades de ensino mais inclusivas e humanizadoras. Nele, ela questiona as práticas educacionais convencionais, que reforçam as desigualdades sociais, raciais e de classe, mostrando caminhos para a construção de uma educação igualitária, crítica e libertadora; com a professora Vitalina Silva tivemos a oportunidade de realizar uma entrevista semi-estruturada cujo objetivo foi aprofundar nossa compreensão a respeito de seus feitos e suas práticas educativas.

A escolha das professoras se deu pela minha vontade de compreender como a afetividade operava nas práticas educativas. Luana Tolentino apareceu como uma das primeiras referências. A minha leitura da sua obra, fez com que eu enxergasse a existência das práticas, bem como seus resultados. Já a decisão de estudar as práticas da professora Vitalina Silva, aconteceu através da oportunidade que tive de conhecê-la de perto e poder acompanhar o início de sua trajetória. Outro elemento

importante é o fato de Vitalina trabalhar com adolescentes baianos, recorte relevante para compreendermos as especificidades dos distintos territórios, bem como suas demandas.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: a primeira visa a problematização das situações e vivências de crianças e adolescentes negros no Brasil e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem; a segunda seção discute a importância da afetividade nas práticas educativas, com o aprofundamento na categoria afetividade; e na terceira seção, apresentamos as trajetórias e práticas das professoras em questão.

## **2 QUANDO O RACISMO CONTEXTUALIZA ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

A Constituição Federal de 1988, simboliza um marco importante na busca da igualdade de direitos no Brasil. Ela preconiza direitos fundamentais, como a igualdade de acesso à educação para todos, independentemente de raça, cor, sexo ou qualquer outra condição. Entretanto, a realidade para a população negra persiste na de marginalização e exclusão, sobretudo nas esferas educacionais. O racismo opera de um modo que, oferece a pessoas negras os maiores índices de exposição à violência, negligência, homicídios, desigualdade salarial, educacional e econômica, entre outras vulnerabilidades que escancaram a crueldade da dinâmica do racismo estrutural no Brasil.

Segundo o levantamento realizado pelo Instituto Sou da Paz entre 2012 a 2019 mais de 3 mil crianças e adolescentes negros/as de até 14 anos foram vítimas fatais de arma de fogo no Brasil, sobretudo em ações policiais em bairros periféricos, número 3,6 vezes maior em relação às crianças e adolescentes não-negras. Os dados coletados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública no ano de 2022, revelam um aumento significativo na proporção de mortes violentas de crianças negras no Brasil. Na faixa etária de 0 a 11 anos, 67,1% das crianças vítimas de morte violenta e intencional, são crianças negras. A porcentagem é ainda maior quando falamos de adolescente negros de 12 a 16 anos, que ocupam 85,1% desses casos. Ou seja, 8 em cada 10 mortes violentas no Brasil são de crianças ou jovens negros, fato que evidencia e enfatiza a vulnerabilidade desses sujeitos, indicando que a desigualdade

racial é um fator estruturante na violência, que se intensifica à medida que as crianças crescem (IBGE, 2022).

Essas práticas são entendidas enquanto uma das ferramentas da Necropolítica, conceito cunhado pelo filósofo Achille Mbembe (2011) que diz respeito à violência e a construção de zonas de sacrifícios, em que “[...] a política de extermínio e genocídio são a maneira do Estado implementar a soberania, inclusive terceirizando o monopólio da força” (Nogueira, 2020 p.02). Os dados alarmantes em relação às violências que atravessam a infância e juventude de sujeitos negros no Brasil, apontam a Segurança Pública do Estado como principal agente terceirizado das práticas de extermínio, legitimadas e substanciadas pela política de morte. (Carvalho; Ferreira, 2022)

No que diz respeito à educação de pessoas negras, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio Contínua (PNAD, 2022) apontam que a desigualdade racial na educação começa a se intensificar no ensino médio. No ensino fundamental, o percentual de negros na faixa etária adequada (6 a 14 anos) era superior ao de brancos (94,5% contra 94,7%). Já entre jovens de 15 a 17 anos, apenas 71,5% dos negros estavam estudando ou haviam concluído o ensino médio, enquanto esse percentual era de 80,5% para a população branca. Fato que também nos leva a acreditar que na medida em que vão crescendo, jovens negros para além da vida, estão sujeitos também a perderem o direito ao acesso e permanência à educação.

Todos esses dados servem para evidenciar uma realidade já denunciada há muito tempo por ativistas e organizações negras. Percebemos que existe uma sistemática exclusão de crianças e adolescentes negros, impedindo a inserção e sociabilidade, negando seus direitos e sua atuação como protagonistas de suas próprias histórias, comprometendo sua dignidade e desenvolvimento em condições adequadas e humanizadas de estar e ser na sociedade.

O Movimento Negro, ao longo das décadas, tem desempenhando um papel crucial ao colocar em evidência as questões raciais, sobretudo no âmbito da educação, tendo na sua agenda como principal pauta, o reconhecimento das identidades e a reparação das desigualdades históricas e estruturais enfrentadas pela população negra, onde não somente o racismo é questionado, como também a educação ofertada a população negra (Gomes, 2012; Trindade, 2013; Silva, 2016) sobretudo, no que diz respeito a aspectos como: o sucateamento da educação pública, a falta de representação positiva nos materiais e conteúdos didáticos, os

comportamentos discriminatórios e por fim, a não experiência por parte dos docentes para o enfrentamento dessas questões.

Para além dessas problemáticas diretamente ligadas ao contexto educacional, temos a somatória das questões vivenciadas por essas crianças e jovens na sociedade, onde o racismo se manifesta de uma outra forma, que muitas vezes não são levadas em consideração na hora da construção das práticas educativas. O contato de crianças e adolescentes com o racismo, e conseqüentemente as vulnerabilidades e violências constantes, acometem as suas construções enquanto sujeitos negros, seja vivenciando isso diretamente ou de maneira assistida, afetando os seus processos de ensino-aprendizagem, na medida em que interferem negativamente na construção e fortalecimento das suas identidades, no sentimento de pertencimento, no adoecimento psíquico, e na percepção de si e dos sujeitos que compõem o seu entorno (Gomes, 2002).

Sendo assim, acreditamos que a realidade vivenciada para além das estruturas prediais das instituições de ensino, é um fator decisivo no contexto educacional, sobretudo em questão de permanência, pertencimento e sucesso escolar. Com isso, julgam-se necessárias práticas educativas que levem em consideração essas realidades.

A intelectual negra Azoilda Trindade acredita que para que isso aconteça é necessária uma educação que esteja alicerçada nos valores afro-civilizatórios afro-brasileiros como: na ancestralidade, circularidade, memória e afetividade (Trindade,2005). Desse modo, a afetividade que aqui acreditamos não se refere às práticas de “paparicação”, mas sim, aos ensinamentos e reflexões de bell hooks, Paulo Freire e Azoilda Trindade, no que diz respeito ao compromisso da/o docente com práticas que sejam pensadas, tendo como base a construção das emoções, sentimentos, particularidades, e as vivências dos educandos no cotidiano escolar e para além do âmbito educacional. Tudo isso, em função do alcance da amenização ou superação das diversas problemáticas que possivelmente serão encaradas nesse cotidiano.

### **3 PRÁTICAS EDUCATIVAS AFETIVAS: O AFETO, O AMOR E A AMOROSIDADE**

Quando falamos sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem,

temos três principais teóricos como referências: Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, os três do campo da psicologia do desenvolvimento, sobretudo desenvolvimento infantil. Embora Vygotsky e Piaget tenham também teorizado e reconhecido a importância da afetividade, Wallon (1954) aprofundou esse conceito enquanto um fator fundamental para a formação do indivíduo, argumentando que a afetividade era influenciada por dois principais fatores interdependentes: o orgânico e o social (Souza, 2013) reconhecendo que a constituição biológica da criança se dá também por fatores sociais, e pode moldar significativamente suas experiências cognitivas e emocionais:

A afetividade, segundo Wallon, refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (Salla, 2011).

Sendo assim, o teórico compreendia a afetividade não enquanto sinônimo de carinho e amor, ou práticas amorosas, e sim enquanto estímulos e aprendizagens, observando como as reações emocionais e sensoriais poderiam influenciar na construção do conhecimento e principalmente no desenvolvimento da criança.

Neste artigo, a afetividade no processo de ensino-aprendizagem ganha outros contornos, pautados nos pensamentos de bell hooks, Paulo Freire e Azoilda Trindade, sendo compreendida enquanto práticas alicerçadas na escuta, compreensão, acolhimento e compromisso com a realidade em que os educandos estão inseridos.

Para Azoilda Trindade, a afetividade nos permite através das ações educativas, acolher, cuidar e compreender a existência do outro, como nos explica Gisele da Silva:

Afetar o outro é propiciar a construção de potências, é perceber que cada indivíduo pode e deve ser compreendido nos detalhes de suas necessidades particulares para que possa ser visto e encarado com um ser completo. Refletir sobre a afetividade em tempos em que o cuidado com o outro está cada vez mais escasso é uma tarefa árdua e difícil. Porém, é preciso repensar os caminhos que nossas relações estão tomando para que possamos retornar a uma sociedade que tenha no afeto uma forma de ação e reação. Acolhida como aceitação do outro na sua humanidade e na sua capacidade de mudança. (Da Silva, 2020)

Nessa perspectiva, a afetividade não seria práticas de favoritismo, paparicação ou tratamento diferenciado e seletivo como muitos interpretam

equivocadamente, tão pouco demonstrações físicas e verbais de amor e paixão. Está associada ao compromisso com aquilo que afeta diretamente e muitas vezes negativamente o cotidiano e a existência dos educandos, e que influencia no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é preciso utilizar de ferramentas e atitudes dedicadas à amenização dessas afetações, como a escuta e o diálogo.

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1996) Paulo Freire nos apresenta práticas e saberes educativo-progressivas necessários à prática docente. A afetividade aparece na obra, enquanto a “amorosidade”, um compromisso com o bem estar do educando, sendo necessário a noção que não estamos frente à “coisas”, e sim frente à sujeitos tomados por sonhos, objetivos, realidades, que devem ser acolhidas.

Para Freire a relação afetiva estabelecida com os educandos faz parte da ética que o ato de educar exige, embora o educador não deva se transformar em terapeuta, ele precisa ser capaz de se abrir e demonstrar empatia diante das dificuldades pessoais de seus educandos. A prática docente exige não apenas competência científica, mas também uma postura ética que reconheça a humanidade de cada aluno, respeitando suas subjetividades, seus processos internos, vivências e cotidiano.

O amor, ou práticas amorosas, enquanto conceito e prática, é muitas vezes restringido no ambiente educacional, sobretudo quando se refere à relação entre educando e educadores, fruto do equívoco na compreensão do que é a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Quando o afeto é contextualizado ao processo de ensino, só é legitimado quando a ênfase é colocada no amor ao conteúdo, à matéria, ou ao próprio processo de ensinar. Entretanto, esse tipo de amor só é valorizado porque reforça a ideia de que o educador deve ter domínio e autoridade no que ensina (hooks, 2021). Para bell hooks, este é um território sensível, quando se fala sobre amar os alunos de forma emocional, é frequentemente desconfiado e pode ser interpretado como algo que ultrapassa os limites profissionais, ou até mesmo como um risco em termos de conduta ética e moral.

Na sua problematização sobre o racismo no cotidiano escolar, Azoilda Trindade no ano de 1994, analisou minuciosamente o olhar desatento por parte do corpo pedagógico diante da ausência de reflexão sobre a prática docente, sobretudo, pelo fato de não considerarem aspectos como perfil racial e econômico e social dos educandos. É pensando nesse cotidiano, permeado pelo racismo e suas implicações,

que Azoilda se preocupa com a afetividade nos processos educativos, onde a dinâmica do afetar e ser afetado pelo outro e pelo seu entorno é fundamental nesses processos. Sendo assim ela pontua, “[...] como diante desta circularidade, deste movimento, desta dinâmica, negligenciar, subestimar os aspectos afetivos do humano, como negligenciar as emoções, os sentimentos, os afetos, os desejos? (Trindade, 2008 p. 9).

Diante das tensões presentes no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito às relações étnico-raciais, torna-se necessária a construção de práticas educativas pautadas na afetividade, no respeito, escuta e cuidado com os educandos, traçando estratégias para promoção da superação dos efeitos do racismo no cotidiano de educandos e educandas negros/as.

Sabendo que essas práticas já são construídas, incentivadas e vivenciadas por várias educadoras e educadores, reafirmamos a necessidade de reconhecer e visibilizar essas práticas. Na próxima seção, apresentaremos as práticas educativas das educadoras Luana Tolentino e Vitalina Silva, que em compromisso com a educação antirracista, e tendo como fundamento a preocupação com as vivências dos educandos, dialogam com o que compreendemos neste artigo como uma prática educativa afetiva.

#### **4 LUANA TOLENTINO E VITALINA SILVA: AFETIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA ANTIRRACISTA**

A professora Luana Tolentino é historiadora e leciona na educação básica para turmas do ensino médio e fundamental (anos finais), em Minas Gerais. É autora da obra *"Outra Educação é Possível: feminismo, antirracismo e inclusão na sala de aula"* que reflete sobre as suas práticas pedagógicas inovadoras e profundamente marcadas também pela valorização da cultura afro-brasileira e africana, focada no feminismo, antirracismo e na inclusão na sala de aula, como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem.

O livro lançado em 2018, foi o resultado de anos de experiência docente da autora, em compromisso com a educação transformadora. Sua prática pedagógica, portanto, é fruto de uma reflexão profunda sobre as limitações do modelo educacional tradicional e de um desejo constante de reconfigurar as formas de ensinar e aprender,

com um olhar atento às questões sociais, culturais e afetivas que envolvem a educação para relações étnico-raciais.

[...] os textos que compõem *Outra educação é possível*: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula discorrem a respeito de três temas que têm norteado o meu trabalho: as relações étnico-raciais e de gênero, a busca pela ressignificação dos currículos e dos saberes, além da educação holística e inclusiva. Alguns são inéditos, ganharam vida especialmente para este livro. (Tolentino, 2018, p. 19)

A autora buscou com seu trabalho, demonstrar que os objetivos de uma educação pautada no afeto e no compromisso antirracista, não são apenas possíveis, mas efetivamente realizáveis, e, sobretudo, acessíveis a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Na obra ela propõe uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, colocando em evidência a importância da relação afetiva e da empatia, acolhimento e escuta no processo educativo, onde ela diz que:

Faço parte de um grupo historicamente oprimido. Nesse sentido, seria uma incoerência reforçar em sala de aula as formas de opressão que nos cercam. Assim, no lugar de uma educação tirana e repressora, procuro elaborar metodologias de ensino que dialoguem com a realidade dos estudantes, que façam sentido nesse exercício de aprender e ensinar. (Tolentino, 2018 p. 18)

Em consonância com os ensinamentos de Azoilda Trindade, Paulo Freire e bell hooks, a professora defende que é fundamental que o educador reconheça o aluno como um ser integral, com emoções, experiências e subjetividades próprias, e que a aprendizagem seja um processo de construção coletiva, onde seja possível desenvolver nos educandos a autonomia e a transformação social, respeitando suas individualidades e potencializando suas capacidades de forma integral (Tolentino, 2018). No livro a autora discorre brevemente sobre algumas das suas práticas em sala de aula. A seguir, utilizaremos dois dos capítulos para refletirmos sobre a prática da professora.

#### 4.1 EDUCAR EXIGE SABER ESCUTAR

No capítulo *“Meu Querido Diário”* a professora Luana Tolentino propõe uma reflexão pessoal e afetiva sobre o processo de ensino-aprendizagem e como ele pode ser transformador quando compreende as subjetividades, histórias de vida e as experiências emocionais dos sujeitos, como também nos ensina bell hooks em

“*Ensinando a transgredir*” (2013), obra utilizada como referência pela professora para pensar e executar a prática descrita no capítulo em questão. Tolentino utiliza a metáfora do diário para abordar a importância de uma educação que reconheça as emoções, as histórias pessoais e a identidade dos estudantes como aspectos fundamentais para criar um ambiente de aprendizado mais humanizado e acolhedor.

Para além de estimular seus educandos na escrita, nessa prática, a professora buscou uma forma de possibilitar que os pensamentos, sentimentos e experiências dos seus educandos pudessem ser registrados de forma livre, construindo um espaço de autoconhecimento e de expressão das emoções mais profundas. Tolentino utiliza essa metáfora para ilustrar como a educação também pode ser um processo que envolve a construção de uma identidade, onde as vozes dos estudantes são ouvidas e valorizadas como parte fundamental de sua formação.

A professora fazia uma leitura semanal dos relatos e através dessa leitura se aproximava mais da realidade dos seus educandos. Em um dos relatos de um estudante, ela discorre sobre a seguinte sensação:

Sinto um nó ao lembrar dessas palavras. Não tenho condições de resolver todos problemas dos meus alunos, estabeleço um limite entre o que vejo, que chega até os meus ouvidos e o que posso fazer para amenizar o sofrimento e as dificuldades experimentadas por alguns. Caso contrário, seria vítima de um colapso emocional. Estou sempre atenta a isso. Se não posso resolver tudo, não abro mão de fazer aquilo que está ao meu alcance (Tolentino, 2018 p.107).

Em outra atividade proposta a sua turma, também pautada no exercício da escuta, intitulada de “*O que eu queria que minha professora soubesse*” a professora continua no estímulo contextualizada a escrita de relatos da vida e cotidiano dos seus educandos, sob a certeza e intenção de que, as respostas obtidas, a ajudariam a pensar e elaborar estratégias para melhorar a relação em sala de aula, bem como estabeleceria uma aproximação com seus educandos.

A ideia, que foi muito bem recebida por eles, deu a professora uma devolutiva parecida com a descrita anteriormente:

Nos textos curtos, deparei-me com as dificuldades de quem vive em um contexto de muita pobreza e violência (em todos os sentidos). Deparei-me também com um universo que muitas vezes é desconhecido por mim, ainda que eu esteja nele durante cinco dias da semana. Em meio a relatos de dor, encontrei também sonhos, esperanças e as mais sinceras demonstrações de afeto (Tolentino, 2018, p. 109-110).

As práticas desenvolvidas por Luana, nos levam a compreender a importância da escuta nos processos educativos. Como nos atenta Paulo Freire (1996) “[...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso” (Freire, 1996 p. 58). Ainda segundo o educador, é necessário compreender que ao lidar com pessoas, o educador deve reconhecer e valorizar sonhos, esperanças, dos educandos, mesmo quando esses sonhos são improváveis. Freire argumenta que, embora não deva incentivar sonhos impossíveis, também não deve negar o direito dos alunos de sonharem.

Nesse contexto, a prática docente deve ir além da reflexão teórica e crítica, incorporando uma atenção amorosa e sensível às questões mais pessoais e individuais de cada aluno, sendo esta uma prática pautada na amorosidade. Para a professora Luana, é preciso uma educação que vá além do modelo homogeneizante, a educação deve considerar também as vivências, saberes e necessidade dos educandos, sendo “[...] necessário também que o desejo de promover a equidade e a justiça seja uma constante em nossas vidas. Não é uma tarefa simples, mas também não é impossível” (Tolentino, 2018 p. 111).

Por sua vez, a professora Vitalina Silva é docente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, atuando em uma escola no município de Camaçari, na Bahia. Há cinco anos, ela vem implementando a educação antirracista por meio de projetos que têm como foco a valorização e humanização de sujeitos negros, bem como a promoção da cultura africana e afro-brasileira. Em 2023, o projeto de educação antirracista desenvolvido pela professora foi premiado no Prêmio LED, uma distinção promovida pelo Movimento LED, iniciativa criada pela Rede Globo em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

O prêmio tem como objetivo dar visibilidade a práticas educacionais inovadoras e transformadoras no Brasil. Anualmente, o Movimento LED realiza uma seleção para premiar projetos comprometidos com a promoção de uma educação emancipadora, capaz de introduzir novas formas e práticas no ensino e na aprendizagem.

A educação antirracista se configura como uma proposta de educação democrática, capaz de afirmar o potencial emancipatório das diversidades étnico-raciais, conforme apontado por Nilma Lino Gomes (2023). Essa abordagem pressupõe um retorno crítico às culturas, histórias e valores dos povos africanos e afro-brasileiros, como uma forma de reconstruir e ressignificar as narrativas históricas e culturais frequentemente marginalizadas no contexto educacional.

Neste sentido, a professora Vitalina da Silva, atuando na educação básica, organiza suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva antirracista, fundamentada principalmente no compromisso com a valorização da cultura afro-brasileira e africana. Em suas aulas, ela prioriza a construção de um ambiente educacional que, além de reconhecer, celebrar e integrar essas culturas, busca desconstruir estigmas e preconceitos enraizados na sociedade, promovendo, assim, uma educação inclusiva e transformadora. Ao conduzir seus alunos pelo aprendizado das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade, a professora busca não apenas promover o conhecimento histórico e cultural, mas também fomentar um ambiente de respeito, valorização e empoderamento das identidades negras dentro e fora da escola. Como afirma no seu artigo *“O papel do professor na luta por uma educação antirracista”* um artigo publicado em 2024 pela “Globo Gente”:

Trabalhar com a educação antirracista nas escolas é fundamental para o enfrentamento aos desafios profundos que refletem questões estruturais e culturais do Brasil, compreendemos ser a escola um espaço plural que tem o potencial de abrigar toda a diversidade étnica, social e de gênero, exatamente por este motivo, este espaço promove também experiências de isolamento, racismos, preconceitos e violências (Silva, 2024 s/p).

A educadora iniciou essa trajetória após vivenciar, em sala de aula, os efeitos da violência sofrida por um de seus alunos. Ela relata que esse incidente provocou uma transformação significativa em sua percepção e posicionamento diante das questões raciais e seus reflexos no ambiente escolar, especialmente ao observar as reações dos demais alunos ao receberem a notícia. Em entrevista concedida no dia 07/10/2024, ela nos conta o ocorrido:

Em um determinado dia (o estudante) foi para casa, fardado, e recebeu um tiro da polícia na perna. Eu só soube na outra semana, e quando fui conversar com a turma sobre o que aconteceu, relatando que eu estava muito consternada, eles começaram a relatar as suas experiências em relação à violência policial.

Conforme relato, os estudantes reagiram de maneira a naturalizar a situação, tratando-a como algo comum, possivelmente devido à experiência cotidiana com esse tipo de violência. A partir dessa vivência, os alunos passaram a compartilhar relatos de situações em que estavam envolvidos, muitas das quais envolviam episódios de violência e atitudes racistas sobretudo em ações policiais:

Os meninos negros da sala, tinham relatos sobre agressões sofridas, e falavam isso em tom de brincadeira, em tom de disputa, pra dizer quem tinha apanhado mais [...] aquilo me chocou muito porque os corpos negros não devem ser violados dessa forma, e eu falei sobre isso com eles. Apresentei o estatuto da criança e do adolescente [...] eles diziam que era assim mesmo, que sempre ocorria [...] Eu entendi a partir desse momento que eu não podia mais dar as minhas aulas como eu fazia desde sempre, sem abordar as questões raciais, sem fazer uma análise do que é essa violência sofrida por eles, sem observar que eles naturalizam essas violências, eles entendiam que isso fazia parte de um processo que era inevitável para eles (Silva, em entrevista concedida em 07/10/2024).

Frente ao cenário exposto e a inquietação que esse cenário causou, a professora nos conta que, se sentiu profundamente tocada e incentivada, e compreendeu a sua responsabilidade em sala de aula, no que diz respeito a práticas que fortalecesse as identidades dos seus educandos, na medida em que, construiu-se também um posicionamento crítico e problematizador diante das opressões e atitudes racistas que eles já vivenciaram, e podem vir a vivenciar em sociedade.

Com isso, a professora alavancou uma jornada de estudo e dedicação sobre a questão, iniciando assim um projeto antirracista nas instituições em que trabalhava, partindo dos pressupostos que identificamos como afetividade, uma vez que tem como fundamento das suas práticas: o cuidado, acolhimento e preocupação com as vivências dos seus educandos, em como as violências cotidianas afeta as suas emoções e percepções sobre si. A professora considera importante relatar, na medida em que foi ensinando, também foi aprendendo “ [...] a partir da realidade que eles traziam e os desafios foram se ampliando e me trazendo uma grande responsabilidade de educar para transformar as realidades de dor em estratégias de luta” (Silva, em entrevista concedida, 07/10/2024)

#### 4.2 “ENSINANDO A TRANSGREDIR”

A professora Vitalina iniciou suas práticas voltadas para as questões raciais a partir da leitura de clássicos de escritores e escritoras negras, incentivando seus educandos a se aprofundar nessas questões por meio da literatura. A professora, ao perceber as necessidades de sua turma, especialmente no que se refere à naturalização da violência racial, identificou a urgência de trabalhar com ferramentas que promovem a humanização e o fortalecimento da autoestima, pautando seu trabalho no afeto e no acolhimento das subjetividades. Conforme bell hooks, um

ambiente pautado nesses princípios pode conceder “[...] atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes” (Hooks, 2010 s/p).

Suelyly Aires, em *Corpos Marcados para Morrer* (2018), aponta como a desigualdade racial é frequentemente vista como algo "natural", parte integrante de uma ordem social que se aceita sem questionamento a violência. Para ela, essa naturalização é o que torna possível a banalização do sofrimento e da violência contra os corpos negros. Por sua vez, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1974), nos provoca refletir sobre uma educação que rompa com esses processos desumanizantes, onde a humanização do sujeito seja uma prioridade que pode possibilitar ferramentas para libertação.

Ao introduzir referências de personalidades como Conceição Evaristo, Luiz Gama e Lázaro Ramos nas suas aulas, a professora observou um aumento considerável no engajamento dos alunos. Eles se mostraram tão envolvidos com as figuras históricas e culturais discutidas em sala de aula que começaram a sugerir a criação de atividades e projetos voltados para a valorização dessas personalidades e de outras dentro da escola, que prontamente a professora acatou e passou a mediar diversos movimentos e atividades na escola sobre personalidades negras e representatividade, com as suas turmas, através do diálogo, estimulando a autonomia dos estudantes. A professora relatou que, a partir da leitura de livros e da articulação dessa leitura com as questões raciais, os estudantes se organizaram para criar “estandes” de informações sobre cada uma dessas figuras, com um entusiasmo evidente, buscando a circularidade das informações, e as articulações que conseguiram fazer com as atividades:

[...] a ideia principal era trabalhar os livros de literatura com a proposta de uma apresentação por sala, mas alguns estudantes se organizaram e foram além. Na turma A, os estudantes resumiram cinco contos e fizeram os desenhos dos personagens, na turma B, os estudantes fizeram a biografia de Luiz Gama em forma de linha do tempo e também recitaram poesias do autor. Na turma C, eles escolheram um trecho do filme *O Paí ó*, escreveram o roteiro, criaram as caixas de café que fez parte do cenário da peça e apresentaram. Em cada sala eles fizeram uma caixa com perguntas sobre a personalidade e um aluno de cada turma ficou responsável pela atividade durante a culminância do projeto. Na turma B, três estudantes criaram um quebra-cabeça com o rosto de Luiz Gama e enquanto as pessoas tentavam armar o quebra-cabeça, elas iam explicando quem foi Luiz Gama (Silva, em entrevista concedida em 07/10/2024).

Em "*Ensinando a Transgredir*" (2013) bell hooks, discute como a presença e o reconhecimento das diversidades podem afetar positivamente o aprendizado e fortalecer a construção de uma educação crítica, onde ela defende que a educação deve valorizar as experiências vividas dos seus educandos e suas diversas histórias, em vez de ignorá-las ou tentar "uniformizar-elas". Para ela, a prática educativa deve estar interligada com as questões sociais, políticas e culturais, na busca da promoção da transformação crítica da realidade dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, é possível estabelecer uma relação da prática da professora a pedagogia defendida por bell hooks, onde a professora não somente promoveu o aprendizado de conteúdos históricos e culturais, mas também possibilitou aos estudantes a oportunidade de pertencimento e representações positivas sobre si e seu grupo étnico/racial. Por meio da vivência, a professora promoveu a transformação da visão dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo, resultando em um engajamento e um novo olhar sobre autoestima, pertencimento e identidade.

Quando por iniciativa própria, os educandos começaram a organizar atividades e projetos para valorizar essas figuras históricas, deram uma devolutiva de que através de um aprendizado emancipador é possível transformar a realidade escolar e social, se apropriando do que antes era visto enquanto marginalizado ou invisibilizado, como as contribuições de personalidades negras importantes para a sociedade. Movimento que também teve reflexo no engajamento escolar e no desempenho dos estudantes, assegurando que uma educação que respeita e valoriza a identidade e a cultura dos educandos, pode ser um poderoso catalisador de mudança, tanto no plano pessoal quanto no coletivo.

As práticas e o engajamento dos educandos nelas, fizeram um outro grande feito, a mudança de olhar sobre uma das turmas em que a professora lecionava por parte da comunidade escolar, que enxergava a turma como um problema para escola, devido a questões comportamentais e de desempenho. Essas mudanças são reflexos de uma educação verdadeiramente dedicada e funcional, que compreende que a codificação e decodificação de conteúdos não basta.

Paulo Freire diz que "[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade" (Freire, 1996, p.14) fortalece a prática em questões, onde a educação em compromisso com a transformação social e humanização dos sujeitos envolvidos, pode não somente transformar a maneira em

que eles se percebem no mundo, como também a forma como eles interagem com o mundo por meio da educação.

No seu artigo “*O papel do professor na luta por uma educação antirracista*” ao falar sobre o compromisso docente com a educação antirracista, a professora Vitalina diz que é importante a educação antirracista nas práticas educativas, “[...] pois eles atuam como agentes de transformação social, ajudando a desconstruir preconceitos e estereótipos raciais, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade dentro e fora da sala de aula” (Silva, 2024 s/p).

#### 4.3 RECONTANDO AS NOSSAS HISTÓRIAS ATRAVÉS DO AFETO

A intelectual Azoilda Trindade, defendia que através da afetividade, enquanto um valor afro-civilizatório, era possível reformular a nossa história e a história dos nossos ancestrais, por meio do do reconhecimento do outro e da “[...] nossa história negra, marcada por lutas, vitórias, glórias, alegrias, resistência, força de vontade e heroísmo, ressignificando a leitura de África e da força dos negros que para cá vieram” (Da Silva, 2020).

A prática da professora Vitalina não ficou restrita a somente uma instituição em que trabalhou, em outra escola, através da apreensão da realidade dos seus educandos e da realidade escolar, ela buscou escutar seus estudantes, focando nas lacunas presentes naquele cotidiano e no compromisso com as realidades, e também na educação antirracista. Com isso, ela desenvolveu junto aos educandos, atividades e projetos também voltados à valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Um dos projetos foi o “Desfile Histórico Cultural” nesse desfile, iniciativa que partiu exclusivamente dos educandos, onde a turma escolheu trabalhar com a valorização da mulher negra, na articulação de raça e gênero, com a representação positiva da cultura africana e da estética negra. Os desfiles ocorriam através de expressões como dança e interpretações, utilizando de músicas em relação à temática. Nos desfiles, os estudantes se vestiam com roupas e acessórios que remetiam à cultura africana e afro-brasileira, com penteados diversos em referência a beleza e aceitação de cabelos crespos e cacheados.

O protagonismo dos educandos no “Desfile Histórico Cultural”, é um exemplo de como essa abordagem pode mudar os olhares sobre si e a dinâmica escolar. Envolvidos na escolha dos temas, na elaboração das apresentações e na execução

das atividades, sobretudo pensando nos seus desejos e necessidades, a Professora potencializou a capacidade crítica e criativa dos seus estudantes, permitindo a descoberta, a afirmação e a celebração das identidades negras.

Vitalina nos conta que se surpreendeu com o engajamento dos seus estudantes, com o resultado significativo que obteve com o projeto:

Esse processo de protagonismo e autonomia durante todas as atividades, deu a eles a oportunidade de se sentirem no comando das ações, ocupando lugar de decisão, todas as atividades traziam uma perspectiva positiva sobre a inteligência, sobre a beleza, sobre a criatividade e isso gerou empoderamento e engajamento [...] Por eles estarem muito envolvidos na construção e desenvolvimento do projeto, pesquisaram mais, debateram, escreveram, criaram, sugeriram e conseqüentemente esse movimento repercutiu na aprendizagem e no desempenho escolar. (Silva, em entrevista concedida em 07/10/2024).

O impacto do projeto não teve apenas bons resultados no que diz respeito ao desempenho dos estudantes, mas também no comportamental e emocional. Ao se sentirem acolhidos e respeitados em suas subjetividades e complexidades, os alunos desenvolveram uma maior autonomia, autoestima e capacidade de se expressarem. A afetividade se tornou um elo fundamental para que eles se sentissem seguros para explorar temas tão profundos e pessoais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar na possibilidade de práticas educativas, pautadas na afetividade, na amorosidade e no amor, se traduz no acolhimento, cuidado, respeito e escuta as questões que atravessam os educandos no ambiente escolar. É preciso compreender que negar a influência dos processos desumanizantes, sobretudo em função do racismo estrutural, não elimina o problema, ao contrário, constrói barreiras e demandas que afetam negativamente a continuidade, desempenho e construção identitária de educandos e educandas negros/as.

Neste artigo, apresentei e construí reflexões sobre práticas educativas afetivas, que estão sendo desenvolvidas em diferentes territórios, por professoras negras na educação básica, de maneira intencional e sobretudo em resposta às demandas latentes no cotidiano. Por isso, é importante dar continuidade ao movimento de visibilização e reconhecimento dessas práticas, para que a busca de referências sobre

elas, não seja um “caça tesouros” ou uma lacuna a ser preenchida. E sim, um movimento de constante construção e/ou aprimoramento, pensando sempre no compromisso com a educação

Neste processo de escrita, aprendi valiosas lições que, somada a minha crença na possibilidade da existência de uma educação pautada na prática educativa afetiva, resultará no meu engajamento constante na busca e construção dessas práticas, que fielmente defendo enquanto efetiva e necessária á educação, sobretudo á educação de crianças e adolescentes negros.

Por fim, acredito que, essa escrita pode possibilitar àqueles que, em compromisso com a educação, se articulam enquanto agentes de transformação social e buscam formas de romper com os modelos tradicionais vigentes, visando a construção de um ambiente em que se preocupe com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, mas também se atente as questões subjetivas em sala de aula, e contemple as identidades, realidades e desejos presentes.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Suely. Corpos marcados para morrer. **Revista CULT**, 2018.

Disponível: <https://revistacult.uol.com.br/home/corpos-marcados-para-morrer/>

BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**.

BRASIL. Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social– IBGE. 2022

CARVALHO, Alice; FERREIRA, Jessica. Bala e cárcere: A morte de crianças negras é parte inegociável do pacote de Segurança Pública no Brasil. *In*: ANJOS,C; CORREA.,N; SOUZA, E (ORG.) **Necropolítica e as crianças negras: Ensaio na pandemia**. São Paulo, SP; Editora Dandara 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma. Gestão escolar deve prezar pela educação democrática e antirracista. **Revista Educação**, 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/11/19/educacao-democratica-e-antirracista/>

GOMES, Nilma. Movimento Negro e Educação: Ressnificando e Politizando Raça. **Educ.Soc.**, Campinas, 2012.

GOMES, Nilma. **Educação e identidade negra**. Minas Gerais: Aletria, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. *In*: **Geledés**, 2010, s/p. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-degenero/4799-vivendo-de-amor>.

LIMA, Juliana. Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo. **Redação Observatório 3o Setor** Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/criancas-negras-morrem-36-vezes-mais-por-armas-de-fogo/> 25/11/2021. Acesso: 15/08/2023.

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas?. **Lunetas**, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Nova Escola**, 1 out. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Claudilene Maria. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras**: a volta inversa na árvore do esquecimento e das práticas de branqueamento. Recife: Tese de doutorado, 2016.

SILVA, Gisele. **Azoilda Loretto da Trindade**: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, 2020.

SILVA, Vitalina. O papel do professor na luta por uma educação antirracista. **Globo Gente**: Luz na Educação, 2024. Disponível em; <https://gente.globo.com/o-papel-do-professor-na-luta-por-uma-educacao-antirracista/>

TOLENTINO, Luana. Outra educação é possível: feminismo, antirracismo inclusão em sala de aula. **Mazza**, 2017.

TRINDADE, Azoilda. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Dissertação de Mestrado, 1994.

TRINDADE, Azoilda. **Educação-diversidade-igualdade**: num tempo de encanto pelas diferenças. 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-diversidade-igualdade-num-tempo-de-encanto-pelas-diferencas/>