



SANKOFA E O GTERE: MULHERES NEGRAS TECENDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Celly Monike da Silva Nascimento

Universidade Católica de Pernambuco

cellymonick.2017@gmail.com

RESUMO: O ensino da história da África constitui um ato de reparação histórica e epistemológica. Durante séculos, a escola brasileira silenciou as civilizações africanas, reduzindo o continente a um passado de escravidão e miséria, negando suas filosofias, ciências e produções culturais. Ensinar sobre a África é, portanto, reconhecer a centralidade de suas contribuições na formação da humanidade e da sociedade brasileira, restituindo aos povos africanos o direito à sua própria narrativa. Como afirma Kabengele Munanga (2005), compreender a história da África é fundamental para romper com a visão eurocêntrica que inferioriza o continente e seus descendentes. Nesse contexto, as mulheres negras, herdeiras da ancestralidade africana e da experiência diaspórica auxiliam no âmbito da educação como direito e instrumento de emancipação coletiva. A aprovação da Lei nº 10.639/2003, resultado direto da mobilização do Movimento Negro, consolidou um marco histórico e político na disputa por narrativas sobre o Brasil e na valorização das matrizes africanas na educação. Este artigo reflete sobre a atuação do Grupo de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERE), no Recife, destacando a trajetória de mulheres negras educadoras que atuaram como formadoras e intelectuais orgânicas na implementação da referida lei. Busca-se compreender de que modo o GTERE contribuiu para o letramento racial docente, por meio dessas educadoras a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas e a valorização das heranças africanas na educação pública. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da História Oral, com base em entrevistas realizadas com integrantes do GTERE. O estudo ancora-se em referenciais teóricos de Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Angela Davis, Beatriz Nascimento e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que articulam ancestralidade, gênero e educação como práticas de libertação. Os resultados indicam que o GTERE se consolidou como um espaço de resistência e reencantamento da escola pública, atuando na construção de um currículo comprometido com a diversidade étnico-racial. A pesquisa evidencia o protagonismo das mulheres negras como agentes

de transformações. Além disso, revela que a implementação da Lei nº 10.639/2003, por meio das ações do grupo. Conclui-se que o GTERE, enquanto política pública de formação docente, materializa o princípio de Sankofa o retorno às raízes africanas como caminho de reinvenção, resistência e cura coletiva. As educadoras negras do grupo não apenas auxiliaram a implementar a legislação, mas intervieram na educação recifense por uma diáspora, memória e justiça racial. Assim, reafirma-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende do reconhecimento das mulheres negras como sujeitos históricos e arquitetas de um novo projeto civilizatório, no qual a escola se torna território de liberdade, pluralidade e reconstrução da humanidade negra.

Palavras-chave: GTERE; Educação Antirracista; Mulheres Negras; Lei 10.639/2003.

O eurocentrismo e a reparação histórica

A epistemologia e a produção de conhecimento no Brasil são marcadamente eurocêntricas, refletindo um processo histórico de apagamento das produções intelectuais, filosóficas e culturais de povos não brancos. Tal hegemonia epistêmica é herança direta da colonização, que impôs modelos de racionalidade e cientificidade europeus como universais, desqualificando os saberes africanos, indígenas e afro-brasileiros. De acordo com Munanga (2005), o projeto colonial não apenas subjugou povos, mas também instituiu hierarquias de conhecimento, naturalizando a marginalização de epistemologias outras.

Nesse sentido, o ensino de História da África assume papel central como um ato de reparação histórica e epistêmica, ao reconhecer a ampla contribuição das civilizações africanas para o desenvolvimento das ciências, das artes, das filosofias e das formas de organização social. Ao romper com o silenciamento dessas contribuições nos currículos escolares, o ensino da história africana desvela uma das mais perversas expressões da violência simbólica presente na escola: o apagamento das referências negras como produtoras de conhecimento. A escola, enquanto espaço formativo, deveria atuar como ambiente de combate ao racismo e de promoção da diversidade, mas, para isso, é indispensável que os processos formativos de professores(as) estejam comprometidos com uma pedagogia antirracista. A ausência de uma formação docente crítica, capaz de problematizar as desigualdades raciais, constitui expressão do mito da democracia racial que, conforme Munanga (2005), mascara as estruturas de discriminação e impede a efetivação de uma educação verdadeiramente igualitária.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi moldado por legislações que institucionalizaram a exclusão da população negra. A Lei nº 1, de 14 de outubro de 1837, por exemplo, proibia explicitamente a presença de pessoas negras, escravizadas ou libertas, nas escolas públicas, revelando o caráter racializado da construção do ensino no país. Mesmo as iniciativas posteriores, como as escolas noturnas criadas na década de 1870, voltadas para homens

negros, mantinham uma perspectiva religiosa e disciplinadora, reafirmando o lugar subalterno do sujeito negro no processo educativo. Para Thompson (1987, p. 356), “a lei não é apenas um instrumento jurídico, mas um dispositivo ideológico que expressa e reforça as estruturas de poder e as desigualdades da sociedade”.

Dessa forma, a educação sempre ocupou lugar central nas pautas do Movimento Negro Unificado (MNU), entendido como instrumento de emancipação e resistência política. O MNU, desde sua fundação em 1978, tem se empenhado na formulação de propostas pedagógicas que democratizam o acesso ao conhecimento, traduzindo conceitos acadêmicos de forma acessível às comunidades e lutando pela implementação de políticas afirmativas, como as cotas raciais e as reparações educacionais. Essas ações demonstram a compreensão de que a disputa por uma educação antirracista é também uma disputa por poder simbólico e pela reconfiguração da epistemologia nacional.

É nesse contexto que se insere o presente trabalho, cujo objetivo é analisar a atuação do Grupo de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERE) e o protagonismo das mulheres negras formadoras na construção de práticas pedagógicas antirracistas. O GTERE, vinculado à Prefeitura do Recife.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na História Oral (ALBERTI, 2013), com a realização de entrevistas com integrantes do GTERE, buscando compreender as trajetórias, percepções e práticas das formadoras que têm atuado na consolidação de uma educação pública antirracista e decolonial.

O ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, para uma educação cidadã

Discutir como os currículos escolares brasileiros invisibilizaram as civilizações africanas e reduziram o continente à escravidão é fundamental para compreender a relevância do ensino de História da África. A defesa pela diversidade nos currículos escolares constitui um passo essencial para a efetivação da cidadania, uma vez que a escola tem papel central na construção das identidades e na valorização das diferenças. Como ressalta Munanga (2015), é urgente reconhecer que o Brasil é um país de encontros étnicos e culturais diversos, cuja riqueza foi sistematicamente negada pela perspectiva eurocêntrica da educação.

Durante o processo de colonização portuguesa, o conceito de “raça” passou de uma noção biológica e sem rigor científico para uma ferramenta de hierarquização e controle social, usada para justificar a desumanização de povos africanos e afrodescendentes. Essa mudança conceitual,

como observa Gomes (1993, p. 51), permanece estruturante das relações raciais no Brasil contemporâneo:

“Esse conceito pode ser aplicado à sociedade brasileira já que nosso imaginário social, ao referir-se aos negros, não dispensa as características fenotípicas como fator importante para se analisar o pertencimento racial e as relações raciais em nossa sociedade. Tendo clareza nesse aspecto, ao usar o termo *raça*, rejeita o determinismo biológico e, ainda, inclui três outras dimensões para a análise da questão racial: a geográfica, a histórica e a política.” (GOMES, 1993, p. 51).

Ao compreender a historicidade desse conceito e seus efeitos sobre a formação social brasileira, torna-se evidente que os currículos escolares desempenharam papel ativo na manutenção das hierarquias raciais. O apagamento das civilizações africanas, como as do Egito Antigo, de Mali, de Gana e de Songhai, reduziu o continente a uma narrativa de servidão, omitindo sua complexa trajetória científica, política e filosófica. Tal omissão produz o que Gomes (2017) chama de *epistemicídio*, isto é, a negação do valor cognitivo dos saberes produzidos pelos povos negros.

Mais do que corrigir distorções históricas, trata-se de um processo de empoderamento coletivo, capaz de fortalecer identidades e reconstruir o imaginário social sobre o que é ser negro no Brasil. Nesse sentido, ensinar a História da África significa combater o racismo estrutural que ainda aflige milhões de pessoas negras, ao mesmo tempo em que se celebra a beleza, a cultura e a resistência que marcaram, e continuam a marcar a experiência afro-brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 como conquista política

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representa um marco histórico nas lutas do Movimento Negro brasileiro e na consolidação de uma educação comprometida com a justiça racial. Fruto de décadas de mobilização política, a lei insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, constituindo uma disputa por narrativa e por poder simbólico dentro do campo educacional.

Como aponta Gomes (2017, p. 22), “no plano jurídico, o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa”. Assim, a lei não deve ser compreendida apenas como uma norma legal, mas como o resultado de uma luta política e epistemológica travada por educadores, intelectuais e militantes negros em busca do reconhecimento e da valorização das identidades historicamente subalternizadas.

O percurso histórico da Lei nº 10.639/2003 evidencia o protagonismo de figuras como a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das *Diretrizes Curriculares Nacionais*

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento destaca que:

“Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal, nos seus Art. 5º, I; Art. 206, I; Art. 210; § 1º do Art. 242; Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26-A e 79-B da Lei 9.394/96, assegurando o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, e garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.” (BRASIL, 2004, p. 2).

A lei, portanto, reconhece o direito à educação como dimensão fundamental da cidadania e da reparação histórica, garantindo à população negra o acesso a uma escola devidamente equipada e com profissionais capazes de lidar pedagogicamente com o racismo e as relações étnico-raciais. Contudo, como ressalta Silva (2005), a efetivação da lei vai além da mera inserção de conteúdos no currículo: implica repensar as bases epistemológicas da educação, questionando o cânone eurocêntrico que ainda estrutura a formação docente e o material didático.

O desafio contemporâneo, portanto, consiste em transformar o currículo e a formação de professores em práticas efetivamente antirracistas, que transcendam o cumprimento formal da legislação. Para isso, é necessário compreender que a Lei nº 10.639/2003 não é responsabilidade exclusiva da escola, mas de todo o sistema educacional, incluindo gestores, famílias e sociedade civil. A sua plena implementação requer compromisso político, investimento em formação continuada e um trabalho permanente de revisão dos materiais e das práticas pedagógicas, de modo que o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana seja entendido como fundamento de uma educação democrática, plural e decolonial.

Mulheres negras e a educação como prática de libertação

A história da educação brasileira é também a história da resistência das mulheres negras. Desde o período escravocrata, elas têm construído redes de cuidado, solidariedade e produção de conhecimento que articulam ancestralidade, espiritualidade e luta política. Apesar de historicamente invisibilizadas pela epistemologia eurocêntrica, essas mulheres assumem papel central na reconstrução da memória coletiva e na formulação de pedagogias de libertação. Ao articular educação, gênero e raça, as intelectuais negras ampliam o horizonte de compreensão da prática educativa como campo de emancipação e de reexistência.

As mulheres negras são portadoras de um saber ancestral e diaspórico que tensiona os limites do conhecimento hegemônico e propõe novas formas de pensar a humanidade. Em *Por um*

feminismo afro-latino-americano, Lélia Gonzalez (1988) introduz o conceito de amefricanidade, que evidencia as conexões históricas, culturais e políticas entre os povos africanos e ameríndios nas Américas. Tal categoria busca romper com a imposição colonial de uma identidade fragmentada e afirmar a potência civilizadora da diáspora negra. Para González (1988), reconhecer a amefricanidade é também reconhecer que as mulheres negras são produtoras de pensamento e mediadoras culturais, atuando na intersecção entre corpo, território e linguagem.

Nessa mesma direção, Sueli Carneiro (2003) defende a necessidade de enegrecer o feminismo, conceito que se tornou fundante para o pensamento social negro brasileiro. Em seu texto *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina*, Carneiro argumenta que a libertação das mulheres negras passa pela construção de uma pedagogia antirracista e emancipatória, capaz de descolonizar tanto a consciência quanto o corpo. Essa pedagogia parte da experiência das mulheres negras como lugar epistêmico e político, desafiando a estrutura racista da escola e do conhecimento.

A educação, sob a perspectiva das mulheres negras, é compreendida como prática política, espiritual e coletiva de libertação. Em *Mulheres, raça e classe*, Angela Davis (2016) demonstra que a luta das mulheres negras por educação é indissociável da luta pela liberdade, pela igualdade e pela justiça social. Davis analisa como, desde o período escravocrata, a alfabetização das pessoas negras foi tratada como ameaça à ordem dominante, e como o acesso ao conhecimento tornou-se instrumento de resistência e de reconstrução da humanidade negada.

Beatriz Nascimento (2018), por sua vez, propõe o quilombo como categoria política e pedagógica. Para a autora, o quilombo não é apenas um território físico, mas uma forma de organização coletiva baseada na solidariedade, na memória e na ancestralidade. Essas perspectivas dialogam diretamente com a atuação das educadoras negras do Grupo de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERE), que se consolidam como herdeiras e continuadoras dessa tradição intelectual e política. As formadoras do GTERE, ao conduzirem processos de formação docente voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003, desempenham papel de intelectuais orgânicas negras, transformando a política pública em práxis pedagógica. Inspiradas pela ancestralidade e pela experiência coletiva, essas educadoras produzem saberes situados, que articulam teoria e prática, corpo e conhecimento, razão e espiritualidade.

A ação das mulheres negras do GTERE expressa, portanto, uma pedagogia decolonial e afetiva, fundada na ética do cuidado e na potência transformadora da coletividade. Elas reafirmam que educar é um ato político e libertador, não apenas porque transmite conhecimento, mas porque reconstrói a humanidade ferida pelo racismo. Nesse sentido, retomam o legado de Gonzalez, Carneiro, Davis e Nascimento, atualizando-o nas práticas cotidianas das escolas públicas do

Recife. Suas ações materializam a máxima de que “quando uma mulher negra se move, toda a estrutura da sociedade se move com ela” (DAVIS, 2016, p. 211).

GTERE/Recife: formação docente e letramento racial

O Grupo de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERE) surge no contexto das políticas públicas voltadas à efetivação da Lei nº 10.639/2003, representando uma iniciativa pioneira da Prefeitura do Recife na construção de práticas formativas comprometidas com a equidade racial. Vinculado à Escola de Formação de Educadores do Recife – Professor Paulo Freire (EFER), o grupo constitui um espaço institucional dedicado à formação continuada de professores, tendo como eixo a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

O GTERE foi criado oficialmente em 21 de março de 2006, por meio da Portaria n.º 489/2006, vinculando-se ao Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), implementado no Recife com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Seu surgimento responde à necessidade de enfrentar o racismo institucional presente nas escolas e nas estruturas educacionais, traduzindo em políticas públicas as reivindicações históricas do Movimento Negro Unificado.

Segundo Schuma Schumacher (2007), as mulheres negras foram protagonistas nas lutas sociais e educacionais no Brasil, atuando como “guardiãs da memória e da resistência” (SCHUMACHER, 2007, p. 215). Tal protagonismo é visível na trajetória das educadoras que compõem o GTERE, responsáveis por consolidar uma pedagogia da presença negra no espaço escolar.

Entre as principais atribuições do grupo estão: promover a formação continuada dos docentes da rede municipal; contribuir para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; acompanhar políticas de enfrentamento ao racismo institucional; e fomentar a produção de materiais pedagógicos antirracistas. O relatório de gestão 2005–2008 registrou a participação de mais de 19 mil educadores nas formações promovidas pelo GTERE, o que revela a amplitude de seu alcance na rede municipal.

Em 2008, foi incluído nos diários de classe um campo específico para o registro das ações relacionadas à Lei 10.639/2003, representando o reconhecimento institucional da importância da temática. A partir de 2019, o grupo passou a integrar a equipe de Formação e Aperfeiçoamento Professor Paulo Freire, subordinada à Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação, o que, embora tenha garantido estabilidade administrativa, marcou também um o.

A atuação do GTERE inscreve-se na perspectiva do letramento racial docente, conceito desenvolvido por Nilma Lino Gomes (2017) para designar o processo formativo pelo qual professores se tornam capazes de identificar, interpretar e enfrentar as manifestações do racismo na escola e na sociedade. Para a autora, o letramento racial não se limita ao domínio conceitual, mas envolve uma “reeducação das sensibilidades” (GOMES, 2017, p. 64), isto é, a capacidade de perceber o racismo em suas formas sutis e simbólicas e atuar pedagogicamente contra ele.

As formações promovidas pelo GTERE são estruturadas em torno de círculos de estudo, oficinas, rodas de conversa, partilhas de experiências e produção de materiais didáticos. Essas metodologias valorizam a oralidade, o corpo e a escuta, reconhecendo as professoras como sujeitos de saber. O grupo promoveu encontros sobre temas como ancestralidade africana, religiões de matriz africana, representatividade negra na literatura infantil e práticas antirracistas na educação infantil, articulando sempre teoria, sensibilidade e ação política.

Esses espaços formativos se configuram como lugares de escuta, cura e reencantamento da escola, onde as educadoras negras partilham dores e conquistas, ressignificando o ato de ensinar. A formação deixa de ser apenas técnica e passa a ser existencial, possibilitando o fortalecimento da identidade racial e a reconstrução do sentido da docência. Conforme Gomes (2017), o letramento racial docente implica compreender que a educação é um campo de disputa simbólica e que “formar-se é também descolonizar-se”.

A dimensão memorial é fundamental para compreender o GTERE. As narrativas das formadoras revelam histórias de enfrentamento ao racismo institucional e de construção de práticas pedagógicas libertadoras. As entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa evidenciam o compromisso dessas mulheres em transformar a escola em um espaço de acolhimento e representatividade.

Outra formadora afirmou:

“As formações do grupo eram também um momento de cura. Falávamos das nossas histórias, das nossas mães e avós, das violências que vivemos, mas também das nossas vitórias. Isso nos encantava com a educação.”

As narrativas também evidenciam a presença de uma memória diaspórica. A diáspora africana constrói identidades móveis e híbridas, que se reterritorializa a partir da experiência comum da travessia, da resistência e da criação cultural. No caso das formadoras do GTERE, essa memória diaspórica manifesta-se na articulação entre ancestralidade africana e prática pedagógica contemporânea, um movimento que reafirma a educação como ato de reexistência e de reconexão com as raízes.

Assim, a formação continuada proposta pelo GTERE revela-se essencial para a implementação da Lei 10.639/2003, não apenas entre professores de História ou Ciências

Humanas, mas em todas as áreas do conhecimento. O grupo demonstra que a luta antirracista na educação é, ao mesmo tempo, política e epistêmica e espiritual.

Resultados e discussão

O Grupo de Trabalho de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERE) se consolidou como um espaço de resistência, formação política e reconstrução epistemológica dentro da rede pública de ensino do Recife. Inspirado no princípio freireano da educação como ato político (FREIRE, 1987), o grupo compreende o processo formativo como prática de libertação coletiva, em que o conhecimento é instrumento de transformação da realidade.

Ao assumir a ancestralidade africana como eixo epistemológico, o GTERE transforma a escola em um território de pluralidade e memória, fortalecendo identidades docentes negras e ampliando o repertório pedagógico das educadoras. Conforme afirma Gomes (2017), a ancestralidade é fundamento para a construção de um projeto educativo emancipador, pois ela “reconecta o presente ao passado e reinscreve o corpo negro como portador de saber” (GOMES, 2017, p. 83).

Essa prática dialoga com a concepção de educação como prática da liberdade proposta por Bell Hooks (2013), para quem o ato de ensinar é também um ato de amor, transgressão e cuidado político. O trabalho das formadoras do GTERE evidencia que a pedagogia antirracista não se limita à dimensão curricular, mas constitui uma ética do encontro, uma forma de reconstruir a humanidade ferida pelo racismo.

As narrativas das formadoras evidenciam o que Sueli Carneiro (2003) denomina de racismo institucional, isto é, a reprodução de desigualdades raciais dentro das estruturas educacionais. Uma das entrevistadas afirma:

“Nunca tive nenhuma cadeira sobre o processo de descolonização da África... a África não era tema.”

Esse apagamento curricular reflete uma formação docente que exclui epistemologias africanas, impondo a branquitude como centro do saber. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) adverte que a ausência da África na formação inicial “impede a construção de identidades democráticas e plurais”, produzindo educadores desarmados para enfrentar o racismo no cotidiano escolar.

Lélia Gonzalez (1988) acrescenta que essa ausência gera um sujeito negro que precisa reconstruir-se fora da academia, reinventando seus referenciais de pertencimento. A trajetória das formadoras do GTERE reflete esse movimento: mulheres negras que encontraram no grupo o primeiro espaço institucional de acolhimento e legitimação de sua identidade docente.

Assim, a análise revela um padrão nacional: as mulheres negras frequentemente só encontram referências e consciência racial fora da universidade, nos movimentos sociais, nas formações continuadas e nos encontros com outras mulheres negras.

O ingresso das educadoras no GTERE representa um momento de renascimento político e epistemológico. Como narra uma das entrevistadas:

“A partir do curso da Prefeitura... comecei a aprender mais, fazer mais leituras.”

Nilma Lino Gomes (2017) conceitua esse processo como pedagogia da encruzilhada, isto é, o ponto de encontro entre vida, história e formação, em que a docência negra se constrói como travessia e consciência.

Nesse sentido, a entrada no GTERE marca um processo de Sankofa, conceito da tradição Akan que significa “voltar às origens para ressignificar o presente”. As educadoras retornam simbolicamente à ancestralidade africana, reconfigurando suas práticas e fortalecendo sua identidade profissional e racial. As falas expressam uma busca por legitimidade em um espaço historicamente negado às mulheres negras indicando que o reconhecimento da mulher negra educadora desestabiliza as hierarquias raciais e de gênero.

Lélia Gonzalez (1988) interpreta essa afirmação como exercício da amefricanidade, isto é, a ação política e civilizatória de mulheres negras que educam, criam e resistem. Para Sueli Carneiro (2003), trata-se do processo de autorreconhecimento racial, em que mulheres negras se percebem como produtoras de conhecimento e agentes de transformação social.

A presença de todas as formadoras negras no GTERE simboliza uma ruptura com a hegemonia branca e patriarcal na formação docente. Mais do que representatividade, o grupo constrói uma pedagogia feita por e para pessoas negras, fundamentada em solidariedade, afeto e afirmação identitária.

A sororidade entre as formadoras constitui o eixo afetivo do GTERE. As falas das entrevistadas revelam um modo ancestral de educar, baseado no cuidado mútuo:

“Isso ajuda a gente a compreender os colegas... entender a dinâmica.”
“Não tenho intenção de fazer ninguém chorar... mas é difícil lidar.”

Lélia Gonzalez (1988) observa que o afeto entre mulheres negras é uma forma de resistência ao epistemicídio — a destruição dos saberes negros pela lógica colonial. Nesse sentido, o acolhimento, o choro e o riso compartilhados nas formações do GTERE não são sinais de fragilidade, mas estratégias de sobrevivência e reconstrução. O GTERE mostra que o afeto é um gesto político, e que ensinar, para mulheres negras, é também cuidar e reencantar o mundo.

O GTERE reafirma o princípio de Sankofa, símbolo da tradição Akan que significa “retornar ao passado para ressignificar o presente”. Conforme explica Nilma Lino Gomes (2020),

esse retorno não é nostálgico, mas pedagógico: trata-se de revisitar a ancestralidade africana para reconstruir as bases de uma educação democrática, antirracista e plural.

As mulheres negras formadoras do GTERE materializam essa pedagogia ancestral ao transformar o espaço escolar em um território de liberdade, memória e justiça racial. Elas demonstram que a implementação da Lei nº 10.639/2003 é uma ação coletiva, afetiva e espiritual, uma continuidade das lutas históricas do movimento negro e do pensamento educacional crítico brasileiro.

As experiências do GTERE apontam, por fim, para a urgência de políticas públicas de formação docente antirracista que reconheçam a importância da ancestralidade e do letramento racial na construção de uma educação verdadeiramente humanizadora e plural.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. In: LIMA, V. (org.). *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: UCPA, 2018.

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

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual – possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHUMACHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. *Dicionário Mulheres do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz G. *Educação das relações étnico-raciais: reflexões e perspectivas*. Brasília: MEC, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. Senhores e caçadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MUNANGA, Kabengele, Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?

Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015