PEDAGOGIA DA NEGRITUDE: PRÁTICAS DOCENTES E A CENTRALIDADE DO CORPO E DO CABELO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Emilly Karine Barbosa Mota[1]; Maria Natiele Monteiro Santos[2]; Rafael Martins Ribeiro[3]

[1]Graduanda do Curso de Pedagogia-UESB, e-mail: emillykarinebarbosam@gmail.com

[2]Graduanda do Curso de Pedagogia-UESB, e-mail: naty.mody1@gmail.com

[3]Professor do Curso de Pedagogia-UESB, e-mail: profrafael@outlook.com

Resumo

Este artigo discute, a partir de uma revisão teórica, as relações entre práticas pedagógicas, negritude e construção identitária. Tem como objetivo analisar como o corpo e, especialmente, o cabelo crespo ou cacheado desempenham papel central na formação subjetiva de crianças e jovens negros e negras no contexto escolar. Considerando que o racismo se manifesta tanto de forma explícita quanto simbólica, a escola se configura como um espaço onde representações, discursos e práticas podem reforçar desigualdades ou promover reconhecimento e valorização. O estudo desenvolve análise aprofundada da centralidade do corpo negro na constituição identitária, compreendendo-o como território de disputa de sentidos, memória, resistência e ancestralidade. Examina-se como currículos, metodologias e posturas docentes podem atuar como mecanismos de opressão ou dispositivos de emancipação, a depender da intencionalidade pedagógica e das concepções sobre raça que orientam a prática educativa. Por meio de pesquisa bibliográfica, mediante livros e artigos de periódicos, analisa-se o papel da formação docente e da pedagogia antirracista na desconstrução de práticas discriminatórias, evidenciando a urgência de uma pedagogia da negritude comprometida com o fortalecimento da identidade negra. À luz de contribuições de Gomes (2008; 2012), Gonçalves e Silva (2008), Carneiro (2011), Hall (2006) e Cavalleiro (2000), argumenta-se que práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para a construção de identidades negras fortalecidas e capazes de reconhecer no corpo negro e em sua estética uma fonte legítima de saber, potência e afirmação.

Palavras-chave: Cabelo crespo. Corpo negro. Identidade. Práticas pedagógicas. Relações étnico-raciais.

Introdução

A discussão sobre as relações étnico-raciais e a responsabilidade da escola diante das desigualdades sociais tem ganhado força nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica. Essa legislação, reforçada pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), insere na agenda educacional brasileira a necessidade de enfrentar o racismo estrutural e fomentar práticas pedagógicas que valorizem as identidades negras e suas produções culturais, políticas e intelectuais.

Entretanto, a simples existência de dispositivos legais não garante sua implementação efetiva. Estudos apontam a permanência de práticas escolares que silenciam ou exotificam a experiência negra no cotidiano educacional (Cavalleiro, 2000; Gomes, 2008). Para compreender esses desafios e justificar o problema aqui estudado, é necessário recorrer às discussões contemporâneas sobre identidade, diferença e cultura. Gomes (2012) lembra que identidades são construídas em meio a disputas simbólicas e políticas que atravessam a escola. Hall (2006) acrescenta que a identidade é sempre processual, nunca concluída, e se constitui por meio de discursos sociais que interpelam o sujeito.

Nesse contexto, torna-se evidente a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam a profundidade dos marcadores identitários associados ao corpo negro, especialmente o cabelo crespo, cacheado ou trançado, historicamente alvo de estigmatização. Esses elementos não são simples aspectos estéticos; são componentes que integram a constituição subjetiva, cultural e política de estudantes negros e negras, como ressaltam Kilomba (2019) e Carneiro (2011).

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa emerge da necessidade de refletir sobre o papel da escola na constituição de sujeitos negros em uma sociedade estruturada pela lógica colonial e racista. A escola não é um espaço neutro; ela produz subjetividades, valoriza determinadas narrativas e silencia outras. Pesquisas como as de Cavalleiro (2000), Rosemberg (1999) e Munanga (2005) revelam que o racismo escolar se manifesta de variadas formas, desde violências explícitas até violências simbólicas. Discutir o corpo e o cabelo negro significa, portanto, reconhecer não apenas as marcas de dor, mas também os gestos de resistência, reinvenção e ancestralidade que atravessam a experiência negra.

Para a consecução deste estudo, a metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em autores da educação e dos estudos sobre relações étnico-raciais e negritude. Esse percurso metodológico envolveu o levantamento, a leitura crítica e a sistematização de produções acadêmicas consolidadas, que debatem a interface entre currículo, racismo e escola.

A análise dos dados teóricos está ancorada no referencial da pedagogia antirracista e da pedagogia da negritude, em diálogo com autores como Gomes (2008), bell hooks (2017), Fanon (2008) e Biko (2019). Por meio do cruzamento reflexivo das obras desses teóricos, a investigação estruturou-se para decodificar os mecanismos institucionais de exclusão e, simultaneamente, evidenciar as potências emancipatórias da valorização da estética negra, garantindo rigor e profundidade à interpretação do fenômeno educativo.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como o corpo e, especialmente, o cabelo crespo ou cacheado desempenham papel central na formação subjetiva de crianças e jovens negros e negras no contexto escolar. Sob a ótica da Pedagogia da Negritude, essa investigação propõe desvelar como as práticas docentes incidem diretamente sobre a validação ou a negação do cabelo natural, das tranças e dos penteados afro, problematizando a violência simbólica que historicamente pune e controla essas estéticas no espaço escolar.

A intenção primária é fomentar um debate crítico sobre a urgência de se repensar o currículo, almejando fortalecer o pertencimento e consolidar a escola como um território que celebra as texturas crespas e a ancestralidade como potências de resistência antirracista.

Entre texturas e pertencimentos: corpo, cabelo crespo e práticas pedagógicas antirracistas

A presença do corpo negro no espaço escolar, especialmente em suas expressões estéticas e simbólicas, como o cabelo crespo, evidencia tensões estruturais e profundas entre processos históricos de dominação e movimentos contemporâneos de afirmação identitária. Longe de se constituir como mero elemento estético ou adorno, o cabelo carrega memórias, territorialidades e afetos que atravessam gerações, inscrevendo-se como marcador de pertencimento e de resistência, tratando-se de uma dimensão que articula história, cultura e subjetividade, revelando continuidades e rupturas nos modos como a negritude é vivida, percebida e representada no interior das instituições educativas.

Nesse sentido, pode ser compreendido não apenas como parte do corpo individual e biológico, mas como um marcador social e cultural, associado a processos de identidade e resistência (Gomes, 2008). Ao assumir essa perspectiva, amplia-se a compreensão do corpo como linguagem e como campo de significação, no qual se inscrevem disputas simbólicas que refletem relações de poder historicamente constituídas.

Assim, o cabelo crespo passa a ser entendido também como um dispositivo pedagógico, capaz de tensionar normas estéticas hegemônicas e de promover reflexões críticas sobre pertencimento, identidade e reconhecimento no contexto escolar.

No cotidiano escolar, essas expressões tornam-se indicadores sensíveis das relações de poder que atravessam o espaço educativo, revelando a persistência de lógicas coloniais e de um colonialismo ainda operante que ainda hierarquizam corpos, saberes e estéticas. As formas como o cabelo crespo é percebido, regulado ou valorizado na escola expõem disputas simbólicas mais amplas, que incidem diretamente sobre a construção da identidade de estudantes negros e negras.

A escola, marcada por normas e disciplinamentos que historicamente privilegiaram padrões eurocêntricos de beleza e comportamento, tende a regular e controlar manifestações estéticas negras, produzindo violências simbólicas que afetam diretamente a autoestima e o pertencimento de estudantes negros e negras. Comentários sobre o volume do cabelo, tentativas de enquadrar tranças e *black power* em códigos de "boa aparência" ou a naturalização de piadas sobre textura são práticas que, embora muitas vezes sutis, reafirmam hierarquias raciais e moldam identidades e subjetividades.

Pensar práticas pedagógicas antirracistas implica deslocar o olhar sobre o corpo negro: de alvo de controle para território de potência. O cabelo crespo é, então, um repertório de ancestralidade, resistência e criação que fala de histórias que sobreviveram à escravidão, à diáspora forçada e aos regimes de silêncio. Gomes (2008) destaca que a valorização do cabelo crespo pode contribuir significativamente para a construção de uma autoimagem positiva e para o enfrentamento de representações historicamente depreciativas associadas ao corpo negro.

À medida que estudantes negros e negras encontram na escola um espaço que valida suas estéticas e reconhece seus corpos como legítimos, abre-se a possibilidade de vivências de pertencimento que fortalecem trajetórias escolares e identitárias. Para isso, é necessário que docentes questionem normas de aparência, revisem práticas disciplinares, acolham linguagens diversas, incluam referências negras no currículo e construam um ambiente que respeite as múltiplas formas de viver o corpo.

O corpo negro na escola: racialização, controle e violência simbólica

A escola, como instituição moderna moldada por valores eurocêntricos, historicamente assumiu papel central na produção e no controle dos corpos. Fanon (2008) já apontava que a colonialidade se inscreve no corpo, marcando-o como diferente, inadequado ou perigoso. Essas marcas não desaparecem ao se adentrar o espaço escolar: elas continuam ali, ganhando novas roupagens, redefinindo quem pode ocupar legitimamente certos lugares e de que forma.

Pesquisas de Rosemberg (1999) e Cavalleiro (2000) mostram que crianças negras vivenciam situações recorrentes de discriminação, desde comentários sobre sua aparência até práticas sutis de deslegitimação. Cavalleiro (2000) demonstra que apelidos, intimidações e piadas sobre traços físicos, especialmente sobre o cabelo, são frequentemente naturalizados pelos adultos e tratados como brincadeiras, quando na verdade atuam como microagressões que reforçam um lugar social subalternizado para o corpo negro.

A teoria da violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu (2011), ajuda a compreender como esses processos se tornam invisíveis apesar de seus efeitos profundos. A violência simbólica opera quando classificações e imposições culturais se apresentam como naturais, levando os próprios sujeitos afetados a duvidar de si mesmos.

No espaço escolar, isso aparece quando o cabelo crespo é visto como problema, quando tranças são proibidas, quando o *black power* é associado à bagunça ou quando turbantes são interpretados como afronta. Kilomba (2019) e Gomes (2012) aprofundam esse debate ao afirmar que o corpo negro é permanentemente interpretado por um olhar racializado que define o que é valorizado e o que é inferiorizado, impactando não só a autoestima, mas também o desempenho escolar e o sentimento de pertencimento.

Compreender o corpo negro na escola implica reconhecer que dispositivos de controle e violência simbólica operam de forma constante, embora silenciosa, por isso, identificá-los e tencioná-los é passo essencial para construir práticas verdadeiramente antirracistas. Nesse sentido, a efetivação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais transcende a mera obrigatoriedade burocrática, firmando-se como um compromisso ético e pedagógico inadiável. Somente a partir dessa intencionalidade será possível desconstruir hierarquias e afirmar a dignidade, a beleza e a legitimidade dos corpos negros em toda a sua pluralidade.

Estética negra, cabelo crespo e processos de construção identitária

A estética negra, especialmente a estética do cabelo crespo, ocupa lugar central na construção da identidade de pessoas negras, sendo um dos marcadores mais visíveis e significativos da racialização no Brasil. Nesse sentido, Gomes (2008) afirma que o cabelo crespo transcende a dimensão biológica, consolidando-se como um signo político e cultural, carregado de memórias, ancestralidade e resistência. É justamente por essa força simbólica e por tensionar a norma hegemônica que ele se torna, muitas vezes, alvo de discriminação e controle disciplinar.

No ambiente escolar, essa discriminação manifesta-se de forma explícita e implícita. O cabelo crespo costuma ser entendido como "problema", um traço lido como indomável que precisa ser alisado, reduzido ou escondido. Essa leitura está diretamente ligada ao legado colonial que instituiu padrões estéticos eurocêntricos como universais, normais e desejáveis (Munanga, 2005). Nessa perspectiva, Gomes (2006) observa que professores e colegas, muitas vezes sem perceber, reproduzem discursos que reforçam a ideia de que cabelos crespos são "feios" ou "inapropriados", repreendendo estudantes por penteados afro, ridicularizando tranças ou naturalizando comentários depreciativos sob o disfarce de brincadeiras.

Dialogando com essa realidade, bell hooks (2019) lembra que negar a estética negra é negar a subjetividade negra. Sueli Carneiro (2011) desenvolve esse argumento ao afirmar que usar o cabelo crespo de forma natural é um ato político, uma insubmissão diante de séculos de dominação estética e de tentativas de apagamento epistêmico. Steve Biko (2019), por sua vez, descreve a estética negra como elemento fundamental para a libertação psicológica: recuperar o orgulho do cabelo crespo é parte intrínseca do processo de construir uma consciência negra, fortalecer a autoestima e promover a autonomia intelectual e afetiva dos sujeitos.

Diante desse contexto, torna-se evidente que a construção identitária de crianças e jovens negros e negras passa por um enfrentamento cotidiano, no qual o espaço escolar, que deveria ser lugar de proteção e aprendizagem, muitas vezes reforça a autonegação, estimulando práticas como o alisamento químico precoce e a vergonha do cabelo natural. Por isso, discutir estética negra e cabelo crespo na escola é uma questão pedagógica, política e afetiva, profundamente urgente para a efetivação de uma educação emancipatória que reconheça o corpo negro como produtor de conhecimento, arte e beleza.

Formação docente, currículo e práticas de pedagogia antirracista

A formação de professoras e professores constitui um dos pilares centrais para que práticas pedagógicas antirracistas se consolidem no cotidiano escolar, todavia, como apontam Munanga (2005) e Gonçalves e Silva (2008), ainda há lacunas profundas na formação inicial e continuada. Os currículos universitários, de modo geral, continuam marcados por referenciais eurocentrados que silenciam debates sobre raça e negligenciam a problematização do racismo como estrutura social.

Gonçalves e Silva (2008) argumentam que o silêncio da escola diante das relações raciais não é casual, sendo parte intrínseca de sua constituição histórica, e a dificuldade das instituições escolares em tratar questões raciais nasce do desconhecimento sobre como o racismo organiza o cotidiano, o que produz práticas pedagógicas que, mesmo bem-intencionadas, acabam reforçando desigualdades. Para romper com esse ciclo, a formação docente precisa tratar o racismo de maneira explícita e contínua, reconhecendo que não existe neutralidade possível em um país estruturado pela hierarquização racial.

Nilma Lino Gomes (2012) afirma que a educação das relações étnico-raciais deve ser vista como princípio estruturante das práticas pedagógicas, não bastando inserir conteúdos sobre o continente africano ou sobre cultura afro-brasileira como atividades pontuais: é preciso que todo o currículo e toda a postura docente estejam comprometidos com a crítica ao racismo.

Nessa mesma linha, Candau (2012), ao trabalhar com a ideia de interculturalidade crítica, enfatiza que práticas pedagógicas transformadoras devem enfrentar relações de poder, questionando o currículo, os livros didáticos e as expectativas projetadas em relação aos estudantes.

Bento (2002) explica que a branquitude opera como norma silenciosa e molda padrões tomados como universais dentro da escola, levando professores que não compreendem essa posição estrutural, à tendência de reproduzir práticas que reforçam a inferiorização de estudantes negros e negras, mesmo sem intenção.

Atuar a partir de uma perspectiva antirracista implica deslocar currículos para incorporar saberes afro-brasileiros e africanos como parte constitutiva do conhecimento escolar, rever metodologias, transformar posturas e reorganizar práticas, construindo rotinas e políticas que assegurem proteção, acolhimento e justiça racial.

Pedagogia da Negritude: corpos, afetos, estéticas e pertencimentos

A Pedagogia da Negritude, inspirada em autoras e autores como Nilma Lino Gomes (2008), Sueli Carneiro (2011), Abdias Nascimento (2016), Lélia Gonzalez (2019) e outros pensadores centrais do movimento negro brasileiro e da diáspora africana, propõe uma reorganização profunda das práticas pedagógicas a partir da centralidade da experiência negra.

Reivindica-se, então, uma transformação ética, estética e epistemológica, capaz de afirmar a humanidade negra em sua complexidade, questionando modos de ensinar, relações de poder, afetos e referências estéticas que circulam na escola.

Beatriz Nascimento (2021) afirma que o corpo negro é o primeiro território de resistência, pois nele se inscrevem tanto as marcas da violência quanto as estratégias de sobrevivência e criação, tornando o corpo casa, história, memória e quilombo. Corroborando essa visão, Fanon (2008) compreende o corpo negro como espaço de disputa permanente entre a subjetividade negra e o olhar racializado da sociedade, gerando tensões na construção identitária que a pedagogia da negritude busca romper ao propor práticas que permitam que crianças e jovens negros e negras se reconheçam por referências próprias e positivas.

bell hooks (2019) discute a importância do amor como prática pedagógica capaz de produzir liberdade: ensinar com amor é construir relações educativas que não reproduzam a opressão. Conceição Evaristo (2019), por meio do conceito de escrevivência, reivindica o valor das narrativas e vivências negras como fundamento para a construção de saberes. Já Lélia Gonzalez (2019), ao formular o conceito de amefricanidade, contribui para compreender que a identidade negra no Brasil é resultado de uma experiência histórica compartilhada, reforçando a necessidade de considerar na escola as práticas, linguagens, estéticas e formas de conhecimento que estruturam essa experiência.

Nessa perspectiva, o cabelo crespo, as expressões corporais, a musicalidade e a oralidade não são detalhes superficiais: são dimensões fundamentais da formação que refletem e fortalecem vínculos identitários. Abdias Nascimento (2016) afirma que a negritude é uma proposição política que exige o reconhecimento pleno da humanidade negra.

A Pedagogia da Negritude propõe, assim: o reconhecimento do corpo negro como território de história e resistência; a valorização das estéticas negras; a construção de relações

afetivas que fortaleçam autoestima e pertencimento; a centralidade de autores e produções intelectuais negras no currículo; e a promoção de práticas pedagógicas que afirmem a ancestralidade africana.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o corpo negro, o cabelo crespo, as estéticas afro-diaspóricas e as experiências escolares estão profundamente conectados à formação identitária de crianças, jovens e adultos negros e negras. A escola ocupa lugar determinante nesse processo: práticas pedagógicas que silenciam, desvalorizam ou controlam corpos negros contribuem para a manutenção de violências simbólicas, alimentando sentimentos de inadequação, apagando referências de pertencimento e dificultando a construção de trajetórias escolares marcadas pela autoestima e pela confiança.

Por outro lado, quando a escola se compromete com uma pedagogia que reconhece e valoriza a negritude, abre-se a possibilidade de reconfigurar esse espaço como território de acolhimento, dignidade e emancipação.

A pedagogia antirracista, ao articular formação docente crítica, currículo descolonizado e práticas educativas sensíveis às experiências negras, rompe com o modelo tradicional alicerçado na falsa na neutralidade e na branquitude como norma. A valorização do cabelo crespo e das estéticas negras não se limita a uma dimensão puramente estética: trata-se de uma escolha política e pedagógica que reconhece o corpo negro como território de memória, ancestralidade e resistência.

Sendo assim, a pedagogia da negritude, articulada às diretrizes da educação das relações étnico-raciais, constitui projeto indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural, reforçando-se, portanto, a necessidade de investir em políticas de formação docente, em currículos que valorizem a diversidade e em práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a consciência crítica de estudantes negros e negras, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e comprometida com a igualdade racial.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude:** identidade e poder. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147–162.
BIKO, Steve. **Eu escrevo o que eu quero.** São Paulo: Todavia, 2019.
BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2004.
CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural:** entre afirmações e desafios. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.
CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.
CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. São Paulo: Selo Negro, 2011.
CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
EVARISTO, Conceição. Escrevivências: a escrita de nós. In: DUARTE, Constância Lima (org.). **Escrevivência e resistência.** Belo Horizonte: Mazza, 2019.
FANON, Frantz**. Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 39-62.
GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras:** educação, cultura e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Educação das relações étnico-raciais:** reflexões e avanços. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
HOOKS, bell. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 919–938, 2007.
MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.
NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2016.
NASCIMENTO, Beatriz. **Pensamento em movimento:** ensaios, entrevistas e outros textos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e educação inicial.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 195-212, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação e desigualdades raciais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 33–45, 2003.