

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Luene Cristina Santos de Almeida

EU NÃO SOU MORENA:

Desafios e possibilidades na construção da identidade
de meninas negras nos anos iniciais do ensino fundamental

Rio de Janeiro
2020



Luene Cristina Santos de Almeida

EU NÃO SOU MORENA:

Desafios e possibilidades na construção da identidade
de meninas negras nos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Costa Neves

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A447 Almeida, Luene Cristina Santos de

Eu não sou morena: desafios e possibilidades na construção da identidade de meninas negras nos anos iniciais do ensino fundamental / Luene Cristina Santos de Almeida. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2020.

122 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.

1. Anos iniciais do ensino fundamental – Estudo e ensino. 2. Identidade racial. 3. Prática Docente. I. Neves, Rogério da Costa. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Luene Cristina Santos de Almeida

EU NÃO SOU MORENA:

Desafios e possibilidades na construção da identidade
de meninas negras nos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora:
Titulares

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves (Orientador).
CPII

Prof. Dr. Rogério Mendes Lima (Avaliador Interno).
CPII

Prof.^a Dr.^a Janaína da Silva Cardoso (Avaliadora Interna)
CPII

Suplentes

Prof. Dr. Marco Antônio Santoro Salvador (Avaliador externo)

Prof.^a Dr.^a Andrea da Silva Marques Ribeiro (Avaliadora externa)

Rio de Janeiro
2020

Este trabalho é dedicado à minha avó (*in memoriam*), que sem saber escrever o próprio nome, traçou o caminho que me trouxe até aqui. E a toda menina negra, àquelas que já descobriram e às que ainda irão descobrir que “tudo nelas é de se amar”!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente aos deuses, que eu sei, cuidaram de mim a cada passo até aqui. Obrigada por todas as vezes que me carregaram no colo.

Agradeço às minhas ancestrais e a toda mulher negra, que lutou e luta para que hoje eu possa usar a minha voz para contar a nossa história.

Agradeço as duas mulheres que sempre estiveram ao meu lado e sonharam comigo todos os meus sonhos. Mãe e Dinha (*in memoriam*), essa conquista é nossa.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Fábio, a quem a parceria e comprometimento foram fundamentais para conclusão deste trabalho. Obrigada por me ajudar de tantas formas e por acreditar em mim mais do que eu.

Um agradecimento especial ao meu filho Yan, de quem minha formação subtraiu muito tempo ao meu lado. Obrigada por toda compreensão, por todo amor e pela nossa parceria. Te amo!

Aos meus amigos, companheiros de turma no mestrado. O carinho e incentivo de vocês foi força motriz ao longo dessa caminhada.

Às Professoras Fabiana, Joyce e Sabrina, do CIEP 318 Paulo Mendes Campos, onde essa pesquisa foi realizada. Obrigada pelo acolhimento e disposição em colaborar com este trabalho.

À Prof.^a. Dr.^a, Giovanna Xavier, mulher preta potente que, mesmo sem saber, foi um divisor de águas para esse trabalho. Obrigada por redirecionar o meu olhar durante a disciplina de Educação, Gênero e Estudos Pós-coloniais.

Ao orientador, Prof. Dr. Rogério Neves, pela forma como acolheu a ideia para esta pesquisa e pelas contribuições durante seu desenvolvimento.

E por último, mas não menos importante, a todos os meus alunos, que me ensinam, na prática pedagógica, a ser uma professora melhor.

RESUMO

ALMEIDA, Luene Cristina Santos de. **Eu não sou morena**: desafios e possibilidades na construção da identidade de meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2019. 61 folhas. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019.

Esse trabalho é uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, tendo como área de concentração a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem por objetivo investigar junto a alunos e professores desse segmento de ensino, elementos que orientam a elaboração de um material pedagógico que possa contribuir com professores dos anos iniciais em um trabalho voltado para construção e fortalecimento da identidade da mulher negra. É possível observar que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, a identidade das meninas negras é afetada pelos padrões eurocêtricos da sociedade. Sendo assim, essa pesquisa se mostra relevante profissional e academicamente. Outro aspecto que se junta a esses é o fato de as investigações sobre essa temática concentrarem-se em outros segmentos de ensino, mostrando a lacuna existente de pesquisas tenham o Ensino Fundamental I como contexto de investigação, apontando para necessidade de estudos que tenham esse segmento como foco. As questões pertinentes à temática dessa pesquisa versam sobre o racismo na sociedade brasileira e a forma como a mulher foi historicamente afetada por ele, seguida de discussões acerca de seu impacto na construção da identidade de meninas negras e o papel da prática docente nesse processo. Para atingir os objetivos pretendidos este trabalho faz uma análise de recursos didáticos utilizados nesse segmento de ensino, sobretudo, os livros de literatura infantil, a fim de verificar de que forma a mulher negra está sendo representada nos mesmos. Em seguida, desenvolvemos atividades pedagógicas orais e escritas com/para os alunos e a condução de questionários e entrevistas semiestruturadas com os docentes. Baseando-se nos dados gerados durante a pesquisa, foi construído um produto educacional, um caderno com atividades que objetivam o protagonismo e representatividade da mulher negra, esperando que favorecer o processo de formação da identidade das meninas negras.

Palavras-chave: Meninas negras; Identidade; Prática docente.

ABSTRACT

ALMEIDA, Luene Cristina Santos de. **I am not a brown skin girl**: challenges and possibilities in building the identity of black girls in the early years of elementary school. 2019. 61 sheets. Dissertation (Master's Degree) - Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2019.

This work is a qualitative research-action, focusing on teaching practice in the early years of elementary school. It aims to investigate with students and teachers in this teaching segment, elements that guide the development of pedagogical material that can contribute to teachers of the early years in a work aimed at building and strengthening the identity of black women. It is possible to observe that in the early years of elementary school, the identity of black girls is often affected by the Eurocentric standards of society. Therefore, this research is relevant professionally and academically. Another aspect that joins these is the fact that the investigations on this theme are concentrated in other teaching segments, showing the existing research gap to have Elementary Education as a research context, pointing to the need for studies that have this segment as a focus. The questions pertinent to the theme of this research will deal with racism in Brazilian society and the way women have historically been affected by it, followed by discussions about its impact on the construction of black girls' identity and the role of teaching practice in this process. In order to achieve the intended objectives, this work will analyze educational resources used in this teaching segment, especially children's literature books, in order to verify how black women are being represented in them. Then, we develop oral and written pedagogical activities with / for students and conduct questionnaires and semi-structured interviews with teachers. Based on the data generated during the research, an educational product was built, a notebook with activities aimed at the protagonism and representativeness of black women, hoping to favor the process of forming the identity of black girls.

Keywords: Black girls; Identity; Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Princesas mencionadas pelos alunos	70
Figura 2 - Exercício cabelos de Bela	75
Figura 3 - Imagem apresentada às turmas	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Livros do PNLD selecionados para os alunos do 2º ano do EF	106
Tabela 2 - Livros do PNLD selecionados para os alunos do 4º ano do EF	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição pessoas / rendimentos	40
Gráfico 2 - Taxa de homicídios pessoas negras	42
Gráfico 3 - Taxas de homicídios.	47

LISTA DE SIGLAS

EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	18
2.1 Objetivo geral	18
2.2 Objetivos específicos	18
3 JUSTIFICATIVA	19
4 REFERENCIAL TEÓRICO	28
4.1 Cabelo e identidade	32
4.2 Uma questão de raça e gênero	35
4.3 Quem tem identidade?	50
4.4 Identidade da mulher negra	52
4.5 Rompendo a hegemonia na sala de aula	57
5 METODOLOGIA	64
5.1 Atores	65
5.2 A escola	67
6 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO	68
6.1 Atividades	68
6.1.1 Atividades desenvolvidas no 2º ano	69
6.1.2 Atividades desenvolvidas no 4º ano	80
6.1.3 Encerramento das atividades	89
6.2 Análise das entrevistas	90
6.3. Análise dos questionários	99
6. 4. Impressões sobre os livros literários	105
7 PRODUTO EDUCACIONAL	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	119
APÊNDICE B – TÓPICOS DA ENTREVISTA	122

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta descobrir como a inserção de materiais que visam a construção da identidade de meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam alunos e professores desse segmento e, a partir disso, propor a construção de um caderno de atividades voltado para esse processo, que busque elementos que possam contribuir com a prática docente na construção e fortalecimento da identidade de meninas negras nessa etapa da educação. Nesse sentido, tomo por base a importante reflexão da filósofa Linda Alcoff (2016), acerca de como o projeto de decolonização tem criado identidades sociais e como certas identidades têm sido fortalecidas em detrimento de outras.

Em um exercício de desobediência à epistemologia dominante, utilizo do meu lugar de fala em muitos momentos desse texto. Lugar de fala neste trabalho é entendido a partir do pensamento de Ribeiro (2017), que o aponta como a possibilidade de teorizar a partir do lugar que se ocupa. Nesse sentido acredito que o lugar que ocupo socialmente, enquanto mulher e professora negra, permite-me tecer algumas considerações acerca da temática desenvolvida nesta pesquisa. Assim como Evaristo (2017), “Minha escrita é contaminada pela minha condição de mulher negra”. Minha fala neste texto orienta-se também pelo pensamento de Xavier (2017, não paginado, grifo nosso) segundo o qual “Todos esses (**os nossos**) protagonismos reverberam em um tipo de intelectualidade produzida a partir de saberes comuns, tecidos na interação entre Mulheres Negras de diferentes gerações.”

Esta pesquisa reflete, ainda, sobre como professores e a comunidade escolar podem direcionar suas práticas para desconstruir os estereótipos que pesam sobre a mulher negra desde menina. Tais estereótipos fazem com que muitas meninas construam suas identidades a partir de um padrão que lhes é socialmente imposto desde que nascem. Este padrão é muitas vezes reforçado na escola por meio das práticas desenvolvidas nesse espaço ou mesmo pelo silenciamento diante de atitudes que violentam a identidade da mulher negra e que foram naturalizadas pelas estruturas do colonialismo.

A educação das relações étnico-raciais vem sendo tema de muitos estudos e debates no meio acadêmico. A questão ganhou mais força e visibilidade a partir de 2003 com a sanção da Lei 10.639 que torna obrigatória a inclusão da História da África e da cultura Afro-Brasileira no currículo dos estabelecimentos de ensino público e particulares da Educação Básica.

O relatório N. 04/2016 do Ministério da Educação, que versa sobre a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mostra que embora a maioria dos planos estaduais e municipais de educação contemplem a obrigatoriedade das leis, em muitos casos ela se dá de forma superficial e introdutória. Nesse sentido autoras como Nilma Lino Gomes (2001) e Eliana Cavalleiro (2005) apontam para dificuldade de implementar e efetivar essas leis no ambiente escolar.

A prática pedagógica orientada para uma educação antirracista ainda é esvaziada, ficando muitas vezes reduzida a datas comemorativas ou concentradas na Semana da Consciência Negra, o que na visão de estudiosos do campo, como Cavalleiro (2005) não são suficientes para abarcar toda complexidade e importância dessa questão.

Como reflexo da sociedade em que vivemos a escola também é um *lócus* de práticas racistas, e assim como na sociedade, essas práticas se apresentam de diferentes maneiras no espaço escolar. Essa afirmação pode ser corroborada por Cavalleiro (2001), quando analisa a contradição entre as relações harmônicas que supostamente se dão no ambiente escolar a ausência de representatividade negra nos diferentes espaços e materiais oferecidos às crianças. A referida autora destaca que...

Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/europeia predominantes nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco. (CAVALLEIRO, 2011, p. 145)

Seja de modo visível ou encoberto pelo mito da democracia racial, que nas palavras de Nascimento (2016, p. 66)

Postula o mito que a sobrevivência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos. Canções, danças, comidas, religiões, linguagens, de origem africana, presentes como elemento integral da cultura brasileira, seriam outros tantos comprovantes da ausência de preconceito e discriminação racial dos brasileiros “brancos”.

As práticas racistas parecem estar presentes no cotidiano da escola e atingem todos os sujeitos negros envolvidos no processo educativo. Nesse sentido minha angústia está voltada para o processo de construção de identidade negra na escola, com foco na construção identitária de meninas negras. Busco compreender de que forma essas meninas são afetadas pelo racismo na escola e como as práticas pedagógicas e as ações docentes podem impactar na construção de suas identidades.

Sem o intuito de negligenciar os processos de opressão aos quais os meninos negros também são submetidos durante sua passagem pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e os efeitos disso na formação de suas identidades, queremos com esta pesquisa compreender os impactos que o ideal de branquitude, que vigora como padrão na nossa sociedade e atravessa os muros da escola, tem nos processos de construção da identidade da mulher negra.

Ao considerar que a proposta deste trabalho é investigar junto a alunos e professores deste segmento de ensino, elementos que orientem a elaboração de um material pedagógico que possa contribuir com professores dos anos iniciais em um trabalho voltado para construção e fortalecimento da identidade da mulher negra, que vêm sendo afetadas pelas questões raciais que a envolvem, apresentarei inicialmente, para justificar a relevância desta pesquisa, uma análise de como a imagem desta mulher foi historicamente construída e como meninas e mulheres negras de diferentes gerações vêm sofrendo os impactos dessa construção. Para tal, buscarei argumentos em minha própria vivência como/de mulher negra.

Por ser uma pesquisa voltada para análise na questão da construção de identidade das meninas negras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendo que as ações pedagógicas voltadas para o protagonismo e visibilidade da mulher negra, parecem ser fundamentais nesse processo de construção de identidade. Pois, esse processo passa pela representatividade e conhecimento da história de mulheres negras que transgrediram os papéis sociais que lhes foram impostos.

Nessa perspectiva, o trabalho tem como proposta investigar, a partir da reflexão de como a identidade das meninas negras é afetada pela imagem construída historicamente sobre a mulher negra, elementos que orientem a construção de um material que possa contribuir com a prática nesse sentido. Dessa forma, pensar quais as possibilidades pedagógicas para desconstrução de conceitos que reforçam as formas de dominação e opressão às quais essa mulher vem sendo submetida ao longo da nossa história, se constituiu em uma das tarefas desta pesquisa.

Além dessa discussão, o trabalho também pretende pensar quais instrumentos podemos utilizar para dar novas perspectivas às meninas negras. Trata-se de pensar possibilidades de ensino que oportunizem aos alunos a construção de um olhar diferente sobre a mulher negra e sobre o seu papel na história e formação do nosso povo. Um olhar diferente daquele que desde o período escravocrata parece apenas nos hipersexualizar, diminuir e negar nossa identidade.

Nesse sentido a pesquisa mostrará caminhos a serem utilizados na busca de formas para intervir no contexto em estudo por meio de ações didáticas e sobre a escolha de temas e

materiais que possam contribuir na efetivação de ações que oportunizem o empoderamento de meninas negras.

A pesquisa buscará responder de que diferentes formas a representatividade e protagonismo da mulher negra presente nos recursos materiais utilizados na escola podem contribuir com a formação e fortalecimento de sua identidade e quais as possibilidades de orientação da prática docente nesse sentido.

Para embasar teoricamente este trabalho, lancei mão de estudos que abordem aspectos implicados nos processos de construção da identidade da mulher negra como, por exemplo, cabelo e cor da pele, entre outros.

Para discutir identidade, contaremos com as contribuições de Hall (2011) sobre como a construção identitária do sujeito vem sendo analisada ao longo da história por diversas áreas do conhecimento e como a crise de identidade pela qual a sociedade vem passando na pós-modernidade afeta essa construção. Nessa perspectiva abordaremos neste trabalho as relações entre identidade e diferença, embasando essa discussão nas considerações de Silva (2014) que compreende identidade e diferença como conceitos que possuem estreita relação.

A partir do entendimento da representação da mulher negra nos materiais apresentados às crianças vistos como elementos importantes na construção da identidade das meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscaremos mostrar que a representatividade da mulher negra nos materiais utilizados pelas crianças, parece impactar diretamente nos significados que estas constroem, afetando sua formação. Essa ideia é expressa por Woodward (2014) quando afirma que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”.

Pensar no processo de construção da identidade da mulher negra desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando sua representatividade no espaço escolar, assim como a visibilidade de suas histórias, passa pela discussão de uma prática docente voltada para uma educação antirracista. Considerando que pretendemos com esta pesquisa buscar uma relação entre o processo de construção da identidade das meninas negras na escola e a prática docente, buscaremos fundamentar essa discussão nas pesquisas de Cavalleiro (2001), Botelho (2000), Munanga (2006) e Gomes (2001), que discorrem sobre a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para valorização da população negra, para a discussão da discriminação racial, assim como para o uso de materiais didáticos elaborados tendo em mente a necessidade de uma educação antirracista.

A Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras serão os documentos legais que servirão de suporte ao trabalho.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- Refletir sobre o processo de construção da identidade de meninas negras e as possibilidades de ressignificação da prática pedagógica para valorização e fortalecimento dessa identidade.

2.2 Objetivos específicos

- Investigar como a mulher negra está sendo representada nos materiais didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nos livros literários;
- Investigar junto aos professores, por meio de entrevistas e questionários, de que maneira o protagonismo e identidade da mulher negra se constituem na sala de aula;
- Propor estratégias que favoreçam o protagonismo e a representatividade da mulher negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Contribuir com a prática docente no desenvolvimento de um trabalho de fortalecimento e valorização da identidade da mulher negra.

3 JUSTIFICATIVA

Esse trabalho nasce do incômodo gerado ao longo da minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao perceber que muitas meninas negras nesse segmento de ensino não se reconhecem ou não se valorizam como negra. Intitulam-se morenas ou expressam um ideal de branquitude, levando-as, em alguns casos, a se retratarem como brancas. Esse contexto sugere que suas identidades são afetadas pelos padrões eurocêntricos da sociedade.

Como mulher negra, não posso deixar de abordar aqui algumas das experiências que vivenciei ao longo dos anos e que, além de influenciarem diretamente na construção da minha identidade e na minha formação humana, também se constituíram em uma das motivações para a realização dessa pesquisa.

A menina negra que muitas vezes foi silenciada pelo racismo na escola, agora dará voz à mulher negra que busca novas perspectivas para outras meninas negras. Desta forma é importante destacar que no decorrer deste trabalho me colocarei em primeira pessoa, utilizando a terceira pessoa apenas quando me referir a mulheres negras em geral.

“Era horrível ser negra e não ter controle sobre a minha vida. Era brutal ser jovem e estar treinada para ficar sentada em silêncio, ouvindo acusações feitas sobre a minha cor sem chance de defesa” (ANGELOU, 1969, p. 205). Essas foram algumas das palavras da escritora, ao narrar memórias da sua infância como uma menina negra no sul dos Estados Unidos. No entanto, essas palavras podem ser deslocadas para as narrativas de infância de quase toda mulher negra.

As dificuldades a que se refere Angelou (1969), não recaem apenas sobre algumas de nós, elas estão presentes nas experiências da maioria das mulheres negras. Acredito que seja hoje menos difícil para nós, do que foi para as nossas ancestrais, aquelas que vieram antes de nós e que abriram caminhos para que hoje possamos falar abertamente sobre essas dificuldades, e traçar novos caminhos para superá-las. Pensando sob essa perspectiva passei a refletir e tentar identificar quando se tornou, particularmente, difícil, para mim, ser uma mulher negra.

Tendo em vista que desde muito nova consegui assimilar a dificuldade de ser mulher em uma sociedade que privilegia os homens desde meninos, comecei a me questionar sobre quando percebi que a cor da minha pele, os meus traços faciais e meu tipo de cabelo também entravam na equação “ser mulher X ser mulher negra” e que ser uma mulher negra era muito mais difícil do que ser uma mulher branca. Percebi que, embora eu sempre tenha partilhado

com mulheres brancas as dificuldades de ser mulher, elas nunca dividiram comigo o peso e a luta de ser uma mulher negra. Nunca as vi sendo barradas na porta do próprio local de trabalho pelo fato da segurança considerar improvável que trabalhassem ali. Nunca as vi sendo abordadas ou vigiadas dentro de lojas. Não recorro de constar em seus relatos, ao discorrerem sobre as dores do machismo, que já tenham sido confundidas com pessoas em situação de rua. Nunca as vi tendo que explicar para alguém que eram as donas de suas casas e não as empregadas. Tampouco ouvi dizer que tenham sido preteridas no mercado de trabalho por não se enquadrarem no “perfil” ou não atenderem a exigência de ter “boa aparência”. Então, acredito poder afirmar que, ser uma mulher negra seja mais difícil.

Nós, mulheres negras, dividimos com as mulheres brancas as dores do sexismo, mas carregamos sozinhas as dores do racismo. A abolicionista Sojourner Truth já nos alertava para isso em seu famoso discurso, proferido em 1851 na Convenção de Direitos das Mulheres em Akron, Ohio:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar poças de lama e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? (BUENO, 2016, p 179).

A questão que permanecia era: quando se tornou difícil? Revirando minhas memórias em busca das minhas experiências, percebi que sempre foi difícil, ou pelo menos mais difícil do que era para mulheres não negras. E nesse exercício de vasculhar minhas vivências, uma época em particular me saltou às lembranças: a minha infância, sobretudo os primeiros anos na escola.

Nesta busca fui capaz de me lembrar da professora que nunca passava a mão no meu cabelo, das apresentações teatrais para as quais nunca fui escolhida, mesmo, muitas vezes, tendo memorizado melhor o texto que outras meninas, não por acaso, brancas. Lembrei-me de todas as vezes que meu cabelo e minha cor foram alvo das piadas dos outros colegas e da omissão dos professores diante disso. Lembrei que nunca me disseram que eu era bonita e compreendi o porquê de desejar tanto ter um cabelo liso e os olhos claros. Ficava orgulhosa quando me comparavam a outra colega negra dizendo que minha pele era mais clara do que a dela. Ela era preta, mas eu era morena. Como ficava feliz quando alguém me dizia que meu cabelo não era tão ruim assim. E hoje compreendo minha angústia diante dos livros, filmes e novelas infantis, onde todas as princesas, heroínas e protagonistas são brancas.

A sensação de não pertencimento era tanta que me assusta reconhecer que eu nunca quis que elas fossem negras, eu quem queria ser branca. Ao tomar consciência desses fatos me ocorreu o pensamento de Freire (2012) quando este aborda o sonho do oprimido em se tornar opressor, devido a uma educação não libertadora.

A partir disso, penso na necessidade do empoderamento de meninas negras enquanto grupo oprimido. A palavra empoderamento vem sendo esvaziada de seu significado, desgastada em debates pouco aprofundados sobre seu sentido. De acordo com Joice Berth (2019), o termo empoderamento significa dar poder ou capacitar. Ainda de acordo com a escritora essa palavra surge do termo *empowerment*, cunhado pelo sociólogo estadunidense Julian Rappaport, para qual era necessário “instrumentalizar certos grupos oprimidos para que pudessem ter autonomia.” (BERTH, 2019, p.29).

Nesse sentido, é possível compreender que empoderar meninas negras passa por garantir que elas tenham acesso a ferramentas que lhes possibilitem reconhecer e valorizar suas características individuais e, também do grupo ao qual pertencem. Sugere-se então a necessidade de instrumentalizar essas meninas no sentido do autorreconhecimento e autoaceitação de si e do seu grupo. Esse pensamento pode ser ilustrado pelo argumento de Berth (2019, p. 21).

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto à sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade.

Pensar sobre a importância de empoderar meninas negras e auxiliá-las no fortalecimento de suas identidades surge a partir do resgate de minhas experiências e dos relatos de tantas mulheres negras, que como eu tiveram sua infância e suas identidades afetadas por um ideal de branquitude.

Eu consigo me reconhecer no relato de cada mulher negra que queimou o couro cabeludo com “chapinha¹” quando era criança por perseguir um ideal de beleza branco. Nas palavras de Djamila Ribeiro (2018, p. 14) “A vontade de ser aceita nesse mundo de padrões eurocêntricos é tanta, que você literalmente se machuca pra não ser a neguinha do cabelo duro que ninguém quer”.

O movimento negro, principalmente o movimento feminista negro empoderou mulheres negras e hoje, não só por isso, mas de fato também por isso, muitas dessas mulheres e meninas sentem-se seguras para exibir seus cabelos crespos em diferentes espaços, inclusive na escola. Sem desconsiderar o significado disso na história de resistência da mulher negra, devemos considerar quais outros elementos estão envolvidos no processo de construção da identidade das meninas negras.

Se hoje ser mulher negra, exige de nós um exercício de luta diária para ter nossas histórias contadas, nossos espaços respeitados, nossa intelectualidade valorizada, nossos corpos não violados, penso que ser uma menina negra, crescendo em uma sociedade que não é apenas sexista, mas, sobretudo racista, cercada por seus ideais de branqueamento, não seja muito mais fácil (não o foi para mim) e exija também esta mesma luta.

Diante disso reflito sobre a importância de nós, educadores, prepararmos essas meninas para luta, oferecendo elementos para que construam de forma positiva suas identidades enquanto meninas negras. Eu, como mulher negra, julgo ser importante traçar estratégias que alcancem essas meninas divididas entre sua identidade negra e as ideologias de embranquecimento da sociedade. Como professora, considero fundamental pensar em possibilidades que contribuam com o processo de empoderamento dessas meninas, ainda preteridas nos espaços escolares.

Buscar referências para construção da identidade de meninas negras ainda na infância pode contribuir com o processo de empoderamento, evitando que meninas e adolescentes negras tenham sua autoestima afetada pelo ideal estético da sociedade, como nos aponta Nascimento (2016, não paginado) no trecho a seguir:

Meu tormento não nasceu comigo e eu me lembro de senti-lo bem no colégio, dos meninos que me revelaram que amor próprio era privilégio. Meu amor próprio foi construído. Demorei, mas aprendi e aos dezoito concluído: meu padrão não é daqui. E quis lançar aos quatro ventos, pendurar uma faixa amarela, quando vi uma pretinha triste, escrevi e dizia pra ela que tudo nela é de se amar: o modo como os músculos dos braços protuberam, a pele que contorna os músculos do rosto,

¹ A chapinha (também conhecida como piastra ou prancha de modelar) é uma ferramenta utilizada para alterar a estrutura do cabelo por meio do calor extremo. Há dois tipos gerais: as chapinhas alisadoras e as que produzem cachos.

iluminando e escurecendo onde quer, tudo. O cabelo que trava os dedos na hora de acarinhar [...] É de se considerar que esse fio forte surgiu de dentro da cabeça dela, deve-se supor que o que há dentro dela não é fraqueza e que se aparenta fraqueza é porque ainda não lhe oportunizaram a reconciliação consigo, porque sua natureza é de ser forte [...] A descoberta de si depois de crescida energiza o corpo que urge em recuperar o tempo perdido de se amar e aí descobre finalmente, antes tarde do que nunca, que tudo nela é de se amar.

Ao ler o texto de Nascimento recordei que recentemente reuni um grupo de alunas em uma aula para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante a aula realizei a leitura do livro de bell hooks “Meu crespo é de rainha”, seguida de uma discussão sobre a beleza dos cabelos crespos. No grupo havia nove alunas, destas quatro eram negras. Ao serem questionadas sobre o que achavam de seus cabelos todas as meninas, sem exceção, responderam que gostavam dos mesmos e que o achavam bonito, contudo percebi que duas das meninas negras estavam constrangidas por dizer que gostavam de seus cabelos.

Em seguida, quando perguntei se alguém gostaria de ter um cabelo diferente, todas as meninas negras indicaram que sim. Algumas justificaram que gostariam de ter um cabelo que pudesse ficar solto, outras gostariam de ter cabelo loiro e com franja. Vale ressaltar que os meninos que participavam da atividade, embora não tenham se referido de forma negativa ao cabelo de nenhuma das colegas, também julgaram o cabelo loiro, comprido e com franja como o ideal.

No momento em que associei o texto lido às questões que emergiram durante a atividade descrita acima, refleti sobre quanto à forma como as meninas negras são afetadas pelos padrões sociais, os impactos desses padrões sobre a construção de suas identidades e sobre a possibilidade de contribuição que a escola pode ter no rompimento desses padrões. Refleti ainda sobre os elementos que contribuem para a perpetuação desta situação, sobre as estratégias possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental para auxiliar meninas negras a descobrirem quando, ainda meninas, que tudo nelas é de se amar.

Como visto, a observação de minha prática pedagógica demonstra que meninas negras nos anos iniciais do ensino fundamental, muitas vezes não se reconhecem e /ou não se valorizam desta forma. Intitulam-se morenas ou mesmo se retratam como brancas, rejeitam ou envergonham-se de seus cabelos, expressando claramente o ideal de ser uma mulher branca. Em diferentes momentos de sua vivência escolar ao se compararem com personagens da literatura infantil comparam-se às personagens brancas ou sentem-se frustradas por não parecerem com as mesmas. De acordo com Gomes (2001, p. 93).

Os efeitos das práticas racistas são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta.

Esse aspecto sugere a necessidade de um trabalho que favoreça o resgate e valorização dessas identidades. Nesse sentido observa-se também que muitas vezes a atuação do professor e os recursos materiais aos quais essas alunas, ou até mesmos os professores, têm acesso não contribuem para uma mudança desta perspectiva.

Poucas pesquisas sobre o tema estão voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como demonstra o levantamento realizado no banco de teses da Capes, corroborando com a relevância do estudo aqui proposto, as pesquisas encontradas que tratam do tema nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não abordam especificamente a mulher negra. Dentre essas pesquisas podemos citar o trabalho de mestrado de Camila Simões Rosa (2014, p. 8), intitulado “Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias”. Neste trabalho, a autora, embora aborde amplamente a questão identitária da mulher negra, não se atém ao espaço escolar. A autora ressalta que “reconhecemos a escola como o primeiro espaço de negação e inferiorização do corpo negro e do cabelo crespo”.

Encontramos exemplos de outros trabalhos tratando deste tema. Dentre eles temos Trancoso (2017): “Os lugares das mulheres negras em materiais didáticos da Secretaria do Estado de São Paulo”; Farias (2016) “Loira você fica mais bonita: relações entre as crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de São Paulo e as relações étnico-raciais em seus desenhos”; Pedro (2014) “Desafios associados à educação e ao trabalho para mulheres negras em um município no sul de Minas Gerais” e Melo (2016) “Meninas negras no cotidiano escolar: trajetórias e um horizonte de possibilidades numa perspectiva autobiográfica”.

O relatório N. 04/2016 do Ministério da Educação, que versa sobre a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, já citado neste texto, demonstra que mesmo assegurados por lei, ainda existem muitos entraves para efetivação de ações pedagógicas que garantam o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola. Gomes (2001, p. 89) destaca que “Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.” Tendo por base o pensamento da autora acredito que a estrutura ainda rígida da educação e as relações que se estabelecem no espaço escolar, calcadas nas estruturas sociais, possivelmente constituem-se em um dificultador para a efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista.

A nossa sociedade está impregnada de representatividade branca. É muito difícil para uma menina negra se reconhecer em um anúncio, em uma personagem infantil ou mesmo em uma boneca. Embora a proposta desse trabalho seja discutir identidade para além da representatividade, uma vez que o processo de construção da identidade não está ligado unicamente à garantia de representatividade, não podemos negar os impactos desta última em nossa formação enquanto mulheres negras. Com o objetivo de buscar alternativas para que meninas negras possam construir e fortalecer suas identidades a partir de referências positivas da mulher negra no âmbito escolar, esta parece dever assumir a um posicionamento contrário a esta realidade deveria vir na contramão dessa realidade que se apresenta fora de seus muros.

A história do Brasil está repleta de heroínas negras que não nos são apresentadas na escola. Dandara dos Palmares, Luiza Mahim e Tereza de Benguela são apenas alguns exemplos. Grandes escritoras negras como Carolina Maria de Jesus e Maria Firmino dos Reis (primeira romancista brasileira), quase nunca têm suas obras contempladas pelos currículos escolares. Muitas meninas negras saem da idade dos contos de fadas acreditando que todas as princesas são brancas, as personagens e autoras negras estão pouco presentes na sala de aula, porque a escola ainda está esvaziada de literatura africana e afro-brasileira.

Considerando os livros de literatura infantil e infanto-juvenil como um recurso didático amplamente utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante pensar aqui de que forma as personagens negras são representadas nesse material e quais as possibilidades de acesso das crianças aos mesmos. Negrão (1990) alerta para o cuidado que devemos ter com as formas como o racismo se apresenta nos livros didáticos. De acordo com a autora, se procurarmos por formas explícitas de racismo é possível que consideremos os livros didáticos um material que preza pela igualdade. Dessa forma, a análise metodológica deve se dar sob as formas de representação da personagem negra nesse material. Então, concordando com as palavras da autora “Não bastaria apenas retirar do texto preconceitos e discriminações, mas criar personagens negras com sentimentos e vivências próprias”. (NEGRÃO, 1990, p.21)

Nessa perspectiva, Sousa (2001) aponta para o avanço alcançado no âmbito da literatura infantil e infanto-juvenil pelas reivindicações do movimento negro, salientando a importância de não frearmos essa conquista. Assim sendo, uma vez que o mercado editorial oferta esse material, é importante considerarmos quais as vias de acesso desse até os bancos escolares. Nesse sentido, pensando na escola pública, torna-se importante considerarmos como ferramenta o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD é uma política pública executada pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento Educacional (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), que se destina a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. De acordo com pesquisa realizada no site do PNLD os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que esses materiais estejam inscritos no PNLD e que tenham sido aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação. Esta avaliação conta com a participação de Comissões Técnica específicas, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

A escolha das obras aprovadas é realizada pela equipe docente de cada instituição de ensino. Da lista de 56 livros do PNLD Literário que chegaram às escolas no ano de 2019, sugeridos para os alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, apenas quatro trazem meninas/mulheres negras como protagonistas. E para que esses cheguem às escolas é preciso ainda que a equipe docente de cada unidade escolar opte por tais títulos.

Garantir que estes livros estejam presentes no cotidiano escolar é fundamental na construção de uma educação que se proponha verdadeiramente antirracista. Sobre isso Sousa (2001, p. 211) discorre que:

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão eurocêntrica, branqueadora, a qual é quebrada nessas obras, oferece ao leitor re(a)apresentações positivas do negro, do descendente de africanos, contribuindo para uma “modificação da rede de significados da palavra negro, mestiço”, pardo, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro e a este elevação da autoestima e resgate de sua cultura.

Dessa forma, seguindo o pensamento da autora, a ausência dessa literatura no espaço escolar, contribui para que crianças cresçam com o imaginário social, onde apenas o branco é aceitável como belo, como correto, inferiorizando elementos relacionados ao povo e a cultura negra.

A partir dos elementos apresentados acima este trabalho pretende buscar possibilidades para efetivação de práticas docentes orientadas a contribuir com a construção e fortalecimento das identidades de meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de estratégias que oportunizem o protagonismo da mulher negra no espaço escolar. Essas estratégias passam pelo trabalho efetivo com materiais que abordem a temática africana

e afro-brasileira na escola, assim como educadores que compreendam a importância de trazer essas questões para o espaço de suas aulas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o colonialismo até à sociedade contemporânea, a mulher negra é atravessada por estereótipos que marcam a construção de sua identidade. Já na infância a mulher negra tem sua identidade afetada pelos padrões de raça e gênero estabelecidos pela sociedade. Os ideais de beleza associados à branquitude contribuem para que meninas negras tenham sua estética socialmente confrontada por padrões que muito cedo lhes são impostos.

Sem o intuito de relativizar os efeitos que os padrões de beleza que pairam sobre a sociedade patriarcal causam nas mulheres de modo geral, é possível estabelecer aqui, que são as mulheres negras as mais atingidas por eles, uma vez que esses padrões são brancos. O cabelo liso, os traços finos do rosto, os olhos claros, a pele alva, as loiras princesas das histórias infantis, as capas das revistas, os anúncios, propagandas, as “Xuxas” e “Angélicas”. Sobre este aspecto Fanon (2008, p. 107) discorre que...

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim uma conduta de homem negro -- ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse.

Corroborando com o pensamento de Fanon (2008), Nascimento (2016, p.90) destaca os efeitos da política de embranquecimento social ao analisar as estatísticas sobre pesquisas demográficas que revelavam declínio da população negra

Eles mostram um retrato fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que os leva a uma identificação com o branco. Temos, então, os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos; os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante. (NASCIMENTO, 2016, p. 90)

É em meio a esse contexto que a menina negra cresce buscando aceitação, ou seja, perseguindo ideais de branquitude. O mundo branco, “o único honesto”, citado por Fanon (2008), o que rejeita sua participação, é o que vai incidir sobre sua construção identitária. Esse cenário sugere a importância de construirmos ferramentas capazes de contrapor a ideologia dominante e favorecer a construção e valorização da identidade da mulher negra. Essa, por sua vez, se traduz em uma tarefa que exige a análise e compreensão de alguns aspectos que incidem sobre a autoestima de meninas negras e que impactam direta ou indiretamente sobre a construção de suas identidades.

Podemos citar como um desses aspectos o mundo das princesas, onde as mulheres são mergulhadas mesmo antes de nascer, basta nos lembrarmos dos enxovais cor de rosa, com desenhos de coroa e frases do tipo “Princesa do papai”. A partir disso, a maioria das meninas, desde que nascem, são seduzidas por essa personagem, muitas vezes envoltas pelo desejo infantil de tornarem-se ou parecerem princesas. Nessa perspectiva as questões que se colocam aqui são: quais princesas são apresentadas a essas meninas? Quais meninas se parecem com essas princesas? De acordo com Rocha (2009, p. 21), as princesas...

São lindas, geralmente de pele muito clara e de cabelos loiros. Algumas ainda crianças, outras mal entradas na adolescência. Têm uma vida tranquila e feliz, até que, em determinado momento, passam por provas e provações, mas são salvas por jovens príncipes, belos, educados e ricos, que por elas arriscam a própria vida e com os quais elas se casam, sendo, então, “felizes para sempre”. Pertencem aos contos de fadas, são europeias e suas histórias aconteceram há muito e muitos anos.

Seguindo a lógica das histórias que não foram contadas, as princesas negras também foram apagadas do imaginário infantil. O arquétipo de beleza e doçura transformou-se em patrimônio europeu, leia-se branco, privando meninas negras do contato com histórias de princesas negras. Para Santos (2003, p. 7) “A inclusão de uma princesa negra no mundo dos contos de fadas amplia a possibilidade de uma menina/mulher negra se ver representada”.

Nesse sentido, a pesquisadora Elaine Debus (2012) ressalta que no período anterior à década de 1970 a representação de mulheres negras na literatura infanto-juvenil é quase inexistente, salvo quando ressalta estereótipos de subalternidade e subserviência.

As narrativas africanas e afro-brasileiras estão repletas de princesas que foram apagadas da história e, conseqüentemente, da memória. Levar para sala de aula histórias como “Omo-oba – histórias de princesas” (OLIVEIRA, 2009), “Aqultune e as histórias da África”, (MASSA, 2012), “Alafíá – a princesa guerreira”, (RÚBIA, 2019), entre outras, pode ser fundamental na valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, assim como na construção da identidade de meninas negras. Sobre isso Souza, Segabinazi e Macêdo (2017) alertam que para além de incluir é importante valorizar essas culturas por meio da representação de princesas negras, a fim de que suas histórias pouco conhecidas sejam propagadas de forma positiva.

A obrigatoriedade do trabalho com história africana e afro-brasileira, surgida a partir da lei 10.639/2003 impulsionou o mercado editorial a buscar e lançar histórias com temática negra. Já havia muitas reivindicações dos movimentos sociais negros nesse sentido. No entanto, esse fôlego não foi suficiente para garantir que meninas negras se vissem

representadas nas princesas infantis, uma vez que as princesas tradicionais ainda são aquelas mais amplamente divulgadas pela mídia. Essa perspectiva aponta para a importância de que a escola faça um contraponto, mostrando alternativas que oportunizem narrativas de princesas negras. Nessa perspectiva podemos, portanto, entender as leis como uma parte do processo de combate ao racismo. A criação destas nos permitiu perceber os modos como o racismo se apresenta nas nossas escolas.

O cabelo afro, carregado de história e memória, é outro aspecto importante da identidade da mulher negra. Uma marca da nossa ancestralidade. Não é incorreto afirmar que quase toda mulher negra possivelmente carrega uma história de dor e luta relacionada a seu cabelo. Muitos dos ataques racistas sofridos por meninas negras no período escolar, fazem referência ao tipo do seu cabelo. Na visão de Berth (2019) o estigma do cabelo recai sobre a mulher negra desde a mais tenra infância. Entendo que, desde essa época, meninas negras são alvo de rejeições e injúrias devido a seus fios independentemente de estarem naturais ou alisados. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo negro há, conforme destaca Gomes (2003), uma história ancestral e uma memória.

São muitos os estereótipos e preconceitos construídos em torno do cabelo da mulher negra. Qualquer cabelo diferente do liso, ou seja, diferente do branco, costuma ser socialmente visto como errado, feio, exótico e sujo. Kilomba (2019, p. 121) ao tratar da política do cabelo ressalta atitudes de racismo e preconceito direcionadas ao cabelo afro. Nesse sentido, a autora reforça que “A diferença é usada como uma marca para a invasão. Ser tocada, assim como ser interrogada é uma experiência de invasão (...)”. Os relatos de mulheres da Diáspora Africana, contidos em seu texto escancaram situações cotidianas de racismo relacionado ao cabelo afro, vividas por muitas meninas e mulheres negras ao longo de suas vidas. Tão incômodo quanto ser a única menina da sala que não tem seu cabelo acariciado, é tê-lo tocado, “invadido” sem sua autorização.

Pessoas brancas, desde o colonizador até parte de nossa classe média, acreditam que a diferença autoriza a invadir o corpo do “outro”. O cabelo da mulher negra é constantemente tocado, sem prévia autorização, sob a desculpa da curiosidade. Esse fato ressalta a importância de desconstruir o imaginário construído em torno do cabelo afro, sobretudo no que diz respeito à ideia de sujeira que foi relacionada ao mesmo. Kilomba (2019, p. 125) ressalta que sujeira e selvageria estão ligadas a aspectos que a sociedade branca reprimiu e projetou no “outro”. De acordo com o pensamento da autora “A preocupação das pessoas brancas com a higiene da mulher negra revela, por um lado, o desejo branco de controlar o corpo negro; e, por outro lado, o medo branco de ser sujado por aquele corpo”.

Usar o seu cabelo natural é uma conquista ainda inalcançada por muitas mulheres negras. Embora a indústria cosmética, impulsionada pelas pautas dos movimentos negros e pelo apelo capitalista, que tem enxergado na mulher negra um público consumidor, venha favorecendo a assunção dos fios crespos por parte de muitas meninas e mulheres negras, ainda é preciso ir na contramão de toda uma história de sofrimento, que durante séculos tratou o cabelo crespo como algo a ser escondido, disfarçado, camuflado. Esse fato demonstra uma das bases do processo de dominação, o controle sobre o corpo do outro. Kilomba (2019, p. 127) faz uma importante reflexão sobre o assunto. Para a autora...

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da *negritude*.

Nesse sentido, em seu artigo intitulado “Meu cabelo também é identidade: transição capilar luta política e construções de sentido em torno do cabelo afro”, Matos salienta que “Dentro de um contexto americano escravocrata, os negros que possuíam cabelo liso eram mais bem vistos do que os que tinham a textura crespa” (MATOS, 2016, p. 5). Ainda sobre isso a pesquisa de Gomes (2003) revela que a visão que se tem sobre o cabelo do negro como algo ruim e do branco como bom expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode ser para a pessoa negra uma tentativa de deslocamento do local de inferioridade onde foi colocada. Dessa forma, compreende-se os conflitos que as meninas e mulheres sofrem em relação ao cabelo afro, já que o alisamento dos fios está diretamente relacionado à aceitação social.

Estando o cabelo fortemente relacionado à estética feminina, mulheres e sobretudo as meninas negras sofrem diariamente as agruras de terem um cabelo diferente do estabelecido como padrão. As questões relacionadas ao cabelo crespo podem afetar diretamente a construção da identidade de meninas negras. Desde muito cedo meninas negras são submetidas a processos químicos para modificar a estrutura de seus fios capilares. Esses tratamentos, além de causarem danos físicos, pois a maioria provoca dor também impactam em sua autoestima e na construção de suas identidades. Nesta perspectiva, a reflexão trazida anteriormente por Kilomba (2019) se alinha ao pensamento de Berth.

Uma mulher negra pode alisar seus cabelos na busca consciente ou inconsciente pela estética europeia/caucasiana que foi cunhada pelo colonizador como aceitável, agradável, desejável. Embora essa deturpação de suas características fenotípicas possa lhe trazer uma sensação de bem-estar ao se vislumbrar diante do espelho, saber que seu cabelo não é seu e, portanto, exigira um conjunto de cuidados para se manter, incluindo táticas para que os outros esqueçam desse detalhe incômodo e a insatisfação que inevitavelmente circula pelo seu interior, acaba por alimentar, diante das dificuldades de manter a aparência colonizada, as rejeições do sistema racista que sempre a vitimaram. Ao se deparar com uma mulher branca de cabelos naturalmente lisos, se jogando ao mar sem nenhuma amarra a frustração irá alimentar o autoódio implantado e desenvolvido ao longo História, mesmo que de forma involuntária. (BERTH, 2019, p.115)

4.1 Cabelo e identidade

Assim como o cabelo, a cor da pele é um traço marcante da identidade da pessoa negra, pois se traduz em um marcador de hierarquia social. O termo pardo, amplamente utilizado para se referir a negros de pele clara no Brasil, foi cunhado no período colonial para denominar os escravos livres. Santana (2018, não paginado) afirma que “O termo pardo no Brasil Colônia, portanto, indicava, além da cor de pele, o status social de pessoas não brancas livres, em um universo escravista.”

Crítérios de cor e raça sempre foram utilizados como demarcadores de posição social e o termo pardo tornou-se um subterfúgio para negros que compreendiam a proximidade da branquitude como forma de ascensão social, uma vez que ainda que o termo não lhe conferisse o status de branco, trazia em seu bojo a afirmação de ser um sujeito não negro. Nessa perspectiva, de acordo com Carneiro (2011, p.64).

A língua denuncia o falante. No termo “pardo” “cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas”. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada.)

Ainda na visão da autora, Carneiro (2011, p. 67)

Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são.

Esse cenário nos leva a compreender o fato de, ainda hoje, a cor da pele ser um elemento de discriminação nos mais diversos espaços sociais, dentre eles a sala de aula. Não é incomum encontrarmos nas escolas meninas negras de pele clara que rejeitam ou negam

sua identidade negra. Esse comportamento pode justificar o fato de meninas negras de pele escura serem os alvos mais constantes de exclusão e preconceito.

Vivemos em uma sociedade onde a cor da pele é um fator de concessão de privilégios, não por acaso os grupos privilegiados quase sempre possuem pele clara. Que, tanto quanto o cabelo liso, é um padrão a ser seguido. Isso explica o porquê de o lápis “cor de pele” nunca ter representado crianças negras de diferentes tonalidades. Pois, como sabemos, pessoas brancas e negras possuem diferentes tons de pele, no entanto entre pessoas negras essa variação na tonalidade da pele favorece o colorismo, a gradação do racismo pelo tom da pele. Faz-se necessário destacar aqui que ser negro no Brasil está muito além de ter uma pele escura, são várias as características da pessoa negra que a colocam como alvo do racismo, no entanto quando vemos atores e atrizes de pele clara escalados, em detrimento de atores e atrizes de pele escura, para representar no cinema, teatro ou televisão, personalidades retintas, torna-se visível o modo como o colorismo atua na concessão de privilégios.

Esse fato se explica, porque no Brasil, o processo de miscigenação racial, que se deu à custa da violação sexual de mulheres negras que resultou em pessoas negras com tons de pele variadas, tornando esse traço (o tom da pele de pessoas negras) um forte demarcador racial, quanto mais escura for a pele da pessoa negra, mais fortes serão os efeitos do racismo sobre ela. De acordo com Santana (2018, não paginado).

Colorismo significa, de maneira simplificada, que as discriminações dependem também do tom da pele, da pigmentação de uma pessoa. Mesmo entre pessoas negras ou afrodescendentes, há diferenças no tratamento, vivências e oportunidades, a depender do quão escura é sua pele.

Enquanto, conforme afirma Carneiro (2011), o racismo concede às pessoas brancas o privilégio de serem representadas em sua diversidade, aprisiona pessoas negras em uma imagem fixa e estereotipada.

Dessa forma, uma criança negra de pele clara, durante sua vida escolar, provavelmente será menos afetada pelas questões raciais do que uma criança negra de pele retinta com características fenotípicas semelhantes. Frases como “Mas você não é negra” ou “Você nem é tão preto assim” comumente ouvida por pessoas negras carregam o racismo estrutural, que precisa desracializar o negro antes de aceitá-lo.

Sobre essas políticas da pele Kilomba (2019) entende que são uma forma de projetar sentimentos positivos sobre a pessoa negra, ao mesmo tempo em que se coloca para fora toda a rejeição pela negritude, ou seja, há uma manifestação de racismo estrutural. A ideia é que para a negritude ser aceita ela precisa ser invisibilizada, e quanto mais escura for a cor da

pele da pessoa negra mais racializada ela se torna. A reflexão aqui exposta pode ser ilustrada pelo pensamento de Fanon (2008, p. 108): “O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição.

São as fissuras desse contexto que fazem com que meninas negras se declarem morenas, não reconhecendo ou não aceitando sua negritude. Nesse sentido Carneiro (2011, p. 73) declara que...

A fuga da negritude é a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pela sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebre sua mestiçagem – ou suposta morenidade – contra sua identidade negra tem aceitação garantida.

As reflexões apontadas nesse sentido sugerem a importância de construir no ambiente escolar estratégias para a valorização de todos os aspectos da identidade negra, dentre eles, a cor da pele.

Outro fator que merece lugar, na tentativa de reconstruir e ressignificar a identidade de mulheres negras, é o resgate das histórias que não foram contadas, daquelas que foram apagadas dos livros e da memória. Esse apagamento da mulher negra das páginas da história, pode ser explicado pelo pensamento de Collins (2019). A pesquisadora aborda o conceito de interseccionalidade para explicar que, diferente do que ocorre com as mulheres brancas, que sofrem opressões de gênero a mulher negra vai sofrer também opressões de raça por grupos socialmente dominantes. No entendimento de Akotirene (2019, p. 59) o termo interseccionalidade:

(...) demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras.

Pensando no apagamento da história da mulher negra no Brasil, podemos concordar com Collins (2019, p. 32) quando a autora afirma sobre esse processo de invisibilização das mulheres negras que “(...) não apenas nos Estados Unidos, mas na África, no Caribe, na América do Sul, na Europa e em outros lugares onde vivem mulheres negras - têm sido decisivas para manutenção de desigualdades sociais.”

É preciso compreender que não apenas os fatores de raça, mas também os de gênero incidem sobre a manutenção da desvalorização dos saberes de mulheres negras. De acordo

com Collins (2019, p. 42) “Para as mulheres afro-americanas o conhecimento adquirido nas opressões interseccionais de raça, classe e gênero, incentiva a elaboração e a transmissão dos saberes subjugados (...)”. Com apoio no pensamento da autora, podemos entender a necessidade, para mulheres negras, da construção de estratégias para resgatar os saberes que foram subjugados e desvalorizados pelos processos de opressão. Resgatar esses saberes, desprezados pensamento tradicional acadêmico e sua epistemologia dominante é uma ferramenta necessária na política de combate as opressões de raça, gênero e classe. Nesse sentido, Collins (2019, p. 49) aponta que...

Para muitas intelectuais negras dos Estados Unidos, a tarefa de recuperar os saberes subjugados das mulheres negras têm um significado especial. Saber que o pensamento e o talento de nossas avós, mães e irmãs foram e têm sido suprimidos motiva muitas contribuições para o campo crescente dos estudos da mulher negra.

Entender o processo de interseccionalidade parece ser fundamental na tentativa de resgate e reconstrução da história de mulheres negras que tiveram suas vozes silenciadas pelo patriarcado. O assassinato de Marielle Franco revela os modos patriarcais de dominação e silenciamento do corpo negro. O apagamento de Dandara da história de Palmares é outro dado que demonstra os instrumentos de silenciamento da mulher negra.

Conforme se percebe pela narrativa oficial, mulheres que foram colocadas à margem e tiveram suas histórias apagadas como Dandara dos Palmares, que tem grande importância histórica; Carolina Maria de Jesus, referência da literatura nacional dos anos 1970 até os dias atuais e Marielle Franco, política contemporânea, cujo assassinato é citado internacionalmente e que junto de tantas outras mulheres negras irão compor a proposta desse trabalho.

Dessa forma, os capítulos a seguir pretendem discutir como se dão os processos de construção de identidade e como as questões raciais interferem nos mesmos. Assim como refletir sobre as possibilidades de promover uma educação antirracista, com vistas à construção e valorização da identidade de meninas negras.

4.2 Uma questão de raça e gênero

Nesses navios negreiros acontecia a verdadeira viagem sem volta; neles, os africanos passavam as piores horas de sua vida. Uma vez no tumbeiro², perdiam a identidade, o nome e o sobrenome de origem. Não carregavam nada consigo,

² Tumbeiro: Nome dado a um tipo de navio de pequeno porte, que fazia o tráfico de escravos da África para o Brasil na época de sua colonização. Eram assim chamados, pois no trajeto, metade dos viajantes morria devido às péssimas condições.

apenas as lembranças de uma terra que nunca mais veriam e a memória de seus familiares deixados para trás.
 Quando morriam na travessia os escravizados eram jogados no mar. Não tinham direito nem a um enterro – uma das coisas mais sagradas para o africano, pois simboliza o rito de passagem da vida terrena para a vida com seus antepassados. (BRAGA; MELO, 2010)

A história do negro no Brasil é marcada por mais de três séculos de exploração. Ao narrarem fatos do tráfico negreiro, Braga e Melo (2010) evidenciam o processo de desumanização ao qual o povo negro foi submetido desde sua imigração forçada na África. O colonialismo europeu não apenas sequestrou o povo negro, como também criou mecanismos para perpetuar a imagem de inferiorização da raça negra. O próprio conceito de raça é forjado durante o colonialismo como forma de definir povos não europeus que eram dominados por povos europeus. Almeida (2019) aponta que a ideia de raça foi construída a partir da ideia de universalidade do homem europeu. De acordo com Rosato e Gesser (2001, p. 13).

Foi no desafio com o “outro” (então chamados índios ou escravos negros - nomenclaturas estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, que os colonizadores anglo-europeus perceberam como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimizar a distinção e a superioridade, assegurando assim sua posição de privilégio.

Na visão dos referidos autores a branquitude como representação de identidade surge para marcar a distinção e superioridade dos povos anglo-europeus sobre os escravizados. Sobre isso, Fanon (2008, p. 88) diz que “Sim, a civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial”. O racismo produzido no seio do colonialismo está presente até hoje na estrutura da sociedade e se apresenta de diferentes modos.

Para Almeida (2018, p. 32) o racismo: “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Na visão de Silva (2001, p. 77): “O racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades.

Ao considerar as definições emitidas pelos autores é possível compreender que o racismo está pautado na crença da superioridade de uma raça sobre outra, gerando, dessa

forma, atitudes de hostilidade e preconceito com um grupo de indivíduos. Contudo, é necessário que ao analisar essas definições tenhamos claro que essa não é uma via de mão dupla, visto que historicamente a raça branca foi legitimada como raça superior à negra. Desse modo, é possível compreender quem produz e quem sofre racismo.

De acordo com Ribeiro (2018, p. 39) “Racismo é um sistema de opressão que visa negar direitos a um grupo, que cria uma ideologia de opressão a ele.”. Logo, podemos entender o racismo como um sistema opressivo de poder. Como a autora sugere, o racismo é um sistema que implica relações de poder e, nas relações históricas entre brancos e negros, os últimos nunca foram os opressores, portanto não podem ser racistas. Historicamente o branco inferiorizou o negro e de acordo com Fanon (2008, p. 90) “é o racista que cria o inferiorizado”.

Diferente das políticas racistas implementadas nos Estados Unidos e África do Sul: segregação racial e *apartheid*, respectivamente, o racismo no Brasil encontrou formas mais sutis, e nem por isso menos graves, de se introjetar na estrutura da sociedade no pós-abolição. Instaurou-se aqui o “mito da democracia racial”, segundo o qual o Brasil é um país livre de racismo, onde todas as raças convivem harmonicamente.

O historiador Gilberto Freyre, com seu renomado “Casa grande e senzala” é um dos maiores precursores dessa ideia. Em seu livro, Freyre romantiza as relações escravocratas, defendendo a dupla interação estabelecida entre senhores e escravos. Contudo, essa suposta democracia racial não deslocou o negro da condição de inferiorização a qual foi submetido pelo colonizador. Ao criticar Freyre, Florestan Fernandes (1972), atenta para o fato de que essa dupla interação não mudou a posição social do negro, que de acordo com o autor o negro permaneceu condenado a processos de desumanização e inferioridade. A partir daí é possível inferir que o pensamento de Freyre expressou uma forma de relacionamento entre a população negra e as classes dominantes que impacta até hoje nas políticas voltadas para população negra. Um exemplo disso são as cotas raciais, defendidas pelas elites dominantes e parte da classe média como desnecessárias e excludentes, uma vez que todos são iguais e têm as mesmas oportunidades.

A segregação racial no Brasil se deu sob o manto do mito da democracia racial, que acaba por dificultar as possibilidades de resistência do dominado. Sobre isso Abadias Nascimento (2016, p. 95) expõe que o mito da democracia racial revela:

Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as

informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial?”

Na perspectiva do autor, é possível compreender a “democracia racial” como uma forma de encobrir as questões raciais que subjagam e inferiorizam o negro, assim como garantir o controle dos aparelhos de dominação que perpetuam a hegemonia branca.

Atualmente, no Brasil, sustenta-se o discurso da meritocracia como tentativa de minar estratégias de resistência às diferentes formas de racismo vivenciadas pela população negra. Sobre isso Almeida (2019, p. 82) nos relata que “No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente não fizeram tudo que estava a seu alcance.”.

Não discordando da capacidade da população negra em alcançar méritos, é necessário ter em mente que na dicotomia branco/negro apenas uma das raças foi oprimida e teve sua humanidade aviltada, dificultando ao longo da história o seu acesso aos bens sociais. Qualquer discussão acerca de racismo que desconsidere os impactos desse processo na vida da população negra não alcança a complexidade do problema.

Com base no conceito de racismo elaborado por Almeida (2019) e já citado anteriormente nesse texto, cabe questionar de que maneira se estabelecem práticas racistas em um país que não se define como racista; de que forma as práticas racistas se dão no consciente e inconsciente de uma sociedade na qual seus indivíduos não se declaram racistas. Responder a esses questionamentos implica compreender o que Almeida (2018) chama de “racismo estrutural”. O autor o explica como a normalização do racismo. A naturalização de práticas que estão introjetadas em nossa estrutura política, econômica e subjetiva que colocam a população negra em situação de desvantagem. Nesse sentido Kilomba (2019, p. 76) argumenta que:

O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados. Tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem não é?

O senso comum entende que o racismo se dá apenas quando uma ofensa ou violência é diretamente dirigida à pessoa negra. Quando essa pessoa de alguma forma é constrangida

ou discriminada pela cor da sua pele. Quando perguntam a uma pessoa negra se ela já sofreu racismo, normalmente esperam uma história onde houve algum tipo de violência ou humilhação devido à cor, talvez, por isso muitas pessoas negras ao serem questionadas sobre isso, alegam não terem sofrido racismo, exatamente pelo fato de não compreendê-lo da forma como acontece enquanto estrutura.

O racismo é comumente percebido como uma anormalidade, como uma prática por pessoas com problemas psicológicos ou de mau caráter. Contudo, como defende Almeida (2018), o racismo está na normalidade, na racionalidade. Situar o racismo como uma prática que se dá dentro da normalidade consiste em analisar as formas como a sociedade está estruturada racialmente.

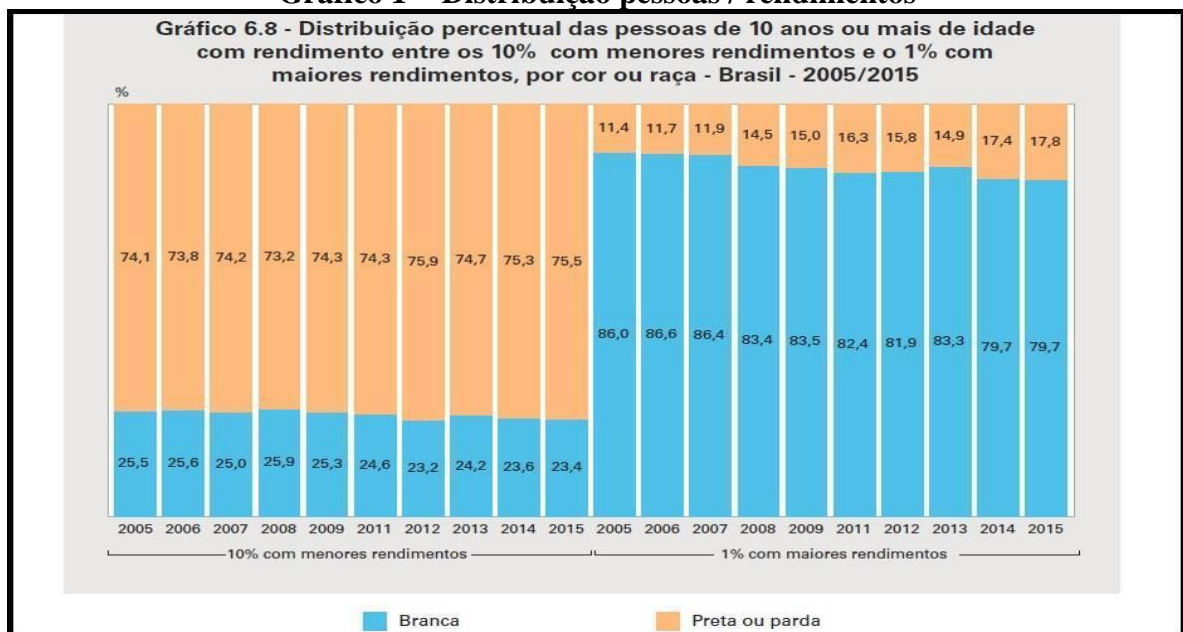
Muitas questões que envolvem a população negra e que deveriam provocar algum incômodo social estão naturalizadas em nosso consciente. O fato de a população autodeclarada negra constituir mais da metade da população do país, de acordo com dados do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) não causa estranheza ante a ausência de pessoas negras em espaços de poder, na mídia ou em ambientes privilegiados. Assim como o fato de a população negra ser majoritária em locais de vulnerabilidade é percebido como a ordem normal da sociedade, que credita ao negro a culpa pela sua posição social, desconsiderando todo processo histórico que o marginalizou no Brasil. É, dessa forma, naturalizando privilégios, que favorecem uma raça em detrimento de outra, que o racismo se apresenta no país da suposta democracia racial.

É importante ressaltar que considerar a população branca como um grupo socialmente privilegiado, não significa dizer que não existem pessoas brancas em situação de pobreza ou vulnerabilidade, mas sim compreender que é a população negra a mais afetada por essas situações. Não obstante, a herança do período colonial e a ausência de políticas públicas para inserção do negro na sociedade no pós-abolição contribuíram para perpetuação de uma estrutura racista que coloca a condição subalterna da população negra na ótica da naturalidade.

Do ponto de vista econômico, as pesquisas demonstram que a desigualdade social no Brasil não é apenas uma questão de classe, mas sobretudo de raça. A Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD) Contínua, realizada pelo IBGE em 2017, mostra uma grande diferença de renda média de trabalho do brasileiro. De acordo com os dados obtidos, enquanto a renda média da população negra gira em torno de mil quinhentos e setenta reais e a da população branca é de cerca de dois mil oitocentos e quatorze reais.

Em pesquisa realizada no ano de 2015, o mesmo instituto apurou que embora os negros constituíssem 54% da população, somavam apenas 17,8% no grupo do 1% mais rico do país, ao mesmo tempo em que compunham 75% dos 10% da população mais pobre. Ou seja, não se trata de dizer que todos brancos são ricos, mas, como nos afirma Ribeiro (2018), que os negros são os mais pobres entre os pobres, conforme pode-se observar no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Distribuição pessoas / rendimentos



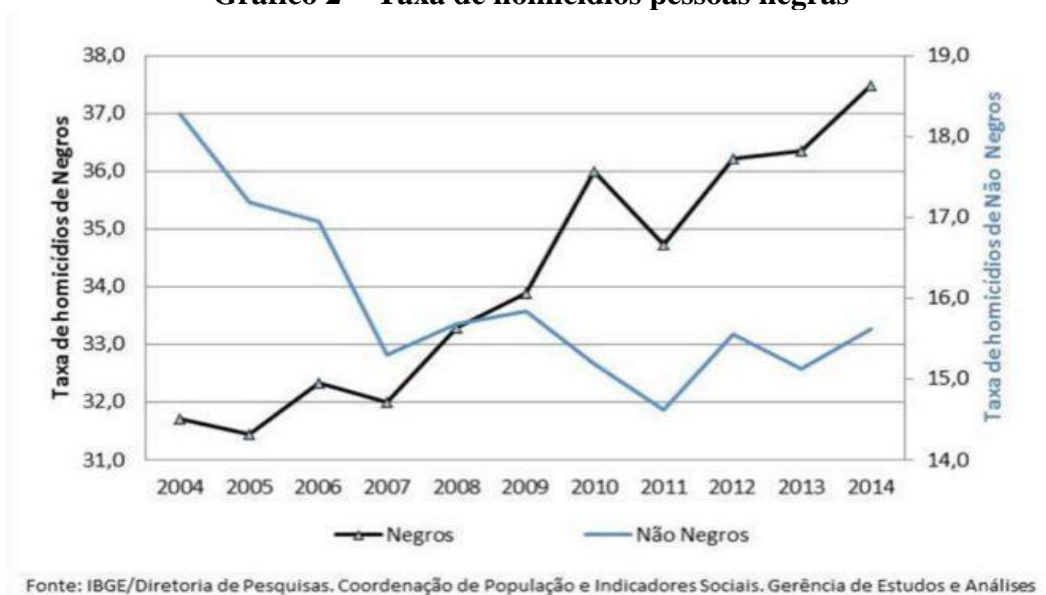
Fonte: <https://exame.abril.com.br> Ano: 2016.

Se analisarmos as questões políticas e sociais verificamos que a população negra é a que tem maior dificuldade no acesso a bens e serviços públicos como, por exemplo, saúde e educação. Dados obtidos em 2016 pela PNAD Contínua revelam que a taxa de analfabetismo era 9,9% entre negros e pardos, esse percentual cai para 4,2% entre os brancos. Já no que tange ao ensino superior temos um quadro inverso, em 2017, a população branca com ensino superior completo era de 22,9%, contra 9,3% da população de pretos e pardos. O quadro é ainda mais alarmante se considerarmos que entre os anos de 2005 e 2015 o número de jovens negros entre 18 e 24 anos frequentando a universidade subiu de 5,5% para 12,8%, de acordo com os dados levantados pelo IBGE no ano de 2016. Compreendendo que esse período corresponde aos anos seguintes à política de cotas para negros em universidades públicas, justifica-se a necessidade de ações afirmativas para que haja efetiva diminuição de desigualdades raciais encobertas e naturalizadas pelo discurso de “todos somos iguais”.

O Atlas da violência de 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), demonstrou que o jovem negro é o que tem maior probabilidade de ser morto entre os jovens que vivem na mesma situação sócio econômica. O estudo concluiu que os negros correspondem a 78,9% dos 10% da população com mais chance de serem vítimas fatais. De cada 100 pessoas assassinadas no Brasil 71 são negras. Destacando ainda, que no período de 10 anos compreendidos entre os anos de 2004 a 2014 a taxa de homicídios entre brancos caiu e entre negros aumentou. Encarar esses números como um retrato natural da sociedade, colocando dentro da normalidade o fato de mais de 70% dos jovens assassinados no Brasil serem negros corrobora o conceito de racismo estrutural abordado por Almeida (2018).

O gráfico a seguir demonstra a variação da taxa de homicídios entre brancos e negros do período de 2004 a 2014.

Gráfico 2 - Taxa de homicídios pessoas negras



Fonte: www.ipea.gov.br

Para além das questões políticas e econômicas, ainda é necessário considerar as questões subjetivas que envolvem o racismo, aquelas que nos afetam diariamente, mas que não são tangíveis, porém, contribuem diretamente com o processo de inferiorização e subalternidade do negro. O segurança que te persegue na loja, a vendedora que não te atende ou que demonstra indiferença ao fazê-lo, o professor que desconsidera suas falas, o garçom que te olha diferente, aquela piada racista contada pelo seu amigo. Todas essas situações, entre outras, são diariamente vivenciadas por pessoas negras e afetam sua subjetividade. São

práticas racistas, que conscientes ou não, são socialmente justificadas porque funcionam na lógica da normalidade.

A naturalização dessas práticas dificulta ações de combate ao racismo e, muitas vezes, desqualifica a vítima. Sobre isso, Almeida (2018) aborda a resistência do nosso sistema de justiça em reconhecer atos de racismo como consequência da nossa ideia de democracia racial que justifica ofensas raciais.

Diante do exposto, compreende-se que todas essas questões que constituem diferentes formas de racismo que afetam pessoas negras diariamente e que qualquer tentativa honesta de combate às práticas racistas compreende a reflexão sobre esses processos. No entanto, com base nos argumentos de Hall (2011) sobre identidade, é preciso considerar que pessoas negras não são constituídas de uma identidade única, não sendo, portanto igualmente afetadas pelas questões raciais. Nessa perspectiva, proponho-me agora a refletir sobre como a mulher negra é afetada pelo racismo arraigado na mentalidade social.

Para discutir a questão da construção da identidade das meninas negras, proponho que antes pensemos no porquê da necessidade dessa discussão estar especificamente voltada para mulher negra. Por que não nos propomos aqui a discutir sobre a identidade das meninas de modo geral, brancas e negras, já que sabemos que a divisão hierárquica dos gêneros não afeta somente as meninas negras? Ou porque não tratamos da identidade dos meninos negros, visto que se formos falar dos efeitos do racismo na infância é sabido que não atingem somente as meninas?

Sem a intenção de diminuir os efeitos que os aparelhos de opressão causam em distintos grupos minoritários, penso em uma perspectiva interseccional porque não podemos negligenciar o fato de que mulheres negras sempre estiveram na base da pirâmide social, oprimidas tanto pelo racismo quanto pela hierarquização dos gêneros.

Ribeiro (2017) nos remete a pensar as identidades como construtos da lógica colonial, servindo de mecanismo para opressão ou manutenção de privilégios. Nesse sentido, Carneiro (2003) aborda o combate ao racismo como uma prioridade política para as mulheres negras, já que de acordo com a autora superar as desigualdades no interior dos gêneros exige um movimento muito maior por parte das mulheres, considerando que os homens negros encontram-se abaixo das mulheres brancas na pirâmide social.

Partindo da abordagem dessa autora é possível compreender que o racismo reforça as hierarquias de gênero, inferiorizando as mulheres negras tanto em relação às mulheres brancas, como em relação aos homens negros. Nessa perspectiva Lugones (2014, p. 942) nos fala que “o sistema de gênero é não só hierárquico, mas racialmente diferenciado, e a

diferenciação racial nega humanidade, e portanto, gênero às colonizadas.”. Nesse sentido, é possível compreender que a invisibilidade da mulher negra se inicia quando esta tem sua humanidade subtraída durante o processo de colonização.

A colonialidade do gênero colocada por Lugones (2014, p. 939), desumanizou os colonizados e, dentro das categorias de gêneros, sobretudo, a mulher negra, visto que nas palavras da autora “mulher colonizada é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada: nenhuma fêmea colonizada é mulher”.

Com isso, a autora mostra que a colonização nos desenquadrava da categoria de humanas. Assim, fomos enquadradas na categoria não-humanas, logo não-mulheres, sendo reduzidas a fêmeas. E o pensamento colonizado, a colonialidade do gênero, nos vê e nos trata, ainda hoje, como fêmeas: instintivas, altamente sexualizadas, barulhentas e agressivas. Esse pensamento contribuiu para que a mulher negra assumisse um papel de destaque nas estatísticas de todos os tipos de violência contra mulher, provocando um efeito inverso quando tratamos de estatísticas que abordam empregabilidade, ocupação de cargos políticos, representatividade nas esferas pública e privada.

A declaração “Pró-Conferência de Racismo” que resultou da “III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância” constatou, de acordo com Carneiro (2011, p. 127), “que a conjugação do racismo com o sexismo, produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida...”. Essa constatação, somada ao pensamento de Lugones, sobre colonialidade do gênero, nos alerta para a importância de rompermos com o pensamento colonial, que serviu de base para hierarquização dos gêneros e para opressão pelo racismo e a partir desta ruptura criarmos possibilidades de resistir.

Na década de 1970, Abadias Nascimento, ao denunciar o genocídio do povo negro no Brasil, em seu livro “**O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**”, já alertava para herança patriarcal construída sobre o sofrimento da mulher negra, expondo-a a uma situação de vulnerabilidade que se estende até os dias atuais.

Para além da imagem das mulheres escravizadas que serviram para cuidar da casa grande e dos filhos das sinhás e foram transformadas em objetos sexuais de seus senhores, se cristalizou no imaginário social, causando o esvaziamento da identidade da mulher negra, que ainda hoje é vista como aquela que nasceu para cuidar e servir, na mesa e na cama. Para além dos quadros de violência doméstica e sexual, dos quais a mulher negra é protagonista, Carneiro (2003) nos aponta para outro tipo de violência, a da hegemonia da branquitude, que atinge a subjetividade da mulher negra, afetando-a em todas as esferas sociais.

Esse cenário, que marginaliza a mulher negra, tentando silenciá-la e invisibilizá-la, contribui para produzir reflexos sobre as meninas negras, que têm suas identidades afetadas pelo pensamento colonizado que rejeita sua história, sua estética, seus saberes e hipersexualiza seus corpos desde a infância.

Um estudo realizado em 2017 pela Universidade Georgetown Law, intitulado “*Girlhood Interrupted: the erasure of black girls childhood*” (*Infância Interrompida: o apagamento da infância de crianças negras, em tradução do inglês*), concluiu que adultos tendem a achar que meninas negras são menos inocentes que meninas brancas, entendendo mais de assuntos como sexo, por exemplo. Acredito que no Brasil os resultados de estudo semelhante não seriam muito diferentes, considerando que meninas negras lideram as estatísticas de vítimas de abuso sexual infantil, segundo dados do Ministério da saúde, coletados entre os anos de 2011 e 2017. Podemos questionar se além dos casos de abuso, as questões relacionadas à autoestima das meninas negras também pode ser um fator que inspire atenção, tendo em vista que o nosso padrão de beleza costuma ser eurocentrado?

Embora a mulher negra seja considerada como símbolo sexual e vista como um dos nossos principais produtos de exportação, esta parece ter sua estética constantemente confrontada pela lógica hegemônica, que sempre tentou embranquecê-la ao alisar seus cabelos e afinar seus traços.

Não é comum observarmos a imagem da mulher negra associada ao belo, a não ser quando se faz referência ao exótico, “a dona de uma beleza exótica!”. Neste ponto me remeto novamente a Lugones (2014) ao abordar a dicotomia do humano e não humano nos processos de colonização. Penso que o termo exótico usado para referenciar a beleza da mulher negra está ligado à desumanização do colonizado pelo colonizador. Retomo a categoria fêmea. Mulheres são bonitas, fêmeas são exóticas.

Nascimento (2016) faz referência ao “Manifesto das Mulheres Negras” apresentado ao “Congresso de Mulheres Negras Brasileiras” em julho de 1975. Nele são denunciados os abusos sexuais aos quais as negras escravizadas foram covardemente submetidas. Esse cruzamento cruel deu origem à mulata, muitas vezes, utilizada como símbolo para embasamento do mito da democracia racial no Brasil. A mulata é exaltada como símbolo sexual, de forma degradante e desrespeitosa.

Ribeiro (2018) nos alerta para forma como a própria origem lexical do termo mulata é aviltante e racista. A expressão tem origem no termo mula, animal resultante do cruzamento entre o cavalo (raça superior) e a jumenta (raça inferior). Foi cunhada no período colonial

para designar as negras de pele clara, frutos das relações entre homens brancos (“raça superior”) e mulheres negras (“raça inferior”).

Dessa forma, acredito que desde criança a mulher negra é atingida, de diferentes formas e intensidades, por estes padrões herdados do colonialismo que supervalorizaram uma raça em detrimento de outra. Desde menina a mulher negra é confrontada pela supervalorização da estética da mulher branca. Olhar-se no espelho pode ser um exercício complexo para uma criança do sexo feminino que sempre teve sua estética contestada, negada, diminuída. Para além de feias são consideradas erradas, por não terem um cabelo “normal”, uma boca “normal”, enfim, por serem de uma cor que se distancia do padrão de “cor de pele” adotado por uma sociedade racista. Ser diferente das mulheres das capas de revista, das “Barbies”, das princesas dos livros, das mocinhas das novelas, das meninas consideradas as mais bonitas da escola, impacta na forma como essas meninas negras se veem e nas expectativas que produzem sobre si mesmas.

Para ilustrar o quadro acima retomo um trecho de “Um defeito de cor”, romance de Ana Maria Gonçalves (2016, p. 62, grifo nosso), no qual a personagem central da história, Kehinde, uma menina trazida de África e escravizada no Brasil relata sua primeira experiência à frente de um espelho:

A Esméria parou na frente dele e me chamou, disse para eu fechar os olhos e imaginar como eu era, com o que me parecia, e depois podia abrir os olhos e o espelho me diria se o que eu tinha imaginado era verdade ou mentira. Eu sabia que tinha a pele escura e o cabelo duro e escuro, mas me imaginava parecida com a sinhazinha. [...] Eu era muito diferente do que imaginava, e durante alguns dias me achei feia, como a sinhá sempre dizia que todos os pretos eram, e evitei chegar perto da sinhazinha. Quando era inevitável fazia o possível para deixá-la feia **também**”.

O sentimento de Kehinde não difere do das demais meninas negras que ao se confrontarem com os espelhos, das paredes ou dos olhos, buscam semelhança com aquilo que aprenderam como belo e frustram-se ao constatarem que são diferentes. Algumas como Kehinde, com o tempo tecem novas referências e reconhecem sua beleza dentro da diferença. Muitas, no entanto, podem passar a vida perseguindo outra identidade. Sendo assim, parece ser de suma importância oferecermos instrumentos para que meninas negras possam buscar as referências para construção do seu processo de empoderamento, para que ainda, enquanto crianças, possam vivenciar experiências positivas relacionadas à formação de suas identidades.

Quando falo sobre a autoestima da mulher negra, entendo que muitas questões além da estética estão implicadas nessa construção. O fato de serem socialmente lidas como aquelas que cuidam e não inspiram cuidados faz com que tenham sua imagem atrelada a trabalhos braçais, sendo consideradas intelectualmente limitadas. Essa imagem que se cristalizou no imaginário da sociedade pós-colonial provoca um sentimento de inferioridade, que é alimentado pela concretude das relações sociais vivenciadas por mulheres negras.

Muitas mulheres negras acreditam não serem dignas de receber amor, em muito pela forma como suas possibilidades amorosas foram constituídas socialmente. Souza (2008) aborda essa questão em sua dissertação de mestrado intitulada “A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo”. Isso se deve tanto às experiências vividas por nossas ancestrais, no que se refere a suas vidas no período da escravidão, e à exploração sexual a qual foram submetidas, quanto à forma como nossas relações amorosas são tecidas dentro desse imaginário social que fixa a identidade da mulher negra erotizando-a, ao mesmo tempo em que nega as outras faces dessa identidade.

Logo, com base na referência acima citada, podemos compreender que a dificuldade da mulher negra em alcançar o amor está relacionada ao papel social que lhe foi destinado pela história e que tenta moldá-la dentro de uma identidade única, como se todas as mulheres negras estivessem destinadas ao sexo, samba e trabalhos domésticos. Para mulher negra transitar por outras identidades pode se tornar, um dificultador para o estabelecimento de ligações amorosas institucionalizadas.

A cineasta e historiadora Beatriz Nascimento (1990, não paginado) em um artigo publicado no portal Geledés, “A mulher negra e o amor”, diz que:

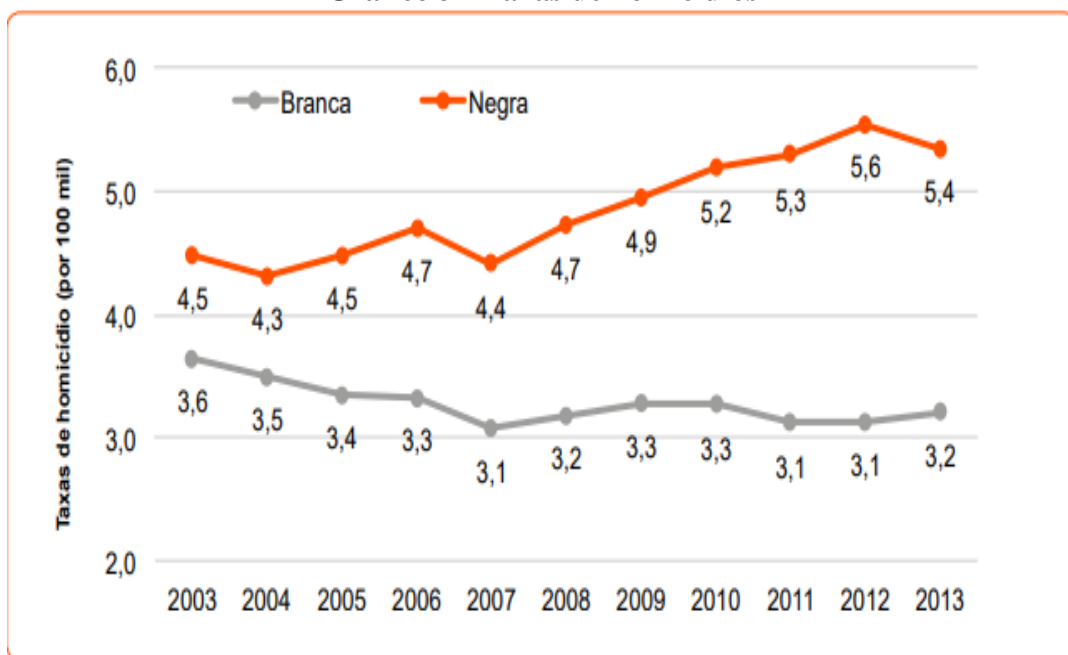
[...] Sua escolha por parte do homem passa pela crença de que seja mais erótica ou mais ardente que as demais [...] Entretanto quando trata-se de um relacionamento institucional a discriminação étnica funciona como um impedimento, mais reforçado à medida que essa mulher alça posição de destaque social.

As palavras da autora parecem revelar as diferentes maneiras como as mulheres negras são atingidas pelos fatos citados. Parece sugerir que esta questão não se baseia em serem ou não casadas, de constituírem ou não relacionamentos sólidos, mas de em quais bases essas instituições estão pautadas. Ainda que não de modo consciente um homem que se case com uma negra tem em seu imaginário que essa deve ser uma atitude valorizada, ele não se casou com uma mulher, se casou com uma mulher negra e é possível que espere desta o cumprimento do papel social que lhe foi destinado pela sociedade. Muitas vezes, esse

homem poderá se sentir no direito de cobrar desta mulher todos os atributos e comportamentos que lhe são imputados, os índices de violência doméstica contra mulheres negras parecem corroborar com esta ideia.

De acordo com o Mapa da Violência de 2015, no período de 2003 a 2013 o número de homicídios entre mulheres brancas caiu de 3,6 para 3,2, enquanto o de mulheres negras aumentou de 4,5 para 5,4.

Gráfico 3 - Taxas de homicídios



Fonte: Mapa da violência de 2015.

O povo negro em geral não foi destinado ao amor, bell hooks (2010, não paginado) em seu artigo “Vivendo de amor”, nos coloca que:

O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar.

Ao tratar especificamente das mulheres negras a autora coloca que:

Muitas mulheres negras sentem ainda que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma das nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa é uma realidade tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso (hooks, 2010, não paginado).

Para a autora esse papel social destinado ao cuidado com os outros, dificulta a capacidade de amar da mulher negra, visto que ela ignora suas necessidades e tem dificuldades em receber amor. Mas o que parece ser mais importante é que, embora hooks (2010) apresente argumentos que demonstrem as dificuldades de amor da mulher negra, a autora também enfatiza a não impossibilidade desse sentimento, convidando as mulheres negras a buscarem e vivenciarem o amor, que de acordo com a escritora deve começar pela busca do amor interior.

Nesse sentido, apoiada nas reflexões de hooks (2010), supracitada, acredito que devemos educar as meninas negras para o amor, pois desde menina a mulher negra vivencia experiências negativas relacionadas às suas relações afetivas e essas experiências refletem em sua autoestima. Um exemplo que pode elucidar isso é o fato de que as meninas negras quase nunca serem alvo das paixões infantis e juvenis.

Os meninos, brancos e negros, costumam se apaixonar por meninas brancas. Na maioria das vezes, são essas os alvos dos seus primeiros olhares e atenções. É possível que não só por esta razão, mas talvez também por ela, a mulher negra receba com estranheza e até com certa resistência, atitudes de carinho, interesse e elogios.

De acordo com Curiel (2009) o processo de descolonização supõe que relocalizemos nossos pensamentos e práticas a fim de rompermos com o universalismo. Para a autora trata-se de questionar o sujeito único. O que pode ser compreendido como a necessidade de se romper com a história única. Nesta perspectiva Adichie (2019, p. 26) argumenta que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.”.

Dessa forma, compreendo que o processo de descolonização implica no resgate de outras formas de ser e estar no mundo, aquelas que foram invisibilizadas pelo colonialismo. Assim, descolonizar o pensamento neste caso passa por trazer novos olhares sobre mulheres negras e suas subjetividades, a fim de intervir na realidade de muitas dessas mulheres que tiveram e continuam a ter sua infância marcada pelos estereótipos construídos sobre a imagem da mulher negra.

Reconheço que muitas meninas vivenciam hoje uma realidade um pouco diferente daquela que eu, e muitas antes de mim, vivemos. Hoje, devido à luta do movimento negro e, sobretudo, à luta travada pelo feminismo negro, ir à escola sendo uma menina negra é provavelmente mais fácil do que era no passado. Com isso quero me referir a um passado recente, visto que não é preciso voltar muito no tempo para que encontremos relatos de mulheres que há menos de dez anos passaram pelos mesmos conflitos que passei na década

de 80 e que minha mãe passou na década de 60. Todos esses conflitos relacionados à raça e à tentativa de apagamento do direito de ser.

A crescente do feminismo negro, que vem dando voz e visibilidade a mulheres negras, está aos poucos mudando esse quadro. Sueli Carneiro (2003) ao tecer considerações sobre a necessidade e especificidades desse feminismo, aponta que desde os anos 80 as feministas do movimento de mulheres negras vêm se organizando em diferentes fóruns que atendem a temas fundamentais da agenda feminista e que mudaram a ótica do feminismo. Ao apontar os motivos pelos quais o feminismo negro se faz indispensável na pauta feminista, pontuando as questões raciais que perpassam as diferentes agendas, a autora nos revela a mulher negra como o sujeito mais afetado por essas questões.

Nessa perspectiva, a luta por uma educação antirracista é pauta fundamental do movimento de mulheres negras, não podendo negligenciar o fato de que mesmo com a mudança de cenário que se apresentou nos últimos anos, ainda temos uma escola racista, com práticas racistas em todos os âmbitos. De acordo com Cavalleiro (2001, p. 143), “Pesquisas estampam a existência de acontecimentos no espaço escolar que dificultam e até mesmo impedem o desenvolvimento satisfatório de parcela de alunos/as negros/as”.

Neles as mulheres negras acabam por serem as mais afetadas. A escola não se traduz em lócus diferente. O padrão hegemônico branco da sociedade está presente nesses espaços e atinge sobretudo, as meninas negras que têm suas identidades afetadas pelas práticas racistas que ali se estabelecem. Esse argumento pode ser exemplificado pelos relatos de meninas negras, expostos por Cavalleiro (2001, p. 145 - 146) como mostram os exemplos: “– *É, eu disse para ela [à professora] que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita!*”; “– *As crianças me xingam de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingam de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada.*”

Relatos desse tipo supõem episódios cotidianos da vida escolar de muitas meninas negras, alertando para necessidade de repensarmos nossas práticas pedagógicas.

Djamila Ribeiro (2018), relata o constrangimento e desconforto que sentia na infância, ao ser alvo de piadas racistas por parte dos meninos. Piada que faz parte das experiências escolares de quase toda menina negra e sempre foram legitimadas como brincadeiras. A escritora reforça que além desse fato também não se via representada na televisão, nas revistas, nos livros didáticos, nem mesmo em suas professoras.

A história de Ribeiro (2018) não é uma exceção, é apenas mais uma dentro de um universo de histórias de mulheres negras que sofrem opressão e violências na infância,

principalmente no ambiente escolar. Podemos chamar a atenção para a necessidade de criar possibilidades para que futuramente mulheres negras possam construir outras narrativas de suas vidas. Nesse sentido, enquanto professores, parece ser preciso pensar estratégias que ressignifiquem a identidade da mulher negra para crianças que estão construindo suas identidades nesta fase de suas vidas.

4.3 Quem tem identidade?

A população negra teve sua identidade unificada ao longo do tempo. Esse movimento de unificação tem por fundamento a ideia de que todos os negros estão destinados aos mesmos papéis sociais. Nesse cenário, a mulher negra teve sua identidade marcada por estereótipos de gênero e raça.

De acordo com Hall (2011) é fantasiosa a ideia de uma identidade plenamente unificada. Em seus estudos sobre identidade cultural, o autor defende que na pós-modernidade as identidades estão sendo fragmentadas deslocadas, estando em constantes disputas. As identidades são múltiplas e discursivas, estão sujeitas a uma historicização radical, sendo constantemente transformadas.

Indo ao encontro do pensamento de Hall, Silva (2011, p. 96) descreve a identidade como “instável, contraditória, inconsciente, inacabada.” Para ele “A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação”. Dessa forma, cabe refletir sobre quais estratégias discursivas e narrativas implicam nos processos de construção da identidade da mulher negra.

Hall (2011) afirma que a cultura nacional busca unificar os seus membros em uma identidade cultural. Nesse sentido, reforçando o que já foi citado, o sociólogo questiona essa identidade nacional unificadora que anula e subordina a diferença cultural. O autor defende que as culturas foram unificadas por meio do processo de conquistas violentas que suprimiu as diferenças culturais. De acordo com seu pensamento “Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada”. (HALL, 2011, p. 60).

Ao refletir sobre o pensamento de Hall é possível compreender a forma como as identidades estão implicadas nas relações de poder e os impactos do processo de colonização na construção da identidade do negro no Brasil. De acordo com o autor as narrativas de nação – que são aquelas contadas e recontadas pela história e literatura nacional e que fornecem histórias, cenários, imagens, símbolos, entre outros – são uma das estratégias que acionamos

para construir nosso senso comum sobre o pertencimento ou sobre a identidade nacional. Nessa perspectiva, cabe refletir sobre quais narrativas a identidade da população negra foi forjada, sobretudo a da mulher negra, objeto deste estudo.

As histórias, as imagens, os cenários e símbolos que representam a mulher negra na nossa narrativa de nação são aquelas que historicamente contribuíram para sua marginalização. Dessa forma, a mudança da narrativa é essencial na ressignificação da identidade da mulher negra. Segundo Stuart Hall (2011), as identidades são construídas a partir dos sentidos produzidos sobre a nação. Sentidos com os quais podemos nos identificar e que estão contidos nas histórias contadas e nas memórias que conectam passado e presente. Nesse contexto, podemos inferir que a construção da identidade da mulher negra é diretamente afetada pela ausência de narrativas que deem visibilidade às suas histórias.

Tendo por base o pensamento de Hall (2011), a possibilidade que meninas negras construam sua identidade de forma positiva, sugere que essas meninas possam ressignificar a história da mulher negra no nosso país. Um desses caminhos parece ser por meio de estratégias que rompam com a imagem da mulher desumanizada, subalternizada e erotizada.

Retornar ao passado e conhecer sua história é fundamental no processo de construção e reivindicação de identidades. Hall (2011) acredita que o retornar ao passado, embora constitua um elemento regressivo e anacrônico, oculta uma luta a fim de mobilizar pessoas a expulsarem os “outros” que ameaçam suas identidades.

Silva (2014) coloca a identidade como uma marca de diferença, pautada pelo “outro”. O que eu “sou” é na verdade definido pelo que eu “não sou”. Nessa perspectiva, as identidades são construídas na diferença e não fora dela (HALL, 2011, p. 111). O autor Hall (2011, p. 112) considera que a identidade é formada, construída. Utilizando-me das palavras do autor.

(...) apenas, por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente o que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído.

Nesse sentido, parece ser importante questionar de que forma podemos elaborar significados positivos na construção da identidade de mulheres não brancas. Pensando aqui em identidade sendo definida pelo “outro”, e analisando as contribuições de Kilomba (2012), quando coloca a mulher negra como o outro do outro, para analisar quais são os impactos dessa definição na construção da identidade da mulher negra.

Silva (2014) defende que todas as relações de identidade se ordenam em torno de oposições binárias. De acordo com essa perspectiva, Derrida (1991) considera que as oposições binárias não se constituem em simples divisões. Nessas oposições um dos termos é sempre privilegiado, carregando uma carga positiva, enquanto o outro carrega uma carga negativa. Levando em consideração as oposições binárias homem/mulher - branco/negro, e sabendo-se que nessas oposições homem e branco são os termos privilegiados, torna-se possível analisar como a identidade da mulher é afetada pelas relações com o “outro”.

A hierarquização das identidades define quem é o outro. As questões identitárias estão diretamente ligadas às relações de poder. São essas relações que fixam uma identidade como norma ao passo que marginalizam outras. Silva (2014) destaca que normalizar uma identidade significa elegê-la arbitrariamente como parâmetro para todas as outras. Dessa forma, as identidades que se encontram fora da norma estão marcadas pela diferença. O discurso homogeneizador que normaliza certas identidades atua como fator de inclusão e exclusão determinando o que é certo e o que não é o que está dentro e o que está fora. Assim sendo, esses discursos afetam em maior grau os processos de construção da identidade da mulher negra, uma vez que as relações de poder nas quais estão implicados normalizam a identidade masculina e branca.

4.4 Identidade da mulher negra

Falar sobre identidade pode parecer algo básico dentro da discussão sobre questões raciais. Pensar a questão da identidade da mulher negra é antes de qualquer coisa questionar quais foram as bases políticas e culturais sobre as quais essa identidade foi construída, e reivindicar possibilidades de deslocamento dela.

As políticas “identitárias”, que compõem a pauta dos movimentos sociais negros e que, por vezes, acabam sofrendo duras críticas, têm ocupado lugar de destaque dentro do movimento das mulheres negras. Elas também são motivos de preocupação de muitas escritoras e ativistas negras já que estão ligadas à histórica tentativa de apagamento e silenciamento da identidade da mulher negra.

Lélia Gonzaléz (1988) nos traz o conceito de amefricanidade. Ela o define como sendo o deslocamento das identidades africanas e provocando uma reflexão acerca da nossa identidade enquanto negros das américas. Segundo a autora, essa africanidade é diferente daquela dos negros que permaneceram no continente africano.

As considerações de González (1988, p. 78) nos permitem refletir sobre a forma como as políticas imperialistas tentaram apagar a identidade negra, unificando-a. Mostra também como é fundamental reafirmar a particularidade de nossas experiências, individuais e coletivas. Na análise da autora afirma:

O esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela exploração, pela humilhação, pelo etnocídio, aponta para uma perda de identidade própria, logo reafirmada alhures “[...] Só que não se pode deixar de levar em conta a heroica resistência e a criatividade na luta contra a escravização, o extermínio, a exploração, a opressão e a humilhação. Justamente porque, enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre foi a grande fonte revivificadora de nossas forças. Por tudo isso, enquanto americanos temos nossas contribuições específicas para o mundo pan-africano. Assumindo nossa Amefricanidade, podemos ultrapassar a visão idealizada, imaginária ou mitificada da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os amefricanos do continente.

Considerando o pensamento de Lélia González, vislumbra-se a necessidade de se criar nas salas de aula, desde os anos Iniciais do Ensino Fundamental, novas epistemologias que permitam aos estudantes reconhecerem-se e valorizarem-se dentro de sua amefricanidade. Para isso é necessário que nossas histórias sejam contadas fora da lógica imperialista que nos unifica. Nós negros, nos habituamos a ouvir nossas histórias contadas por outras vozes, desde que fomos silenciados pelo colonialismo europeu. Nossa história foi contada pela perspectiva do branco, que nos colocou em uma categoria secundária.

Ribeiro (2018) acredita que para identificar tudo de negativo que foi falado sobre o povo negro é preciso conhecer a nossa história e romper com a história que nos foi contada. Nesta pesquisa busco, enquanto professora, pensar em como minha prática pode contribuir para que estudantes negros se apropriem de sua história, das histórias da diáspora africana e como podem construir epistemologias que favoreçam suas identidades, transgredindo a identidade única que nos foi forjada.

Os argumentos elencados no parágrafo anterior sugerem a necessidade de construirmos novas epistemologias, que confrontem a epistemologia universal e levar para dentro da sala de aula outros saberes, pois na visão de Adichie (2019, p. 32) “As histórias foram utilizadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.”.

Para tanto torna-se importante que os saberes e conhecimentos que foram marginalizados se façam presentes na sala. Que a história do povo negro seja contada por meio da narrativa de seus representantes, trazendo a voz a quem foi silenciado. Na perspectiva desse discurso Kilomba (2019, p. 51) observa a seguinte questão.

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós.

Pensando na relevância da prática pedagógica na construção da identidade e na importância das diferentes narrativas nesse processo me questiono: E se eu tivesse aprendido sobre a história da África? Não aquela da miséria e degradação que nos era apresentada, mas a das conquistas, da cultura, da riqueza? E se tivessem me falado sobre a resistência do meu povo durante a escravidão? Suas lutas, suas conquistas? E se as princesas e heroínas que me foram apresentadas na escola não fossem todas brancas, com aqueles cabelos lisos e loiros que por mais que eu desejasse sabia que jamais teria? E se as mulheres negras retratadas nos livros não fossem apenas as escravas ou empregadas, mas também princesas, heroínas, com seus cabelos crespos e seus turbantes? De que forma essas questões teriam impactado na construção da minha identidade de mulher negra? Esses questionamentos são válidos para mim e para muitas mulheres negras que me antecederam, nesse sentido a principal proposta deste trabalho é pensar nas estratégias possíveis para que as meninas negras de hoje não precisem se fazer estas mesmas perguntas daqui a 20 anos.

Somo a estes questionamentos, aqueles colocados por Nascimento (2016, p. 13).

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.

Considerando o exposto, é possível compreender a urgência de uma mudança epistemológica nos currículos escolares e seus possíveis efeitos sobre a construção da identidade da mulher negra.

Ao pensar questões trazidas por Renata Felinto (2016), em entrevista concedida ao canal Diálogos Ausentes, nos chama a atenção para necessidade de trazer para o currículo escolar, tanto do Ensino Superior quanto do Ensino Básico a produção do negro, que é importante na formação da identidade negra. Não podemos mais ter as nossas histórias contadas somente pelos brancos, mas para romper com a hegemonia dessa narrativa é importante que tenhamos como substituí-la. Nessa perspectiva a pesquisadora ressalta a importância da escrita. As nossas histórias precisam ocupar os lócus hegemônicos, mas para

isso precisamos escrevê-las, pois concordando com as palavras de Audre Lorde (1984, não paginado) “As ferramentas do senhor, nunca vão dismantelar a casa grande”. Por isso, nós, mulheres negras, precisamos começar a contar e (re)escrever, nossas histórias apagadas.

Indo ao encontro do pensamento de Renata Felinto (2016), Conceição Evaristo (2005) ao falar da importância da narrativa de mulheres negras e de suas histórias de vida, aborda a escrita como ato de insubordinação contra a cultura das elites, insubordinação que se pode evidenciar nas diferentes formas como produzimos nossas escritas. A autora que nos presenteia com sua *escrevivência*³, diz que “a nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 21).

Pensando na pesquisa deste trabalho a partir das considerações das autoras supracitadas, reflito sobre as limitações da formação da identidade das meninas negras sem a presença de narrativas que lhes representem. Sendo assim me pergunto onde estão as autoras negras nas nossas salas de aula.

A construção de uma educação antirracista aponta para a necessidade de levar nossas narrativas para sala de aula, colocá-las em nossos currículos. Oferecer às nossas alunas negras, elementos para que conheçam e contem nossas histórias pode ser um caminho possível para essa construção.

Curiel (2009) destaca que as políticas de identidade foram uma crítica à universalidade, necessárias para compreendermos os sujeitos sociais em sua diversidade de experiências particulares e diversas formas de vida específicas e concretas. Considerando o pensamento da autora podemos dizer que nossas identidades não são únicas e tampouco fixas. Elas nos constituem para além de mulheres negras.

Parmar (2012) faz uma crítica às políticas de identidade que se propõem suficientes para alcançar nossos propósitos. Para a cineasta britânica cada uma de nós é muito mais que qualquer categoria de raça ou gênero que nos impõem. Nesse sentido, compreendendo a história de sofrimento, luta e resistência das mulheres negras, acredito que a construção de nossa identidade individual passa pela nossa identidade coletiva, mas não se limita a ela. Nas palavras de Parmar (2012, p. 261):

A construção social e psicológica das identidades é um processo contínuo que desconsidera qualquer noção de determinantes essencialistas ou estáticos. As identidades nunca são fixas, mas complexas, diferenciadas e mudam de posição

³ O termo “*escrevivência*” foi cunhado pela escritora e pesquisadora Conceição Evaristo e tem a ver com a ideia de autobiografia, da escrita de si; a escrita da experiência de vida da própria autora e do seu povo.

constantemente. Para os migrantes e negros que foram privados do direito de voto e que estão fora dos modos dominantes de representação, a identidade pessoal está intimamente ligada à necessidade de articular uma identidade coletiva em torno da raça e da cultura, embora, como indivíduos, habitemos uma gama variada de posições em nossa história e em relação a nossas diversas identidades.⁴

Nessa perspectiva, compreendendo que as complexidades de nossa identidade não permitem que sejamos reduzidas às categorias de gênero e raça, pois além de mulheres negras somos também mães, filhas, artistas, intelectuais, acadêmicas com vivências diversas e que atuam no mundo de maneiras distintas. Portanto, penso que para ir além das questões raciais e de gênero, é preciso caminhar em direção às diferentes formas de fazer política, sobre essas identidades. É preciso, antes, reconhecer-se como parte de uma identidade coletiva, com uma história que incide sobre a construção das nossas identidades individuais. Dando desta forma visibilidade às mulheres negras em nossas salas de aulas e criando a possibilidade de um caminho para construção dessa identidade.

Ribeiro (2017, p. 64), ao tecer importantes reflexões sobre lugar de fala, considera que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.”.

Sendo assim, compreendo que não seja possível construir nossa identidade no silêncio. Reivindicar nossa identidade, para além daquela que foi forjada no seio do colonialismo, sugere uma relação com a reivindicação do lugar de fala, apontado por Ribeiro (2017) e o reconhecimento de nossos saberes.

Djamila Ribeiro (2017, p. 77) nos questiona “Dentro desse projeto de colonização quem foram os sujeitos autorizados a falar?” Foram muitas as mulheres negras que contribuíram com a nossa história com seus conhecimentos e saberes. Contudo, esses saberes são deslegitimados pela epistemologia dominante e, conseqüentemente, marginalizados. Esse pensamento pode ser ilustrado pelas palavras de Conceição Evaristo (2017) quando a escritora diz que o imaginário social, devido ao racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são “intelectuais”.

Esses argumentos sugerem a existência de uma hierarquia social que legitima pessoas brancas para falar sobre racismo, deslegitimando saberes e experiências vividas por

⁴La construcción social e psicológica de las identidades es un proceso en curso que desobedece cualquier noción de determinantes esencialistas o estáticos. Las identidades no son nunca fijas sino complejas, diferenciadas e cambian de posición constatemente. Para las personas migrantes y negras alas que se les ha privado del derecho al voto y que están fuera de los modos dominantes de representación, la identidad personal está muy ligada a la necesidad de articular una identidad coletiva en torno a la raza y la cultura, aunque como individuos habitemos una variada gama de posiciones en nuestra historia y en relación con nuestras diversas identidades.

pessoas negras. Reivindicar a nossa identidade pode ser um modo de reivindicar a nossa fala e usando as palavras de Evaristo (2017) “estilhaçar a máscara do silêncio”.

Pensando nas considerações da autora a partir da minha proposta de pesquisa, reflito sobre a importância de levar para as salas de aulas as histórias que a História não contou os saberes que foram marginalizados. Acredito que oportunizar conhecimentos a partir de outras perspectivas e das vozes, sobretudo de mulheres negras, seja fundamental para ressignificação das identidades.

4.5 Rompendo a hegemonia na sala de aula

A promulgação da Lei 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino das culturas africanas e afro-brasileiras na escola, foi um marco na luta do movimento social negro. A história do povo negro foi deixada à margem dos currículos ao longo da história da educação no Brasil. O distanciamento da educação institucional, dos saberes e conhecimentos da cultura negra vem contribuindo com a perpetuação das ideias de superioridade da raça branca sobre a negra. De acordo com o manual de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 21), organizado pelo Ministério da Educação.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro.

Nessa perspectiva, a implantação da Lei 10.639/03 abre caminho para que a escola possa repensar suas práticas e oportunizar a crianças, negras e brancas, o conhecimento acerca da história e cultura do povo negro. De acordo com o Parágrafo 1º, Art. 26-A da referida lei:

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 1).

Ainda sobre esse tema, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 19-20) orienta que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em

escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422)**

Ainda que em relação à BNCC, seja necessária uma discussão mais aprofundada em torno de suas orientações a fim de que não se perca de vista as questões intrínsecas a uma formação de sujeitos, de fato voltada para educação das relações étnico-raciais, é importante destacar que esta, juntamente com a lei 10.639/03, constituem documentos legais importantes na garantia do ensino das culturas africana e afro-brasileiras, nas instituições de educação do país. Cabe, a partir disso, pensarmos estratégias que garantam a efetivação, na escola, das práticas previstas em tais documentos.

“Diversos estudos comprovam que no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização daquele aluno identificado como negro.” (BRASIL, 2006, p. 22). Dessa forma, estratégias que visem a promoção de uma educação antirracista, valorizando a história e cultura africana e afro-brasileira podem vir a contribuir na diminuição dos impactos sofridos pelos alunos negros.

Azoilda Loreto da Trindade (2006) vê na educação antirracista uma forma de afeto, de acolhimento. Para a autora qualquer educação que não esteja comprometida com o acolhimento do outro, subtrai a nossa humanidade. Nesse sentido, pensar em uma educação antirracista, comprometida com o afeto e com as relações com o outro, pressupõe refletir sobre possibilidades pedagógicas que permitam o deslocamento do pensamento hegemônico, historicamente segregador. Propor uma educação antirracista, voltada para construção da identidade da mulher negra implica, entre outras coisas, em dar voz para as mulheres negras que foram silenciadas pela história. É importante que as meninas negras reconheçam em suas ancestrais muito mais do que um passado de dor e servidão. Para tanto é necessário que as outras histórias sejam contadas e que outras perspectivas sejam apontadas.

Atualmente existe a disponibilidade no mercado educacional de um vasto material pedagógico que pode contribuir com o processo de empoderamento e valorização da identidade das meninas negras na escola. No entanto, esta pesquisa considera que estes

materiais não estão presentes no cotidiano das salas de aula uma vez que não são usados de forma prática, efetiva e regular.

Não considerando apenas os entraves existentes no que diz respeito à prática pedagógica em nosso cotidiano escolar e as dificuldades enfrentadas pelos professores, a ausência desses materiais nas salas de aula parece estar implicada nas características ainda coloniais da nossa educação com seu currículo hegemônico. Nessa perspectiva, hooks (2017, p. 51-52) aponta que: “Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural, deve levar em consideração o medo dos professores, quando se lhes pede que mudem de paradigma”.

Ser contra hegemônico nas nossas práticas pedagógicas sugere trazer referências daqueles que foram silenciados nos currículos. Se queremos que meninas negras tenham instrumentos para construir suas identidades a partir das vozes e histórias de outras mulheres negras é possível que precisemos trazer essas diferentes narrativas para dentro de nossas salas de aula. Santos (2001) alerta para necessidade de romper com a hegemonia dos currículos eurocêntricos para tratar a discriminação racial no ambiente escolar.

Ressignificar a imagem da mulher negra para nossos alunos sugere a criação de possibilidades para que conheçam suas histórias e possam vê-las em diferentes perspectivas, transitando por diversas identidades. Gomes (2001) fala sobre a necessidade de oportunizar um olhar positivo sobre a cultura africana. Nesse sentido, a literatura africana, seus contos e suas princesas precisam fazer parte do universo pedagógico dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o trabalho com filmes, desenhos infantis e livros literários que destaquem meninas e mulheres negras como protagonistas podem ser de fundamental importância.

Construir estratégias para que nossos alunos tenham acesso a outras perspectivas da história e cultura do povo negro merece atenção/relevância, sem que, no entanto, tenhamos que banir os contos tradicionais. Nem todas as princesas e heroínas são brancas e os possíveis impactos dessa constatação na construção da identidade das meninas negras sugerem que elas precisam ter este conhecimento a sua disposição. Essa reflexão encontra respaldo no pensamento de hooks (2017, p. 114), segundo o qual: “Se a experiência for a apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar.”.

Ao ler histórias produzidas por mulheres negras é importante apresentar a autora, dar rosto ao nome, visibilizar sua biografia. Mulheres negras também escrevem. Contar histórias

de heroínas negras brasileiras, pode contribuir para a superação do processo de inferiorização que muitas meninas negras sentem em relação às brancas, como tenho observado ao longo da minha história profissional.

Não é incomum observarmos na sala de aula meninas negras que pouco se expressam, ou que se expressam menos do que as que não são negras. Trazer a voz de mulheres negras para dentro da sala de aula, indica a possibilidade de romper com esse silêncio presente em nossas salas de aula.

hooks (2017) relata que durante toda sua carreira de professora ouviu muitas vezes a preocupação de professores brancos com alunos não brancos que não falam. Na análise adotada pela autora “à medida que a sala de aula fica mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional” (HOOKS, 2017). Concordando com a perspectiva da autora, encorajar meninas negras a falarem, se expressarem, escreverem sobre si, também, pode se constituir em uma forma de educar para a liberdade.

Embora hooks (2017) faça uma análise do ponto de vista do professor universitário, como professora da educação básica, mais precisamente dos anos iniciais do ensino fundamental percebo que, assim como no ensino superior, neste segmento de ensino também são os meninos e as meninas brancas os que mais falam no meu contexto de atuação. Meninas são costumeiramente mais caladas, abrindo mão do seu direito de participação no processo de construção da aprendizagem. Esse silêncio característico de meninas negras nas salas de aula pode estar relacionado ao receio do julgamento que é direcionado às suas falas. Segundo hooks (2017) existe um sentimento do grupo silenciado na sala de aula, de que ao afirmarem sua subjetividade terão menos chances de serem agredidos.

Nessa perspectiva, entendo que educar para liberdade, como a autora aponta, sugere compreender de que forma os aparelhos ideológicos estão colocados no espaço escolar e construir estratégias que contribuam com o rompimento do sistema de dominação que vem perpetuando a marginalização e o apagamento de sujeitos. Construir uma educação pautada na afetividade como propõe Trindade (2001), implica em considerar todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e valorizar suas subjetividades.

De acordo com Ramos (2019) o conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci estabelece não apenas um exercício de coerção das classes dominantes antes às dominadas, como também compreende construções de consensos ideológicos onde as ideias das classes dominantes são assimiladas pelas dominadas. Desta forma, romper com a hegemonia na sala de aula pressupõe pensar não apenas como ideias ocupam espaço no ambiente escolar, mas

também em quais sujeitos têm voz, quais são acolhidos nesse espaço considerando suas subjetividades e como estes estão representados ali. Questionar quem fala e quem ouve nesse sentido pode ser fundamental para avançarmos na direção de uma educação contra hegemônica, que dá voz ao silenciado. No contexto deste trabalho, visibilizar e dar voz às mulheres negras, apagadas pelas políticas de dominação é uma forma.

Collins discorre sobre a “importância de mulheres negras fazerem uso criativo do lugar de marginalidade que ocupam na sociedade a fim de desenvolverem teorias e pensamentos que reflitam diferentes olhares e perspectivas” (COLLINS *apud* RIBEIRO, 2017, p. 45). Como professora negra, pensar estratégias que favoreçam o processo de empoderamento de meninas negras, minhas alunas, e a construção de suas identidades é uma forma de contribuir com a descolonização do pensamento.

Partindo do pressuposto que as práticas educacionais estão estritamente relacionadas ao currículo, é preciso compreender ainda, que para além do currículo formal, muitas práticas desenvolvidas no ambiente escolar estão ligadas ao “currículo oculto” que nas palavras de Silva (2015, p. 78) “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes”. Assim, pensar práticas educacionais antirracistas, a partir do currículo, implica em compreendermos que neste currículo oculto podem circular, e provavelmente circulam, ideias que direta ou indiretamente irão impactar no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de uma educação antirracista deve, por esta visão, estar pautada em mudança de paradigmas, sobretudo aqueles que ao longo da história supervalorizaram a cultura europeia, em detrimento da africana. Nesse sentido, as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) salientam que: “Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos.” Diante disso, uma mudança nas práticas pedagógicas que vise a implementação de uma educação verdadeiramente antirracista, precisa estar direcionada a confrontar a rigidez curricular.

A escola, hegemônica em sua essência, durante séculos privilegiou os saberes e a história do branco. Os saberes e a cultura de um grupo, constituído por brancos, se sobrepôs aos saberes e a cultura de outro grupo. Esse processo custou ao povo negro, principalmente no Brasil, o esvaziamento de sua memória e o apagamento de sua identidade. No momento em que temos políticas educacionais afirmativas, que reivindicam e nos garantem espaço,

sugere que seja a ocasião ideal para oportunizar as nossas crianças um novo olhar sobre o povo e a cultura africana e afro-brasileira. Gomes (2001, p. 94) questiona:

Não seria oportuno para a escola lançar um olhar positivo sobre a cultura de tradição africana? Possibilitar aos alunos o contato com a imagem positiva do negro que, aos poucos, vem sendo retratada na mídia, em publicações específicas. [...] A escola não poderia lançar um olhar sobre a beleza da estética negra, das artes, da religião, da música e a estreita relação entre a tradição cultural africana e o cuidado com a natureza e com meio ambiente?

Considerando que pedagogia e política caminham juntas, devemos considerar o embate cotidiano necessário a uma educação que se proponha verdadeiramente antirracista. Para que crianças negras se sintam aceitas e valorizadas dentro do ambiente escolar sugere-se necessário repensar as formas como atuamos em nossas mais diversas práticas educacionais.

Dessa forma, considerando que não tenho, com este trabalho, a pretensão de oferecer soluções para o trato das questões raciais no cotidiano escolar, mas sim, dialogar com professores e professoras que, assim como eu, compreendem os impactos causados pelo racismo na construção da identidade de crianças negras e, muito particularmente, das meninas negras, encerro este último capítulo com alguns questionamentos que espero, nos permitam refletir e repensar nossas práticas enquanto educadores. Acredito que essa reflexão passe por responder questões como:

Quantos professores (as) negros (as) trabalham em sua escola?;

Se a sua escola está localizada em região periférica, por que a maioria das crianças ali são negras?;

Se você trabalha em uma escola particular, por que a maioria dos estudantes dessa escola são brancos?;

Como as crianças negras estão representadas nos cartazes?;

As imagens expostas na sua escola garantem representatividade e proporcionalidade?;

Quantas vezes você elogiou a beleza de uma aluna negra?;

Como você, enquanto professor, reage a situações de bullying direcionadas a crianças negras?;

Os textos e livros trabalhados em suas aulas valorizam a história e a cultura africana e afro-brasileira?;

A discussão das questões raciais se concentra no mês de novembro?;

Quantas princesas e heroínas negras seus alunos conhecem?.

Refletir sobre as possíveis respostas dadas a essas e outras questões é um passo importante para qualquer proposta educacional que pretenda ressignificar as práticas pedagógicas no caminho de uma educação antirracista. Vale ressaltar a urgência dessa reflexão e mudança de comportamento, uma vez que, o contato com a história e com a cultura do povo africano e a ampliação de conhecimentos que desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, também no que tange à diversidade étnico-racial, pelas crianças, é um direito garantido por lei.

5 METODOLOGIA

De acordo com Thiollent (2011) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Ainda de acordo com esse autor é necessário que haja de fato uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema observado.

Nas palavras de Chisté (2016, p. 796) “a pesquisa-ação visa a mudança de atitudes, de práticas, de situações e condições, em função de um projeto alvo”. Nesse sentido, o trabalho em questão trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, visto que o mesmo dependerá da ação dos sujeitos envolvidos no processo, não de modo trivial como aponta Chisté (2016), mas com desempenho de um papel ativo no acompanhamento das atividades.

Os procedimentos metodológicos adotados iniciam-se pela análise dos livros infantis recebidos pela escola, como forma de verificar as representações da mulher negra em materiais destinados às crianças, assim como a observação dessa representação em outros materiais.

Após esta análise serão aplicadas entrevistas semiestruturadas, por se tratarem de um modelo que não segue uma ordem rígida de questões, permitindo maior interação entre entrevistador e o entrevistado, que pode expor mais livremente as informações que detêm sobre o assunto e que são o foco da pesquisa. A finalidade das entrevistas seria a de realizar um levantamento acerca dos problemas e expectativas do grupo em relação ao tema.

Por fim, a aplicação de XYZ atividades junto aos alunos, construídas baseadas nas expectativas de professores e alunos e na fundamentação teórica apresentada no corpo desta dissertação que embasa a construção dessas atividades que trabalham a temática proposta.

Nesse sentido, observa-se a relação desses procedimentos com os aspectos citados por Thiollent (2011) sobre a pesquisa ação, na qual:

a) ocorrerá interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação, que em nosso trabalho se dará por meio das entrevistas e do desenvolvimento das atividades;

b) a partir desta interação, serão apresentados problemas e encaminhadas soluções sobre forma de ação concreta, o que ocorrerá por meio da elaboração das atividades;

c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, mas pela situação social e os problemas encontrados nessa situação, que se tomarmos a nossa pesquisa como base seria o processo de construção de identidade das meninas negras e as implicações na prática pedagógica;

d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada, estando esse aspecto apresentado nos objetivos, já descritos, da pesquisa;

e) acompanhamento da decisão e das ações dos atores da situação, que ocorrerá durante o desenvolvimento das atividades;

f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), pretende-se aumentar o conhecimento e o nível de consciência das pessoas e grupos considerados. Acreditamos que este último aspecto, também se encerra nos objetivos da nossa pesquisa, uma vez que este também pretende oportunizar a diferentes grupos do cotidiano escolar a reflexão acerca das questões raciais.

Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos escolhidos, também se enquadram no possível ciclo de pesquisa-ação delineado por Chisté (2016).

A escolha da pesquisa-ação nesta pesquisa favorece a interação entre os sujeitos envolvidos e a pesquisadora, assim como possibilitará, por meio das ações implicadas, a geração de dados que subsidiarão a construção de um produto que contribuirá com discussão, a produção de conhecimento, aquisição de experiência e o avanço do debate sobre as questões abarcadas, aspectos resultantes da pesquisa-ação de acordo com Thiollent (2011).

As limitações da escolha deste modelo de pesquisa residem na impossibilidade de convertê-la em uma estratégia para promoção de políticas públicas que de acordo com Chisté (2005) é um dos aspectos relevantes da pesquisa-ação.

5.1 Atores

Os atores envolvidos na pesquisa foram alunos e professores do 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, por constituírem uma faixa etária mais baixa e por se tratarem de anos de escolaridade onde os alunos já se apropriaram dos processos de leitura e escrita, podendo desta forma desenvolver as atividades pedagógicas que serão propostas durante a investigação. Os alunos do 2º ano possuíam entre 7 e 9 anos de idade e os do 4º entre 9 e 12. Alguns alunos encontravam-se fora da faixa etária indicada para o ano escolar. Os alunos participantes eram em sua maioria meninos negros e meninas negras, moradores da periferia, uma vez que a maioria residia nas adjacências da escola. A participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa só foi admitida após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos alunos e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado aos professores. Ambos constituíam exigência do Comitê de Ética.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na observação da representatividade e representação da mulher negra nos livros infantis recebidos pela escola campo por meio do PNLD.

Nesta etapa, observou-se quantos dos títulos recebidos pela escola contemplavam a mulher negra, de que forma a mesma estava representada e como essa temática era abordada pelos diferentes títulos. Na sequência, foram aplicados questionários junto aos professores da instituição que serviram como um panorama para demonstrar como as questões relacionadas a identidade das alunas negras se apresentam no cenário investigado.

Após essa etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas envolvidas no processo de investigação, que disponibilizaram um espaço em suas aulas para que as atividades planejadas pela pesquisadora pudessem ser desenvolvidas. Buscamos perceber de que modo os mesmos orientam sua prática na perspectiva de uma educação antirracista e como pensam o trabalho voltado para que as meninas negras tenham suas identidades valorizadas.

A etapa seguinte consistiu no desenvolvimento e aplicação de atividades, em anexo, que oportunizaram aos alunos das duas turmas o contato com materiais e metodologias que abarcavam diferentes formas de representação da mulher negra e de suas histórias. O objetivo dessas atividades foi de verificar como as meninas negras se percebem, como são vistas pelos seus pares e a visão dos alunos sobre a mulher negra, o que favoreceria a construção de outra perspectiva.

Após a aplicação das atividades com as turmas participantes realizou-se nova entrevista com as duas docentes das referidas turmas, ambas com formação em Pedagogia, a fim de verificar suas impressões acerca das atividades desenvolvidas, assim como os possíveis impactos nos sujeitos envolvidos.

Considerando as etapas desenvolvidas durante o processo de investigação acredita-se que o olhar de Pimenta (2005) sobre os pressupostos da pesquisa-ação, reforça a escolha por esta metodologia. De acordo com essa autora, esse tipo de pesquisa compreende docentes como sujeitos capazes de ensinar e aprender na reflexão crítica de sua atividade. Nesse sentido, a relação entre a pesquisadora e as docentes envolvidas, durante a realização das atividades, assim como a reflexão sobre a prática realizada no momento das entrevistas alcançam os pressupostos sugeridos pela autora. Sobre esses pressupostos Pimenta (2015, p. 529) aponta ainda que:

O primeiro, sobre o papel dos pesquisadores na pesquisa, é o de que adentrem na realidade a ser estudada e se integrem nos modos de produção da existência da realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados. O segundo, sobre o

papel dos professores, o de que, por meio da reflexão colaborativa, tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

Esta pesquisa permitiu que as práticas da autora desenvolvidas durante a pesquisa possibilitassem a interação da pesquisadora com a realidade investigada, assim como permitiram aos docentes envolvidos a reflexão e a problematização acerca de sua própria prática, contribuindo com os processos de transformação das práticas e da cultura escolar elencados por Pimenta.

5.2 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal CIEP Paulo Mendes Campos, no município de Duque de Caxias. Essa escola funciona em três turnos e atende alunos da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, incluindo atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), moradores em sua maioria do bairro de Saracuruna.

Quanto aos recursos empregados na pesquisa, foram utilizados os espaços físicos das salas de aula. Toda parte material da pesquisa foi custeada pela própria pesquisadora.

Em termos político-pedagógicos é importante destacar que a escola vem repensando seu currículo e buscando estratégias de formação continuada de seus professores, de forma a voltar suas práticas para uma educação antirracista. Essa preocupação surge a partir de uma exigência do Ministério Público às escolas da rede do município de Duque de Caxias, uma vez que foi constatada a incidência de casos de racismo. Nesse sentido os discursos e as práticas docentes, observadas a partir dos trabalhos em exposição, denotam o esforço que a instituição vem empregando para implementar um currículo antirracista.

6 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO

Os dados gerados na pesquisa foram analisados de modo qualitativo, buscando a análise dos dados obtidos, por meio da compreensão e interpretação dos mesmos, sem desconsiderar a singularidade e subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Utilizamos para tal a técnica de análise do conteúdo, por se tratar de um conjunto de técnicas voltadas para análise das comunicações utilizando a descrição de procedimentos sistemáticos dos conteúdos presentes nas mensagens.

Nas palavras de Bardin (2000, p. 34), “tratar-se-ia de um tratamento da informação contida na mensagem”. Considerando que os discursos não são neutros, a análise de conteúdo tem como analisar as formas de produção e recepção das mensagens, inferindo conhecimentos sobre os seus modos de produção e recepção. A análise foi feita prestando atenção especial aos sentidos semânticos contidos por trás das falas emitidas pelos professores e alunos durante a aplicação da pesquisa. As variáveis de caráter político e histórico presentes nas falas que eram referentes ao objeto de pesquisa ganharam destaque.

Bardin (2000, p. 38) aponta a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza um conjunto de procedimentos sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens”. Nessa perspectiva, as mensagens transmitidas, durante todas as etapas da pesquisa, pelos sujeitos envolvidos na investigação, foram descritas nesta parte do trabalho.

Uma vez que na análise de conteúdo o interesse do analista não recai sobre os fatos descritos, mas sim sobre as mensagens e saberes relativos transmitidos por eles após o tratamento da informação, os conteúdos da pesquisa aqui descritos foram analisados a partir de inferências de ordens política, sociológica e histórica, teoricamente fundamentadas.

Cabe ressaltar que, ainda dentro do pensamento de Bardin (2000) no que tange à análise do conteúdo, as inferências se deram a partir da procedência e do destinatário da comunicação, analisando ainda o contexto em que as mensagens foram produzidas.

6.1 Atividades

Todas as atividades planejadas foram desenvolvidas, em momentos diferentes, em uma turma de 2º e outra de 4º ano do EF. Embora, tomando cuidado para que as atividades desenvolvidas em ambas as turmas tivessem o mesmo teor pedagógico, as mesmas foram ajustadas ao nível do ano escolar em que estavam sendo aplicadas. A turma de 2º ano contava

com 30 alunos, na faixa etária entre 7 e 9 anos, sendo em sua maioria meninos negros. Os alunos do 4º ano, em uma turma composta por 35 alunos, tinham entre 9 e 12 anos. Embora composta majoritariamente por meninos, a maioria das meninas desta turma eram meninas negras.

6.1.1 Atividades desenvolvidas no 2º ano

A primeira atividade de intervenção desenvolvida com a turma foi a problematização da imagem de uma princesa. A atividade teve como objetivos refletir a respeito do imaginário social da criança no que diz respeito à mulher negra, assim como romper com a ideia universal sobre princesas, comumente apresentadas às crianças por uma perspectiva eurocentrada.

Ao chegar à turma percebi que a professora já havia informado aos alunos sobre a minha presença e que eles aguardavam por mim com certa expectativa. Apresentei-me, solicitei que se apresentassem para mim e em seguida expliquei que tipo de atividade realizaríamos naquele dia. Percebi que alguns meninos se decepcionaram quando eu disse que conheceríamos uma princesa. A atitude dos meninos pode ser facilmente atribuída aos padrões sexistas da sociedade que, desde cedo, determina as “coisas de menino” e “coisas de menina”. Nesse caso, por se tratar de uma personagem feminina, com características socialmente atribuídas às mulheres, as princesas compõem o universo das “coisas de menina”.

Pedi à turma que antes que eu apresentasse a eles a princesa que havia trazido comigo que todos imaginassem como era essa princesa e a desenhassem. Durante a realização dos desenhos uma das alunas verbalizou que sua princesa seria loira e de olhos azuis. Conforme iam entregando-me os desenhos percebi que, embora muitos alunos tenham utilizado lápis das cores preto e marrom, utilizaram estes apenas para traçar os desenhos. Ao recolhê-los percebi que os desenhos se dividiram basicamente entre princesas loiras ou morenas, mas em esmagadora maioria princesas brancas.

Se pensarmos que as princesas são personagens comumente relacionadas ao belo, os desenhos realizados pelos alunos além de mostrarem o padrão de princesa que construíram, apontam também para a imagem que as crianças têm do que vem a ser uma mulher bonita.

Antes de mostrar a imagem da princesa que havia trazido, pedi que os alunos falassem sobre as princesas que conheciam e em suas contribuições mencionaram de Rapunzel a Branca de Neve, passando por Ana, Elsa e Cinderela. Destaco que dois alunos se lembraram

orgulhosos da princesa Isabel. As respostas apresentadas pelos alunos evidenciam não apenas a ausência de representatividade da mulher negra no universo infantil, como também parece sugerir a unilateralidade das histórias contadas na escola.



Figura 1 - Princesas mencionadas pelos alunos

Ao mostrar para a turma a imagem da princesa que estava comigo, foram imediatos os olhares de surpresa e rejeição diante da figura de uma princesa negra. Uma das meninas pronunciou a expressão “eca”, outra disse de imediato que era uma princesa feia e um dos meninos que estava sentado bem à frente, cochichou com o colega ao lado “Eu só gosto de branca!”. As reações da turma não me causaram grande surpresa, uma vez que eu já as havia antecipado. É importante relatar o incômodo provocado em mim, enquanto mulher negra, pelo discurso advindo dessas crianças de oito anos de idade e a partir disso refletir sobre os possíveis impactos da construção social sobre a mulher negra na vida de meninas que, diariamente, ouvem “ecas” relacionados à sua aparência e que são reafirmados pela hegemonia branca presente em todas as suas referências.

Passado o momento inicial, perguntei à turma o porquê de não terem gostado da princesa e a resposta da maioria dos alunos foi que ela não era uma princesa. Nesse momento, comecei a contar para turma a história daquela princesa. Expliquei de onde ela era. Disse que seus pais eram reis, que ela era uma princesa muito forte e poderosa que lutou para defender seu reino de pessoas más que queriam invadi-lo. Conte também que havia um príncipe muito apaixonado pela princesa, devido à sua beleza e coragem.

Os alunos ouviram a história muito atentamente e ao final começaram a fazer muitas perguntas sobre a princesa. Quando falei que a personagem era africana um dos meninos afirmou que ela vivia na selva. Tal afirmação demonstra o desconhecimento e as ideias

distorcidas sobre o continente africano e a história da África e reafirma a necessidade de uma articulação pedagógica da escola para que a Lei 10.639/2003 seja de fato um projeto. Nesse sentido a efetivação de um projeto que de fato atenda aos pressupostos estabelecidos pela lei em questão, permitirá a construção de uma prática educativa voltada para desconstrução dessas ideias.

Durante a discussão com os alunos, reforcei várias vezes as qualidades da princesa, suas origens, sua beleza. Em seguida, propus a construção de um cartaz onde coloriríamos a imagem da princesa e escreveríamos frases sobre ela. Nesse momento a maioria dos alunos contribuiu com adjetivos positivos referentes à personagem, dentre eles: linda, maravilhosa, poderosa, bonita e “princesa”. Uma aluna negra pediu que eu escrevesse no cartaz a seguinte frase “Você é uma princesa”!

A segunda atividade de intervenção tinha como proposta problematizar a questão do cabelo crespo e a relação que as meninas negras estabelecem com ele.

O cabelo é um símbolo da identidade feminina, e a visão social acerca do cabelo crespo tem sido marca fundamental na construção da identidade de meninas negras. A pesquisa realizada por Gomes (2002) revelou que no processo de construção de identidade negra o cabelo pode ser considerado um forte ícone identitário. De acordo com a autora “o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade” (GOMES, 2002, p. 173).

O objetivo da atividade proposta era discutir as formas de preconceito relacionadas ao cabelo crespo e como isso afeta meninas negras, assim como criar possibilidades de valorização da estética do cabelo crespo e da estética de meninas negras por meio dessa discussão.

No dia da realização desta atividade a turma do 2º ano contava apenas com duas alunas negras. A maior parte dessa turma é composta por meninos, em sua maioria negros.

A proposta teve início com a leitura do livro “Que cabelo é esse, Bela?” de autoria de Simone Motta. Antes da realização da leitura a capa do livro foi usada como ponto de partida com a turma (nome do livro, autora, ilustradora, editora). Apresentei as imagens da autora e, também, da ilustradora para a turma, falando um pouco sobre elas. Esta estratégia teve como intuito a valorização e reconhecimento de autoras negras. Para ilustrar sua importância podemos citar a fala de Conceição Evaristo (2018) que questiona os mecanismos que a fizeram ser reconhecida aos 71 anos de idade. A escritora pergunta “– Por que a minha competência está sendo tão tardiamente reconhecida? (...) É preciso questionar essas regras e dinâmicas sociais, culturais e econômicas que tornam tudo muito mais difícil para as

peessoas negras” (EVARISTO, 2018, não paginado). A autora destaca, ainda a importância de suas histórias incentivarem outras pessoas a buscarem e conhecerem autoras negras. O discurso de Conceição Evaristo demonstra o processo de invisibilidade sofrido por autoras negras e sugere a necessidade de construirmos estratégias que contribuam para romper com as estruturas que silenciam a produção literária de mulheres negras. Nesse sentido, mostrar aos alunos que existem autoras e ilustradoras negras contando as histórias que chegam até eles pode ser uma importante ferramenta contra hegemônica, assim como uma forma de modificar o imaginário acerca da posição social de mulheres negras.

O livro escolhido narra a história de Bela, uma menina feliz que adora brincar com seus amigos. Em um dia de chuva eles descobrem que o cabelo de Bela brilha quando cai água. Todos acham que Bela tem poder e pedem um pouco de seu brilho. Bela corre jogando brilho em todos e a partir daí os dias de chuva viram uma festa. Voltando da escola durante um dia de chuva, um menino da vizinhança implica com o cabelo de Bela. Ao se olhar no espelho de um salão de beleza a cabeleireira também critica seu cabelo. Bela chega à sua casa triste e diz para a mãe que não aguenta mais os meninos da escola e da vizinhança mexendo com seu cabelo. A mãe conta para Bela a história de suas ancestrais e como elas também sofreram e lutaram por não poderem mostrar o brilho de seus cabelos. Explica para a filha como as coisas mudaram desde então e que Bela deve usar seu cabelo da forma como quiser. A menina decide, então, alisar o cabelo e passa a ter que se esconder da chuva e não pode mais brincar de jogar brilho nos amigos. Um dia, triste, vendo os amigos brincarem, Bela, incentivada pela mãe, decide voltar a brilhar. Sai na chuva. Molha os cabelos e fica feliz por recuperar o seu brilho.

Essa é uma importante história que trata de aceitação, valorização e ancestralidade. Simone Motta traz de forma lúdica as angústias e os conflitos vividos por meninas negras em relação a seus cabelos desde a infância, abordando uma história ancestral de luta e libertação.

Ao motivar os alunos a fazerem inferências a partir do título do livro, uma das alunas alegou se tratar de uma menina com cabelo arrepiado. Perguntei o que era um cabelo arrepiado e a mesma aluna disse que era um cabelo para o alto. Questionei a turma se todo cabelo para o alto era um cabelo arrepiado e responderam que não. Iniciei a história sob os olhares e ouvidos atentos da turma que interrompia apenas para pedir para verem as imagens mais de perto.

Ao término da leitura, levantei algumas indagações sobre a história. De modo geral, as crianças demonstraram bastante empatia pela personagem. Todos alegaram gostar muito do cabelo de Bela e rejeitaram a atitude dos garotos que implicavam com seu cabelo. Uma

das meninas, a que era costumeiramente a mais falante, disse que todos deviam usar seu cabelo como quisessem.

As respostas demonstravam que havia na turma uma consciência coletiva de que não era correto discriminar as pessoas devido ao seu tipo de cabelo. Contudo, ao questionar a turma sobre o tipo de cabelo de Bela, um dos meninos respondeu se tratar de um cabelo black, e uma das meninas, que também não era negra disse que o cabelo de Bela era como o meu. Concordei com as falas dos dois alunos e usei o meu cabelo para demonstrar um tipo de cabelo crespo. O fato de ser uma mulher e professora negra falando sobre mulheres negras, para meninas negras está carregado de significados. Para além da representatividade, me concede lugar de fala, me permitindo enunciar do lugar de uma mulher negra. Essa condição vai interferir diretamente na produção do discurso. Sobre essa questão Ribeiro (2018, p. 61) salienta que: “Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de outra forma”.

Mexi bastante no meu cabelo e exaltei todas as suas qualidades, perguntando em seguida quem na turma também possuía cabelo crespo. Nesse momento, houve silêncio na turma. Algumas meninas brancas olharam para as duas meninas com cabelo crespo na sala e essas imediatamente alegaram não se tratar de seu tipo de cabelo. Os meninos negros, com cabelo crespo também recusaram o adjetivo para seu cabelo e houve um que colocou um capuz sobre a cabeça para escondê-lo.

Dessa forma, podemos considerar que, embora as crianças compreendam a necessidade de respeitar as diferenças, ainda percebem algumas das características que marcam essa diferença, como sendo inferiores. Essa é uma questão que impacta diretamente sobre a construção da identidade de meninas negras, uma vez que o cabelo crespo, elemento marcante da construção identitária da mulher negra, é visto desde a infância como algo não desejável. Se considerarmos que há alguns anos essas indagações iniciais a respeito da história poderiam ter um teor completamente diferente, visto a total rejeição social pelo cabelo crespo, podemos considerar que houveram avanços relativos a essa questão, no entanto há ainda a necessidade de desconstrução de estereótipos que marcam o cabelo crespo como inferior.

Podemos inferir que a visão dos alunos sobre o cabelo da personagem demonstra um tímido avanço no que tange à questão das relações étnico-raciais, no entanto o fato de alguns alunos talvez desconhecem que possuem cabelo crespo ou o constrangimento para assumi-

lo, apontam para a necessidade de superação de ideias que buscam solução para questões raciais na promoção do discurso de respeito às diferenças.

Sem desconsiderar a importância do respeito na construção de todas as relações sociais, portanto sem deixá-lo de lado, é importante pensarmos que, para além de respeitar as diferenças, é preciso construir estratégias que questionem quem é o diferente. Desta forma, sugere-se questionar como podemos avançar num caminho de respeito às diferenças quando o diferente ainda é visto como inferior.

Ao dar prosseguimento à atividade expus para a turma um cartaz com imagens de meninas e mulheres com diferentes tipos de cabelos crespos. O título do cartaz “Meu crespo é de rainha” fazia referência ao livro infantil da escritora afro-americana bell hooks, no qual a autora aborda de forma poética a beleza de diferentes tipos de cabelos crespos.

Ao expor o cartaz pedi que os alunos se aproximassem para ver melhor, que observassem a beleza em cada tipo de cabelo representado nas fotos. Expliquei sobre o título e falei sobre princesas africanas e seus cabelos, fazendo uso das atividades desenvolvidas na aula anterior. Nesse momento, um dos alunos, que anteriormente havia negado o fato de possuir cabelo crespo, falou sobre o cabelo de sua irmã e como era parecido com um dos cabelos representados nas imagens. Dessa vez, ele não pareceu constrangido e aparentava certo orgulho ao fazer a comparação. Esse fato nos leva a compreender a importância da representatividade e valorização da estética negra.

Evidenciar personagens negros, exaltar nossas características e contar nossa história é uma forma de orientar crianças negras no caminho do autoamor. bell hooks (2014, P. 60) ao disparar a frase “Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima” nos alerta para o fato de que enquanto nós fomos ensinados a rejeitar nossa história e nossa negritude continuará sendo difícil alcançar qualquer tipo de autossuficiência.

Em seguida, entreguei aos alunos um desenho representando uma menina negra de cabelo black power. A proposta era que os alunos colorissem, enfeitassem o desenho utilizando glitter pensando no cabelo da personagem da história, ao final deveriam completar a frase sobre o cabelo de Bela: “Que cabelo _____ é esse, Bela?”, utilizando um adjetivo para se referir ao mesmo.

A proposta foi recebida com entusiasmo. Todos se envolveram bastante nesse momento e mesmo os que tinham dificuldade com a escrita solicitaram ajuda da professora e dos colegas. Os alunos pintaram, colocaram glitter, e usaram adjetivos como: fantástico, maravilhoso, lindo, bonito e elegante, dentre outros. Nesse sentido, pode-se compreender que atividades que associem o cabelo crespo e outros elementos da estética negra ao belo parecem

ser fundamentais na construção da identidade e autoestima de meninas que constantemente têm a beleza de seus cabelos questionada por padrões hegemônicos.



Figura 2 - Exercício cabelos de Bela

Como última proposta, levei para turma o RAP da Mc Elis “Vem dançar com a Elis” (MC ELLIS, 2017). Mostrei para a turma a foto da Mc Elis (que estava no cartaz, previamente apresentado para turma), expliquei quem era ela e que tipo de música cantava. Mc Elis é uma *rapper*, hoje com oito anos de idade, que começou a cantar músicas de combate ao racismo após ser alvo de piadas por causa de seu cabelo.

Vem dançar com a Elis
[refrão]
Vem dançar com a Elis
Vem dançar com a Elis
Aqui não tem caô
Só chegar e ser feliz

Eu já estou cansada
Dessa ideia de racismo
Eu não tô de mimimi
Fale o que quiser nem ligo

O meu cabelo não é duro
Ele é crespo e muito lindo
Vou passar logo a visão
Tá incomodado comigo?

[refrão]
 Vem dançar com a Elis
 Vem dançar com a Elis
 Aqui não tem caô
 Só chegar e ser feliz

E não venha com esse papo de mulata e moreninha
 Sou preta com muito orgulho
 Minha coroa é de rainha.

Durante a exposição do *rap*, os mais desinibidos dançaram e cantaram, enquanto os mais tímidos tentavam acompanhar a letra de seus lugares. Infelizmente, o tempo não me permitiu realizar um trabalho mais detalhado com a letra da música que contém passagens importantíssimas para o trabalho voltado para construção da identidade de meninas negras, já que não apenas afirma a beleza e estética do cabelo crespo, como também, traz como intérprete uma menina negra que ressignificou por meio da música o preconceito racial do qual foi alvo.

O sucesso alcançado por Elis ao se afirmar como uma menina negra de cabelo crespo provoca um deslocamento do lugar de inferioridade que comumente é atribuído a meninas com traços negroides e impacta no processo de empoderamento de outras meninas negras, pois esse processo passa pela aceitação e valorização de sua imagem.

Considerando a cor da pele, a marca mais característica da identidade da pessoa negra, a próxima proposta das atividades de intervenção da pesquisa teve como foco este tema. No Brasil, é basicamente a cor da pele que vai definir a leitura social sobre as pessoas, sobretudo sobre as pessoas negras, uma vez que a cor de sua pele as coloca na posição de “o outro”. O projeto de embranquecimento da população negra no Brasil contribuiu para que pessoas negras tenham suas identidades questionadas pela cor da pele. Frases do tipo “Você não é tão negra assim” ou “Você é moreninha”, são reflexos de uma sociedade que ainda define, classifica e concede privilégios com base na cor da pele.

Problematizar em sala de aula questões que envolvem a percepção sobre as diferentes formas de ser mulher negra, sobretudo as que se relacionam com a cor da pele, parecem ser fundamentais para o processo da construção de identidade das meninas negras.

Iniciei a discussão na turma do 2º ano, tomando o lápis cor de pele como tema principal. Esse foi um momento importante, pois, embora alguns alunos tenham

imediatamente lançado mão do lápis cor salmão como referência a cor da pele, alguns disseram que não existia cor da pele, já que a pele podia ser de muitas cores.

Essa fala aponta para o fato de que a questão vem sendo discutida e que a cor salmão e o bege como única referência para cor de pele vêm sofrendo uma ruptura, fruto provavelmente das discussões acerca das questões étnico raciais. A compreensão de que não existe uma cor de pele padrão, universal, e que são muitas as possibilidades de representação da cor de pele, é uma marca fundamental, um avanço nessa discussão.

Após a discussão sobre o lápis cor da pele e suas diversas possibilidades, apresentei à turma imagens de mulheres negras, conhecidas por eles, de diferentes tonalidades de pele. A seguir, pedi que os alunos dissessem quais dessas mulheres eram negras. Quase que por unanimidade, a turma concordou que apenas duas eram negras. Isto não foi por acaso, já que mencionaram as que possuíam a pele mais escura.

Ao questioná-los sobre o porquê de considerarem aquelas mulheres negras responderam que a razão era a cor de sua pele. Nesse momento expliquei que todas elas eram negras e falei sobre as possibilidades de tons de pele em diferentes mulheres negras. O olhar surpreso de algumas das meninas negras da sala que possuem pele clara me despertou interesse, já que percebi esta reação como sendo um questionamento, sobre a possibilidade de serem consideradas negras também.

No terceiro momento, falamos um pouco sobre as mulheres presentes nas imagens, suas profissões, seus talentos, seu sucesso. Esse momento foi importante para que fosse possível criar espaços de ressignificação da imagem da mulher negra, sobretudo de mulheres negras de pele mais escura que normalmente ocupam espaços de subalternidade e insucesso no imaginário infantil. A importância de ressignificar a imagem da mulher negra, pode ser corroborada pela fala constante de um dos alunos participantes da pesquisa que durante a apresentação das imagens insistia em dizer que todas as mulheres negras que estavam sendo apresentadas eram mães de um de seus colegas, um aluno negro. As falas foram utilizadas como uma tentativa de constranger o colega, entendendo ser constrangedor ter uma mãe negra.

Neste momento, afirmei que nenhuma daquelas mulheres eram mãe do aluno alvo das piadas, mas disse que algumas delas tinham sim filhos. Questionei a turma sobre como acreditavam que os filhos delas se sentiam em relação às mães. Alguns alunos responderam que se sentiam felizes. Quando perguntei o porquê obtive três respostas diferentes: “Porque são bonitas”, “Porque têm mãe” e “Porque são legais”.

Essa situação e outras semelhantes, que violentam a autoestima de crianças negras, principalmente das meninas, podem fazer com que entendam suas características como um motivo de piadas, passando a rejeitá-la. Este tipo de efeito revela a necessidade de trazeremos para sala de aula a representatividade de mulheres que ocupam espaços diferentes daqueles que foram historicamente predestinados para a mulher negra.

Dando continuidade à atividade, a turma foi dividida em grupos e foi pedido que cada grupo escolhesse uma das imagens para reproduzir por meio de um desenho. O fato de os dois grupos com maioria de alunos negros terem as imagens com as duas mulheres de pele mais escura, aponta mais uma vez para a importância da representatividade nos espaços escolares.

A atividade de intervenção aplicada na sequência foi pensada a partir da percepção da ausência de protagonismo negro nas salas de aula, sobretudo do protagonismo de mulheres negras. Nesse sentido, dar visibilidade a mulheres negras da história do Brasil a partir do desenvolvimento de uma proposta de trabalho que busque colocar luz sobre suas histórias pode ser um importante elemento para construção da identidade de alunos negros, uma vez que personagens negros historicamente importantes têm suas narrativas apagadas no espaço escolar. A reação dos alunos da turma de 2º ano, implicados na pesquisa pode corroborar esse fato.

Iniciei a proposta com a história de Dandara dos Palmares, mulher negra que teve um papel fundamental na luta do quilombo mais importante da história do negro no Brasil. Embora sua história esteja cercada de incertezas e não existam fatos concretos que comprovem sua veracidade, a simbologia da personagem na luta do povo negro e na representação da potência da mulher negra justificam a necessidade de visibilizar sua figura e sua história na escola. Antes de falar sobre Dandara, perguntei aos alunos se conheciam ou já haviam ouvido falar em Zumbi dos Palmares, pelo fato de ser esta uma figura de referência, relacionada ao quilombo dos Palmares, principalmente devido ao dia da Consciência negra, 20 de novembro, reservado a homenageá-lo. Ainda assim, apenas um aluno disse já ter ouvido falar em Zumbi. Dessa forma não me gerou surpresa o total desconhecimento da turma a respeito de Dandara dos Palmares.

Contar a história de Dandara e outras mulheres negras que protagonizaram suas histórias se constitui em uma estratégia de ressignificação da imagem da mulher negra, possibilitando a desconstrução de um estereótipo cristalizado no imaginário social, onde esses sujeitos são habitualmente marginalizados, colocados de fora do centro da narrativa. Nesse sentido, dar visibilidade à história de uma mulher negra com características como

força, inteligência e heroísmo, que são normalmente relacionadas ao homem branco torna-se uma importante ferramenta para meninas negras que buscam referências para forjarem suas identidades.

A sequência da atividade se baseou em uma interpretação oral e posteriormente escrita da história de Dandara. Esse momento demonstrou não apenas a atenção dedicada pela turma à história, como também a identificação com a personagem. Dois alunos negros chamaram-me a atenção para o fato de assim como Dandara também jogarem capoeira e relataram entusiasmados sua rotina sobre essa prática.

Esse aspecto ressalta não só a importância da construção de referências negras para meninas e meninos negros, como também a necessidade de trazer para sala de aula novas epistemologias, que possibilitem que as narrativas de alunos negros estejam presentes nesse espaço. Permitir que alunos negros se reconheçam na prática de uma atividade que remete à sua ancestralidade e consigam se entusiasmar ao falar sobre isso é educar para liberdade. hooks (2017, p. 36) diz que “descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas.”

Outro aspecto importante do desdobramento da atividade proposta encontra-se na descrição das características da personagem pelos alunos, para além de forte, guerreira e valente, que já eram características esperadas por serem as que apareciam com maior frequência na história, alguns alunos qualificaram Dandara como bonita, embora esse adjetivo não tenha aparecido em nenhum momento da história.

Considerando a literatura pesquisada e as falas dos alunos em atividades anteriores que apontam para um distanciamento entre a imagem da mulher negra e o conceito de belo no imaginário infantil, a associação da imagem de Dandara a uma mulher bonita, realizada pelos alunos envolvidos na atividade, demonstra a possibilidade de romper estereótipos a partir de uma prática que visibilize mulheres negras de uma perspectiva diferente da que foi forjada no seio do colonialismo.

Outro fator importante a ser analisado é a incredulidade e animação da turma diante dos relatos de força e coragem de Dandara. A história da heroína negra traz junto consigo a possibilidade de ressignificar a postura do povo negro diante da escravidão. Pois, sua postura é, muitas vezes, retratada como passiva, sendo assim atividades como a proposta parecem permitir que se lance um novo olhar sobre a força e liderança da mulher negra, deslocando-a do lugar de submissão. É também corroborar com uma verdade histórica, visto que, como nos relata Davis (2016, p. 31) “Dos numerosos registros sobre a repressão violenta que os

fatores infligiram às mulheres, deve-se inferir que aquela que aceitava passivamente sua sina de escrava era exceção, não a regra.”

6.1.2 Atividades desenvolvidas no 4º ano

A primeira atividade desenvolvida com a turma do 4º ano teve uma proposta bem semelhante à do 2º ano, porém com alguns encaminhamentos diferentes. Ao chegar à sala de aula participei, a convite da professora da turma, de uma roda de leitura, na qual ela lia para os alunos um conto da criação do homem negro, que comparava pessoas negras a carvão. A leitura do texto foi uma proposta levantada pela professora.

Após a leitura, a professora questionou os alunos sobre a impressão que tiveram do conto. A maioria respondeu apenas que achou “legal”, outros alegaram não terem entendido, contudo chamou-me atenção um dos alunos negros, que salientou: “– Não gostei porque a mãe não queria ter filhos pretos. Me senti mal.”

A reação do aluno em questão diante do conto ressalta os efeitos que a nossa história contada pelo outro produz em nossa subjetividade, principalmente quando se trata de histórias que retiram nossa humanidade e reduzem nossas identidades.

De acordo com a professora a escolha do texto se deu pela sua percepção acerca da necessidade de discutir questões raciais em sala de aula. Esta relatou em uma de suas falas, que o fato de pertencer à etnia negra permite que ela compreenda a lacuna criada pela ausência dessas discussões nos espaços escolares, influenciando a construção da identidade racial da pessoa de cor. A docente, em uma roda de conversa com os alunos após o término da leitura, falou sobre os conflitos que enfrentou na escola por ser uma menina negra. Dessa forma, acredita que problematizar tais questões com seus alunos seja uma das formas de promover uma educação antirracista.

Ao término da roda de leitura realizada pela professora Ana, dei início à minha proposta de trabalho, contando para a turma sobre a princesa que queria lhes apresentar. Ainda em roda, pedi que elencassem o nome das princesas que conheciam e, assim como na turma do 2º ano todas as mais famosas princesas da Disney foram mencionadas. É importante destacar que, como ocorreu na outra turma, nessa também, nenhum aluno mencionou a princesa Tiana, personagem do filme a princesa e o sapo que, até o presente momento, é a única princesa negra lançada pela Disney.

Dando continuidade, solicitei que imaginassem a princesa que iria lhes apresentar e descrevessem suas características. As mais citadas foram: bonita, poderosa, cabelo loiro, olho

azul, branca. Quando revelei a imagem da princesa negra para a turma os olhares foram de surpresa, porém todos se mantiveram calados. Ao questionar o que eles acharam da princesa alguns alegaram que ela não parecia uma princesa. Questionei o porquê dessa afirmação e a resposta que obtive foi: “– Porque ela é preta.”

A problemática aqui presente é o fato de que essa afirmação esteja baseada na prerrogativa de que o mesmo imaginário que acredita que uma mulher não parece com uma princesa pelo fato de ser preta é o que estabelece as relações que colocam a mulher negra em uma categoria de subalternidade, uma vez que está condicionado a dissociar a imagem de mulheres negras de espaços de poder.

Iniciei com a turma uma discussão acerca da existência de princesas negras e do porquê do nosso estranhamento diante de uma princesa negra. A partir dos questionamentos que eles trouxeram levantamos uma discussão sobre tonalidades de pele negra e cabelo *black*⁵. Questionei a turma se princesas podem ter cabelo black, e o coro em positivo sobressaiu aos ruídos de negação. Nesse momento, uma das alunas negras, de pele mais retinta e a única com cabelo black, que não havia emitido um som durante toda aula, esboçou um sonoro sim.

Em seguida, propus a confecção do cartaz, assim como na turma anterior, contudo, nesse caso, não me coloquei como escriba, deixei que eles mesmos escrevessem as palavras que desejassem, visto que já possuíam maior domínio da escrita. Os adjetivos utilizados pelos alunos do 4º ano foram muito semelhantes aos utilizados pelos alunos do 2º ano, entretanto apenas nessa turma dois alunos, um menino e uma menina, utilizaram o adjetivo “negra” para qualificar positivamente a princesa.

Destaca-se, a partir das impressões obtidas nessa primeira atividade, que a representatividade pode ser um veículo para construção de novos significados sobre os sujeitos, uma vez que, de acordo com a psicóloga Prescila de Fátima Vieira Venâncio (2019, não paginado) esta é “um fator importante na construção da subjetividade e na identidade negra”.

Durante muito tempo a representatividade negra, sobretudo, no universo infantil foi marcada por estereótipos negativos. Heróis, heroínas, príncipes e princesas brancas dominaram as histórias infantis, impossibilitando a identificação da criança negra com esses personagens. As representações do negro estavam sempre ligadas à malandragem, à

⁵ O cabelo black é um modelo de corte que apresenta os cabelos cacheados ou crespos muito volumosos e com formato arredondado, podendo ter diferentes tamanhos.

traquinagem, à desobediência ou à subserviência. Como exemplo podemos citar aqui o Saci-pererê, menino negro de uma perna só, conhecido por armar confusão e responsabilizado por todas as coisas erradas que aconteciam. O Cirilo também pode ser visto como outro exemplo dessa situação. Personagem da novela Carrossel, transmitida pela primeira vez no Brasil nos anos 1980 e regravada em 2014. Cirilo era um menino negro e ingênuo, apaixonado por uma menina branca que o desprezava e sempre alvo das piadas dos colegas.

Refletindo sobre os possíveis impactos, causados por esses e outros personagens na subjetividade de pessoas negras, é possível levantar a importância de buscarmos em nossas práticas, ferramentas que ressignifiquem a representatividade de pessoas negras em diferentes campos.



Figura 3 - Imagem apresentada às turmas

As atividades que problematizavam o cabelo crespo, também foram desenvolvidas nas turmas de 4º ano. Para tal, algumas modificações tiveram de ser feitas para que se adequassem à faixa etária e ao ritmo da turma. Quando cheguei à sala de aula do 4º ano, para realização das atividades, a turma encontrava-se bastante agitada, muito dispersa, oferecendo resistência em seguir as orientações da professora. Quando consegui iniciar a atividade entendi que seria melhor, ao invés de ler todo o livro para turma, narrar a história de Bela, dando ênfase aos períodos mais relevantes ao objetivo da atividade.

Antes de iniciar o relato da história, procedi de maneira semelhante a outra turma. Apresentei a autora e ilustradora do livro. Motivei os alunos a inferir sobre a história partindo do título e da capa do livro.

Das contribuições que recebi, a resposta que me chamou mais a atenção foi de uma aluna negra, de cabelo crespo, que reparei que não estava presente, na realização das atividades da aula anterior. Quando todos disseram que o livro falaria sobre o cabelo de Bela e eu questionei sobre o tipo de cabelo que eles imaginavam que Bela teria, essa aluna respondeu que a personagem teria cabelo de palha. Perguntei o que seria um cabelo de palha e ela mostrou-se constrangida em responder. Expliquei a ela o que era palha e perguntei se ela imaginava o cabelo de Bela desta forma. Ela respondeu que não. Perguntei então, se ela por acaso não quis dizer crespo. Ela sorriu e concordou: “– Sim, crespo. Porque o meu é”.

A fala da aluna revela os modos pejorativos normalmente utilizados para se referir ao cabelo crespo e a forma como essa cultura violenta meninas negras, que acabam por naturalizar termos pejorativos como referências para seus próprios cabelos.

Durante a contação da história, embora inicialmente alguns alunos estivessem dispersos, a maioria da turma mostrou-se atenta e interessada. Sobretudo, as meninas negras que, nesse caso, compõem a maioria feminina da turma. Ao terminar a história perguntei aos alunos sobre o porquê de Bela ter sofrido por causa de seu cabelo. Os alunos contribuíram com a discussão alegando que era porque os amigos de Bela tinham inveja do seu cabelo e queriam ter um cabelo igual ao dela. Ao serem indagados sobre o porquê dos ataques serem direcionados ao cabelo de Bela e não a meninas com outro tipo de cabelo, nenhum aluno foi capaz de estabelecer relação entre o cabelo e os ataques sofridos pela personagem.

No entanto, esses mesmos alunos quando perguntados se conheciam meninas que já tinham passado por situações semelhantes àquela vivenciada por Bela, elencaram exemplos nos quais as meninas tinham cabelo crespo e haviam sofrido alguma manifestação de racismo por causa de seus cabelos crespos. Apesar de não terem sido capazes de colocar em seus discursos, os alunos parecem saber quem são as meninas e qual tipo de cabelo é alvo de preconceito.

Ao apresentar para a turma o cartaz com o título “Meu crespo é de rainha”, o mesmo apresentado na turma de 2º ano, os alunos começaram imediatamente a elencar quais eram seus tipos preferidos de cabelo crespo. O cartaz trazia 5 imagens de mulheres negras com

diferentes tipos de cabelos e as preferências da turma ficaram bem divididas entre 4 deles, com exceção da imagem que trazia uma mulher com cabelo 4c ⁶ curto.

Se considerarmos que o cabelo 4c é o cabelo que mais se distancia dos padrões eurocentrados, podemos entender que esse aspecto da atividade aponta para o fenômeno de embranquecimento da população negra, no qual quanto mais distante de fenótipos negros, maior será a aceitação social.

Antes de prosseguir para a próxima etapa da atividade uma aluna veio até mim para contar que descobriu que a Tiana, do filme “A princesa e o sapo” também é uma princesa negra. Pouco depois, outra aluna falou-me, com um sorriso, sobre a mesma descoberta. Meninas negras motivadas pela descoberta de princesas negras é um fato que parece indicar a necessidade de construir e apresentar narrativas que permitam que essas meninas sintam-se representadas em todos os espaços.

Após a apresentação do cartaz, apresentei para a turma a imagem da Mc Elis e também da Mc Sophia. Sophia é uma *rapper* adolescente que assim como Elis traz o combate ao racismo em suas letras de *rap*. Apresentei para a turma uma reportagem que abordava um caso de racismo sofrido por Mc Sophia nas redes sociais, no qual um dos seguidores chamou o cabelo de Sophia de “cabelo sujo, cheio de caspa”, pelo fato da *rapper* estar usando glitter no cabelo. Solicitei que os alunos tentassem relacionar o racismo vivenciado por Sophia e pela personagem da história que ouviram. Essa atividade foi escrita. Ao entregar para alunos a atividade com a reportagem em questão, uma das alunas negras, disse não querer realizar a atividade, pois Sophia era muito feia. Perguntei por que ela achava a cantora feia e ela respondeu “Porque ela é negra”. A resposta direta e incisiva da aluna, relacionando a ausência de beleza da adolescente à sua cor nos permite perceber como meninas negras têm suas identidades, sobretudo sua identidade estética afetada pelo padrão de beleza branco da sociedade.

Expliquei para a turma em seguida que ouviríamos um *rap* da Mc Elis. Mostrei novamente a foto da *rapper* infantil que estava exposta no cartaz e falei um pouco sobre sua trajetória. Ana, nome fictício utilizado para preservar a identidade da aluna, ao observar a foto, disse que Elis era bonita e que havia gostado dela desde o início. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que Elis é uma menina negra de pele clara, diferente de Sophia, que apresenta uma pele mais escura.

⁶ Cabelos com fios muito crespos.

Durante a exposição do rap, muitos alunos e alunas se levantaram, aderiram a coreografia do passinho⁷ e, em roda, improvisaram outras coreografias. A professora relatou que um dos alunos com maior dificuldade de aprendizagem na turma, mas excelente dançarino, no momento do rap participou com grande entusiasmo, tentando acompanhar a letra e improvisando diversos passos. Era visível a sua sensação de pertencimento e de protagonismo.

Outro caso foi de uma aluna negra, muito tímida, que nunca costuma se manifestar durante a aula, mas que depois de muito incentivo por parte dos colegas, venceu sua timidez, entrou na roda e, também, improvisou uma linda coreografia.

Músicas como o *rap* e o *funk* são saberes construídos pelo povo negro e precisamente por isso acabam por ser desvalorizadas pela sociedade em geral. Nessa perspectiva, casos como os ocorridos com os alunos citados acima sugerem a necessidade de trazermos novas epistemologias para nossas salas de aula. Com essas epistemologias poderemos valorizar saberes e conhecimentos silenciados ao longo da história. Nesse sentido, tomando de empréstimo as palavras de Gonzalez (1984, p. 226) podemos dizer que “E, no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz de tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí...e fala.”

Coloco aqui a necessidade de uma reflexão sobre o fato de em ambas as turmas nas quais as atividades de intervenção estavam sendo realizadas, as meninas negras serem as mais tímidas, as mais caladas, aquelas que menos se manifestam. Dar voz a essas meninas faz parte de um trabalho que busca romper com o silenciamento ao qual foram submetidas pela estrutura de dominação social. Sobre isso hooks (2013) ao questionar quem fala e quem ouve na sala de aula, aponta que cabe ao professor contribuir para que todos os alunos contribuam com o aprendizado. Compartilhando das ideias de hooks percebo a importância da criação de estratégias que encorajem meninas negras a falar, assumindo o risco de falar, se apropriar da nossa narrativa (Gonzales, 1984).

A dinâmica da atividade sobre tons de pele na turma de 4º ano foi bastante semelhante à desenvolvida na turma de 2º ano. Nessa turma iniciei a discussão apresentando as imagens. Eles identificaram todas as personalidades ali contidas com bastante entusiasmo. Ao apresentar a imagem da mulher com pele mais retinta um dos alunos utilizou a expressão “Deus me livre”. Ao ser questionado sobre o porquê da expressão usada ele simplesmente

⁷ Dança social que surgiu no interior da cultura funk, na comunidade carioca no início dos anos 2000.

deu de ombros, mas não foi capaz de dizer o verdadeiro motivo. É possível que o fato de se tratar de um aluno branco tenha contribuído com a visão do mesmo sobre as características da mulher negra.

Antes de conseguir dar sequência à atividade, uma das alunas, a que na aula anterior havia dito que Mc Sophia era feia por ser negra, perguntou se eu havia trazido novamente o *rap*. *Respondi negativamente* e diante da minha negativa ela simplesmente voltou para seu lugar cantarolando em voz baixa “Sou preta com muito orgulho, minha coroa é de rainha” (refrão do *rap*).

A partir deste ocorrido é possível compreender de que forma a ausência de referências negras na sala de aula afeta a visão das meninas negras sobre si mesmas e sobre seus pares e como criar possibilidades para que essas meninas se vejam a partir de uma perspectiva que ressignifique suas histórias pode impactar positivamente na construção de suas identidades.

Essa turma reagiu de forma semelhante quando solicitada a indicar as mulheres negras dentro das apresentadas. Depois de revelar para a turma que todas as mulheres representadas nas imagens eram negras, recaíram sobre mim alguns olhares de incredulidade. A mesma aluna que viera antes me perguntar sobre o *rap* afirmou “– Sim, todas elas são negras. Eu também sou negra”. Confirmei sua fala respondendo “– Exatamente! E eu também sou negra.” Nesse momento, muitos alunos começaram a se autodeclararem negros. A potência desse momento parece revelar dois elementos primordiais na construção desse trabalho. O primeiro desses elementos é a importância do lugar de fala. Uma professora negra, falando sobre mulheres negras, para uma turma majoritariamente negra, rompe com um histórico de silenciamento e cria possibilidades de novas epistemologias. O segundo elemento é a importância da representatividade que transforma o outro em um espelho que reflete o que há de bom em você.

Mulheres negras foram historicamente marginalizadas. Nesse sentido, sair desse lugar de marginalidade implica, entre outras coisas, reconhecer e valorizar sua identidade de mulher negra, contudo essa identidade foi e ainda hoje nos é negada.

Mulata e moreninha, termos cunhados no seio do período colonial, são até os dias atuais utilizados com o intuito, consciente ou não, de nos embranquecer e apagar a nossa negritude. Por isso considero fundamental que meninas negras forjem suas identidades a partir de uma perspectiva negra, compreendendo que não são morenas e, sobretudo, não desejando ser.

Apresentei ainda para os alunos desta turma a foto de uma atriz famosa, branca com cabelos pretos, a qual eles imediatamente reconheceram. Perguntei se ela era negra. Todos responderam que não. Afirmei então que ela era morena. Pedi que comparassem a atriz com as mulheres das imagens que eu apresentei primeiro e se alguma delas era morena como a atriz. Alguns alunos responderam “Não, elas são negras.”

Propus em seguida uma discussão sobre as características da mulher negra e suas possibilidades de tons de pele. Durante a discussão, uma aluna negra de pele clara observou que a maioria da turma era de pessoas negras, havendo apenas quatro alunos brancos, que de acordo com esta, seriam ela e mais três alunos. Outra aluna contrapôs a sua fala, afirmando que de acordo com a nossa discussão ela não era branca, que também era negra, só que com pele clara. A aluna, que se autodeclarara branca, rejeitou imediatamente a ideia, insistindo não ser negra.

A rejeição da aluna à possibilidade de ser negra se justifica nos estudos de Fanon (2008), no qual defende que exista uma concessão maior de privilégios a pessoas negras de pele mais clara do que às daquelas de pele mais escura. Isto justificaria o não desejar ser negra em uma sociedade que a todo o momento privilegia pessoas brancas.

No último momento da atividade, espalhei sobre a mesa inúmeras imagens nas quais havia uma diversidade de mulheres negras e morenas. Pedi que formassem duplas e entreguei para cada dupla uma folha de atividades com o título “Eu não sou morena. Eu sou negra”.

A atividade consistia em que cada dupla selecionasse dentre as imagens disponíveis a imagem de uma mulher que representasse a frase título e que a colassem embaixo do mesmo. Em seguida deveriam escrever outra frase sobre a imagem que escolheram que pudesse substituir o título da atividade.

Esse momento, demonstrou o entendimento dos alunos sobre as diferentes formas de ser mulher negra. Embora alguns alunos tenham vindo questionar sobre se a imagem que escolheram era de fato de uma mulher negra, muitos não demonstraram dúvida. Contudo houve dois alunos que mesmo sabendo não se tratar de uma mulher negra pediram para utilizar outra imagem, dentre eles a aluna negra que se autodeclarara branca.

As frases foram criadas pelos alunos sem nenhum tipo de intervenção e em sua maioria foram frases de afirmação da identidade negra. A que mais vezes apareceu foi a frase “Eu me orgulho de ser uma mulher negra.”

Acredito que esta última atividade, além de criar possibilidades de representatividade e identificação, pareceu abrir caminho para a construção de um novo olhar sobre a mulher negra.

A apresentação de Dandara dos Palmares e sua história na turma de 4º ano gerou reações bastante semelhantes às observadas na turma de 2º ano, com alguns fatos destoantes que valem ser ressaltados nesta análise. Em primeiro lugar, ao questioná-los sobre Zumbi dos Palmares muitos dos alunos da turma demonstraram já ter ouvido falar do personagem, no entanto apenas um aluno conseguiu fazer a relação entre o nome e a figura. Expliquei à turma que em nosso calendário havia um dia dedicado a homenagear Zumbi dos Palmares e perguntei se eles sabiam que dia era esse. Os olhares de estranheza da turma revelaram total desconhecimento do fato. Em seguida revelei se tratar do dia da Consciência Negra, pareceu que pela primeira vez naquele dia eu estava falando de algo que eles de fato conheciam. Houve algumas falas sobre racismo e preconceito.

Se por um lado perceber que alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental conseguem estabelecer relação entre o dia da Consciência Negra e algumas pautas da luta antirracista demonstra um avanço da discussão no ambiente escolar, por outro, o fato dessa relação ser estabelecida apenas a partir da menção ao dia 20 de novembro confirma a preocupação anunciada por muitos estudiosos das relações étnico raciais no que se refere a concentração dessa temática nas atividades desenvolvidas pelas escolas no mês de novembro e o apagamento dessas questões no decorrer do ano letivo.

Assim como ocorrido na turma do 2º ano, os alunos do 4º ano também mostraram total desconhecimento da figura de Dandara. A turma manteve-se bastante atenta enquanto eu narrava a história da heroína negra. No momento em que alguns alunos romperam o silêncio, foram imediatamente repreendidos por uma das alunas, que ouvia com bastante interesse os fatos sobre a trajetória da personagem. Acredito que ressaltar aqui o fato de que essa aluna era negra seja importante para que se possa refletir a respeito de quão ávidas essas meninas se encontram por representatividade no espaço escolar e como a narrativa do protagonismo de mulheres negras impacta na construção de suas identidades.

Observando o olhar e a atenção da referida aluna enquanto narrava a história, me remeti aos bancos escolares da minha infância, refletindo sobre como eu gostaria de já naquela época ter conhecido Dandara ou qualquer outra mulher negra que tivesse fora do estereótipo de humilhação e servidão. Que efeitos as histórias de protagonistas negras teriam produzido sobre minha formação?

Quando apresentei a imagem representativa da personagem, a turma demonstrou visível admiração, sobretudo algumas das alunas negras. Os alunos mostraram-se empolgados para participar da confecção de um cartaz sobre Dandara.

Uma das alunas negras, que algumas vezes havia feito questão de mostrar sua rejeição à outras mulheres negras demonstrou satisfação ao saber que a história da heroína ficaria exposta na sala de aula. Esse comportamento se contrapôs ao seu comportamento inicial que apresentava grande resistência às atividades propostas.

Podemos chegar à conclusão que romper com o apagamento da trajetória de mulheres negras que subverteram os papéis que lhes foram socialmente destinados é uma importante ferramenta para que meninas negras conquistem referências a partir das quais possam construir suas próprias identidades.

6.1.3 Encerramento das atividades

Como encerramento das atividades desenvolvidas, fiz inicialmente uma retomada dos assuntos discutidos. Questionei os alunos se eles sabiam qual havia sido o tema central dos trabalhos que desenvolvemos, e as duas turmas entenderam que havíamos falado sobre mulheres negras.

Ao relatarem o que aprenderam, falaram sobre princesas negras e cabelos crespos. Fiquei feliz ao ver que a história de Bela encontrava-se viva na memória dos alunos do 2º ano. Os alunos do quarto foram definitivamente marcados por Dandara dos Palmares. Recontaram, empolgados, os feitos da heroína.

Dando continuidade espalhei na frente da sala três cartolinas com os respectivos títulos “Ela parece uma princesa.”, “Que cabelo lindo!” e “Morena não, negra.” Em seguida disponibilizei imagens de diferentes tipos de mulheres para turma e solicitado que preenchessem as cartolinas com as imagens que julgassem adequadas. Embora, propositalmente, a grande maioria das imagens fosse composta por mulheres negras, o objetivo da atividade era perceber como alunos reagiriam as imagens e quais seriam suas escolhas.

A primeira cartolina encheu-se de mulheres negras usando turbantes, a segunda, apesar de ter sido majoritariamente preenchida por mulheres negras com cabelo cacheado e liso, também contou com mulheres com cabelo black power, o que eu considero um grande avanço, uma vez que o cabelo liso sempre foi considerado um padrão a ser seguido.

O último cartaz foi composto por imagens de mulheres negras com diferentes tonalidades de pele, mesmo aquelas de pele bem clara, que antes eram consideradas pelos alunos como brancas ou morenas, foram fixadas nesse cartaz.

A participação com os alunos na última atividade revela a possibilidade de uma ruptura com os estereótipos construídos sobre a mulher negra, a partir de uma metodologia que desloque esta mulher da margem para o centro. A leveza presente na escolha de mulheres negras utilizando turbantes para compor um cartaz sobre princesas, em contraste com a reação de estranheza e rejeição da turma na primeira vez que foi apresentada a uma princesa negra demonstra que romper com uma história única e dar voz e rosto aos sujeitos que foram silenciados por ela é estratégia fundamental na busca por uma educação antirracista.

É importante destacar aqui que alguns alunos ainda se mostraram resistentes à ideia de princesas negras, alguns deles demonstraram que ainda acham feio o cabelo crespo e que mesmo sendo negros preferiam ser brancos. Essas são atitudes forjadas num racismo que está estruturado nesta sociedade há mais de cinco séculos, ancorada num projeto de embranquecimento que vem apagando o protagonismo de pessoas negras, sobretudo de mulheres negras desde o período colonial.

Dessa forma, as atividades propostas não intencionavam por fim as mesmas e nem poderiam ou conseguiriam. No entanto, ao oferecer referências negras e proporcionar um olhar sobre a mulher negra sob diferentes perspectivas, as atividades contribuíram com a construção de um novo olhar sobre a mulher negra, favorecendo o processo de construção da identidade de meninas negras. Esse fato pode ser evidenciado no relato da professora do 4º ano que veio contar-me que após o desenvolvimento de uma das atividades uma de suas alunas, que até então considerava-se branca foi até ela contar sua descoberta. De acordo com a professora a aluna disse a seguinte frase: “Professora eu sou negra.”

6.2 Análise das entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram um dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Tinham como objetivo compreender como as professoras das turmas participantes percebiam as questões relativas à temática trabalhada e posteriormente verificar quais foram suas impressões a respeito das atividades desenvolvidas com as turmas e quais suas expectativas a respeito de um caderno pedagógico construído a partir dessas atividades.

As professoras envolvidas no trabalho, ambas autodeclaradas negras, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuem experiência na carreira docente de quase duas décadas. Com o intuito de preservar suas identidades as tratarei aqui pelos nomes fictícios de Paula e Ana.

Ao serem questionadas sobre como percebem a autoestima das meninas negras em sala de aula Paula relata que a autoestima é muito baixa e enfatiza o fato de meninas negras se ofenderem entre si devido à sua aparência. A professora relata já ter ouvido frases como “Sua macaca” e ao questionar o motivo dessa referência a uma colega, receber como resposta “Porque ela é preta”.

Tomando por base que essas meninas estão produzindo pensamentos e atitudes racistas naturalizadas na sociedade, é importante refletir sobre como se dá a construção de suas identidades a partir dessas referências.

Tal realidade nos faz refletir de que maneira meninas negras podem construir suas identidades de forma positiva se enxergam nos seus pares apenas os estereótipos que lhes são socialmente impostos. A rejeição de uma menina negra pelas características físicas de outra impacta de forma negativa na construção identitária de ambas. Ser chamada de macaca é tão negativo quanto reconhecer-se na pessoa que é socialmente vista desta forma.

Nesse sentido, a professora Ana fala da questão da autoestima das meninas negras a partir da perspectiva de “Se valorizar, se reconhecer no outro.” Considerando a fala da docente creio que se valorizar a partir do seu reconhecimento no outro para construção da autoestima passe por ressignificar nossas referências. Uma menina negra de escola pública não consegue construir positivamente sua identidade reconhecendo nos seus pares características socialmente vilipendiadas. Desta forma a construção de referências que abram outras possibilidades de identificação é fundamental nesse processo.

Uma menina negra de escola pública não consegue construir positivamente sua identidade reconhecendo nos seus pares características socialmente vilipendiadas. Desta forma a construção de referências que tragam consigo outras possibilidades de identificação é fundamental nesse processo.

O isolamento e dificuldade de socialização por parte das meninas negras foi um ponto levantado pelas duas professoras. “O que eu percebo é que elas ficam um pouco retraídas, quase que se isolam mais” (ANA, 2019), aponta a professora Ana. “Muita dificuldade de socialização”, nas palavras da professora Paula.

Os relatos das professoras corroboram com um histórico de silenciamento da mulher negra. Não é por acaso que nas duas turmas participantes da pesquisa o grupo mais retraído seja composto majoritariamente por meninas negras. Nesse sentido, busco uma reflexão a partir do questionamento de Ribeiro (2017, p. 77) “Dentro desse projeto de colonização, quem são os sujeitos autorizados a falar?”

O falar, para a mulher negra, está historicamente atrelado a castigos e punições. Pensando nessas meninas precisamos considerar ainda uma mídia que silencia e apaga a mulher negra. Portanto, usando novamente as palavras de Conceição Evaristo “estilhaçar a máscara do silêncio” implica em dar voz a mulheres dar voz a sujeitos que foram silenciados. É primordial construir ferramentas para que meninas negras que ouçam o que mulheres negras têm a dizer, permitir que elas se reconheçam a partir de outras histórias é também uma forma de incentivá-las a contarem as suas histórias.

Ao falar sobre o comportamento dos alunos negros em relação às meninas negras a professora Ana alega nunca ter percebido nada de específico, alegando que isso muito provavelmente se deva ao fato de sempre trabalhar com turmas pequenas. A seu ver este era um problema dos meninos em relação às meninas, mais comuns nas séries de alunos de maior idade.

O argumento da professora Paula é confirmado pelo depoimento da professora Ana. A docente afirma que os meninos não reconhecem a beleza de meninas negras e se aproximam muito mais de meninas brancas. “Existem várias outras meninas, mas eles não veem. É como se elas não estivessem aqui. Eles só veem a beleza branca, infelizmente.” (ANA, 2019).

Além de apontar a invisibilidade, a fala da professora vai ao encontro das estatísticas de solidão da mulher negra. Esse comportamento dos meninos em relação às meninas negras reflete a forma como a sociedade percebe essa mulher. O antigo ditado popular “Branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” retrata muito bem o papel social que o racismo destinou às mulheres.

Meninos negros crescem vendo suas irmãs, primas e vizinhas negras serem consideradas feias, serem ridicularizadas pelo seu tipo de cabelo, cor de pele ou traços faciais e em contrapartida são bombardeados pela mídia com um padrão de beleza que reafirma a todo tempo que bonita é a menina branca de cabelo liso. Portanto não é de causar espanto sua falta de interesse em relações afetivas com a “neguinha do cabelo duro”.

Se extrapolarmos um pouco o contexto, podemos abordar também a questão do embranquecimento como forma de aceitação social. O relacionamento com uma mulher branca significa para o homem negro aceitação e a ascensão social. Sobre isso Fanon (2008, p. 60) escreve que:

Comprendemos agora porquê o negro não pode se satisfazer no seu isolamento. Para ele só existe uma porta de saída, que dá no mundo branco. Onde a preocupação permanente em atrair atenção do branco, esse desejo permanente de ser poderoso como o branco, essa vontade determinada de adquirir as propriedades de revestimento, isto é, a parte do ser e do ter que entra na constituição de um ego.

Pensando essas questões é possível compreender que apresentar referências de mulheres negras sob perspectivas diferentes daquelas historicamente construídas, pode contribuir também para ressignificação do olhar do homem sobre a mulher negra. Trazer propostas que reafirmem a beleza do crespo e destaquem que meninas negras também se parecem com princesas, entre outras, é uma importante ferramenta na construção de um caminho que siga na contramão da solidão da mulher negra.

Quando discutimos a representatividade da mulher negra nos materiais utilizados em sala de aula tanto a professora Paula, quanto a professora Ana destacam a ausência de representatividade. A docente Paula aborda, inclusive a dificuldade para em encontrar materiais para decoração da sala de aula.

Eu acho importantíssimo eles se verem representados na sala de aula, nas figuras, nas fotos, só que ainda é muito difícil a gente achar. Eu me lembro que no início desse ano eu queria trazer um tema, uma princesa, um príncipe, algum personagem que seja negro e aí foi muito difícil achar alguma coisa. Porque eu não queria fazer, eu queria alguma coisa pronta, né? Só que é muito difícil, tanto que eu preferi trabalhar o tema animais que é uma coisa neutra. Ano passado eu também procurei. Tem a turma da Mônica, você acha todos os personagens, menos os negros. Tem uma princesa também que a gente não pode falar, mas tem mais a ver com eles, a Moana, não acha. Tem outra princesa também que eu gostava muito dela, Anastácia. A princesa e o sapo, eu não acho nada dela. Se eu não mandar fazer personalizado que é mais caro, eu não acho nada. É muito difícil.

Ana fala sobre a dificuldade que sente no trabalho com o livro didático ao procurar referência de mulheres negras.

A questão do livro didático é muito séria. Assim eu não conheço, pelo menos não passou pelas minhas mãos um livro didático que mostre claramente o negro como protagonista. Quando mostra é sítio do pica-pau amarelo, que é o que? É a negra, a tia Anastácia, que está na cozinha em uma posição de subalternidade. Quando traz, porque na maioria das vezes as histórias que estão nos livros didáticos são histórias que não tem a ver com a realidade deles.

Ambas as falas revelam a necessidade de se pensar estratégias para representatividade do negro na sala de aula, sobretudo da mulher negra. As meninas negras que muitas vezes já têm sua autoestima afetada pelos padrões sociais e midiáticos que desde cedo tentam reafirmar sua inferioridade, precisam encontrar no espaço democrático da escola referências que lhes possibilitem perceber e acreditar em todas as suas potencialidades e, nesse sentido, reconhecer o protagonismo de mulheres negras é uma importante ferramenta na construção de suas identidades. A necessidade de representatividade sentida por essas alunas evidencia-

se no relato da professora Ana, quando esta fala da experiência de levar uma boneca negra para sala de aula. “Quando eu peguei uma turminha de 1º e 2º ano eu não precisei fazer nada, elas se identificaram logo. ‘Ah é igual a mim. É minha boneca. É minha filha.’ Rolou uma identificação muito legal. Só delas encontrarem que se parece com elas.” (ANA, 2019)

Quando falamos em representatividade da mulher negra na sala de aula devemos considerar a necessidade de subverter o sistema velado de cotas de representação que vem sendo colocado para nós e pensarmos estratégias que visem de fato o protagonismo da mulher negra. Com isso quero dizer que, atualmente, devido à pressão dos movimentos sociais, a imagem do negro vem sendo repensada em muitos veículos de comunicação e, também, em alguns materiais didáticos. Algo que não podemos desconsiderar como um progresso, visto as pautas que reivindicam a ressignificação de nossa imagem.

Da forma como está colocada, essa representação ainda não garante uma igualdade quando comparada a representatividade branca, nem em termos quantitativos nem em termos simbólicos, já que em muitos meios, o negro ainda não é representado em posições de destaque e prestígio. Fator que ajuda a reforçar a ideia de subalternidade em relação a esse.

Ana expressa em sua fala alguns pontos mencionados previamente. De acordo com a professora: “É muito difícil encontrar representatividade, muito difícil. Mas tem. Mas tem por quê? Porque tem a porcentagem. A porcentagem que tá na lei, a cota.” (ANA, 2019).

Concordando com a fala da professora, entendo que a sala de aula seja um dos espaços de transgressão desse quadro. É necessário que os professores busquem estratégias que visem deslocar o protagonismo, que ao longo da história foi centralizado no branco, como forma de criar novas perspectivas. Sobre isso hooks (2019, p. 37) diz que

Abrir espaço para imagens transgressoras, para visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto para transformação. E, se houve pouco progresso, é porque nós transformamos as imagens sem alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e modos de ver.

Sobre a superação do preconceito racial na escola, as duas entrevistadas concordam que ainda temos muito que caminhar. Na visão de Paula seria necessário se desprender um pouco da grade curricular e dedicar maior atenção a estas questões, entretanto a docente salienta que a pressão sofrida pelos professores para que se cumpra com os conteúdos obrigatórios destinados a cada ano de ensino, dificulta um trabalho nesse sentido.

A declaração da professora vai em direção à preocupação de muitos autores em relação a ausência nos currículos escolares de conteúdos sobre a história e culturas africana e afro-brasileira. Silva (2001) chama atenção para ausência nos currículos, dos conteúdos

ligados à história dos povos africanos no período anterior ao escravocrata colonial. Embora a lei 10.639/2003 tenha tornado este um conteúdo obrigatório, não parece ser suficiente para sanar o problema, uma vez que com mais de quinze anos de sua implementação a mesma ainda esbarre em entreves curriculares para sua efetivação de fato no ambiente escolar. Nesse sentido Gomes (2001, p. 89) considera que “Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.”

Quando perguntadas sobre como receberiam um material pedagógico voltado para construção da identidade da mulher negra, tanto Paula como Ana, professoras negras, avaliaram como muito necessário à sua prática. Ambas falam sobre a necessidade de alcançar meninas negras através da representatividade e de novas histórias. De acordo com as professoras esse trabalho acaba ficando relegado à Semana da Consciência Negra, na qual ocorrem atividades importantes nesse sentido, porém não suficientes para alcançar a complexidade da questão. Nessa perspectiva um material que possibilitasse a extensão do trabalho, poderia contribuir com a prática pedagógica.

No entendimento das participantes, essa discussão precisa se estender ao longo do ano e o uso de um material pedagógico que aborde essa temática traria grande contribuição para prática docente. A professora Ana, entende a possibilidade de empoderamento das meninas negras como o fator mais relevante na construção do material. A professora diz que: “Realmente é um trabalho de empoderamento dessas meninas, delas se autorreconhecerem, é um trabalho de identidade, né?”. (ANA, 2019).

Ao se referir às possibilidades do material, a docente vai ao encontro do pensamento de Prathba Parmar (2008) quando esta fala da importância da construção de uma identidade coletiva e não apenas de uma identidade individual da mulher negra.

Refletindo sobre como, enquanto professoras, podemos contribuir com a construção e a valorização da identidade da mulher negra, Paula acredita que a melhor estratégia seja buscar um caminho que atinja também as famílias, de acordo com ela a forma como essas meninas são percebidas em seus núcleos familiares é um fator que também impacta na construção de suas identidades. A professora acrescenta ainda a necessidade de um programa de governo que faça suscitar essas questões na escola, enfatizando novamente a necessidade de descentralizar, no entanto, o assunto do mês de novembro.

A professora Ana acredita que o professor deva buscar um caminho para tratar dessas questões. Aponta o fato de ser uma mulher negra como um dos motivos para buscar estratégias para construção desse diálogo em suas práticas. “Não sei se estou fazendo o certo,

mas estou na busca. Estou na busca, sabe por quê? Porque eu sou negra. Porque o que está lá é igual a mim...” (ANA, 2019).

Acredito que tanto a fala de Paula como a de Ana são indicativas da necessidade de construção de estratégias que auxiliem o professor no trabalho das relações étnico-raciais. Ao pontuar a necessidade de um programa de governo que traga essas questões para dentro da escola, Ana demonstra que, ainda que exista uma lei que ampare essa discussão, é necessário pensar em ferramentas que auxiliem o professor em sua efetivação. A fala de Paula reafirma esse fato.

Ao citar o diálogo como única ferramenta utilizada para o direcionamento da prática nesse sentido, a professora deixa clara a dificuldade de sistematização de um trabalho voltado para o trato das relações étnico-raciais e conseqüentemente para identidade da mulher negra.

Os apontamentos realizados pelas docentes reforçam a importância da proposta desta pesquisa, que é a construção de um material que possibilite aos professores o desenvolvimento de atividades pedagógicas que efetivem o trabalho voltado para relações étnico-raciais, por meio do resgate e valorização da identidade de meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estando em consonância com os conteúdos e habilidades previstos para esse período escolar.

Reconhecendo o diálogo como um instrumento fundamental na promoção de uma educação antirracista, entendo que a construção de outras possibilidades didáticas, que estejam atreladas ao trabalho do professor, podem contribuir com a efetivação de uma prática docente voltada para educação das relações étnico-raciais.

A partir das compreensões alcançadas durante a realização das entrevistas com as professoras, realizei com as turmas envolvidas atividades que serviriam de base para construção e desenvolvimento do caderno pedagógico. É importante destacar que, embora ambas as professoras tivessem conhecimento das atividades que estavam sendo realizadas durante cada aula, apenas a professora Ana acompanhou integralmente o desenvolvimento das atividades.

A professora Paula precisando se ausentar em alguns momentos. Como a última exercia também a função de orientadora pedagógica em outro horário, as aulas da pesquisa lhe oportunizaram espaço para resolução de algumas demandas.

Após a aplicação das atividades entrevistei novamente as professoras, a fim de verificar suas impressões a respeito do trabalho desenvolvido. Esse momento foi fundamental não apenas para avaliar a necessidade e aplicabilidade do produto, como também para refletir sobre possíveis caminhos e estratégias a serem adotadas durante o desenvolvimento deste.

Minha preocupação inicial era verificar se as docentes envolvidas acreditavam que as atividades trabalhadas pudessem contribuir com o processo de construção identitária das alunas negras. Ao levantar essa questão as professoras das duas turmas afirmaram que o material não apenas impactaria de forma positiva na identidade de meninas negras, como também traria grandes contribuições para prática docente nesse sentido.

Ana: Contribui de fato na construção da identidade, no repensar a sociedade, se perceber como elas são. Você consegue perceber os resultados na minha turma. A E***** que vivia tristonha e que quando você chega abre aquele sorriso só com olhar, a H***** que se escondia, ela continua usando casaco, mas não está mais com capuz se escondendo não. É se perceber. Eu acho que é muito importante.

Paula: Com certeza. Se a gente tivesse um material de estudo, de planejamento, com informações voltadas para esse tema seria muito bom, muito enriquecedor. Esse material, se ele pudesse estar disponível para a gente seria ótimo, porque o acesso que a gente tem é muito limitado a esse tipo de material.

A fala das entrevistadas revela a carência de representatividade da menina negra no espaço escolar. Ao destacar a importância de o professor ter acesso a material que aborde essas questões e que contribua com sua formação nesse campo, Paula nos permite pensar em como meninas negras são afetadas por essa lacuna nas salas de aula. Afetações que podem ser ilustradas pelo relato de Ana, ao falar sobre a mudança de comportamento percebida em suas alunas após o contato com referências positivas de si e de seus pares.

Quantas meninas negras na história dos bancos escolares se esconderam e ainda se escondem sob seus capuzes, por acreditarem que o que está ali debaixo não é digno de ser revelado? Quantos capuzes não foram e ainda são utilizados como escudos para se proteger dos olhares maldosos e das piadas sobre nossos rostos e nossos cabelos? Uma das possíveis respostas a essas questões recai sobre a necessidade de oportunizarmos ferramentas para que essas meninas construam as condições necessárias para retirarem seus capuzes e isso passa impreterivelmente pela formação docente. É importante que o professor compreenda a importância de não negligenciar essas questões e que, sobretudo, possa construir estratégias para transgredi-las.

O desenvolvimento de atividades que ressaltaram o protagonismo da mulher negra, oportunizando novos olhares sobre sua história, sua estética e suas identidades indicou alguns caminhos possíveis na construção de uma nova perspectiva sobre a mulher, por meio da percepção dos sujeitos envolvidos.

Paula e Ana relataram durante a entrevista algumas das observações que fizeram acerca do comportamento e das falas dos alunos após a aplicação das atividades. Paula diz

que os alunos dedicam bastante tempo a observar os cartazes que foram confeccionados durante as aulas e que ficaram expostos na sala. Destacou também algumas frases que ouviu dos alunos e que lhe chamaram atenção: “Eu pensava assim, mas não penso mais não”. De acordo com a professora, enquanto observavam e falavam sobre os cartazes alguns alunos proferiam frases como: “Ela é linda!” e “Eu sou assim.”

Os exemplos citados pela professora reforçam a importância da representatividade na construção das identidades. Fortalecer a identidade de meninas implica em oportunizar a elas referências positivas de sua própria imagem. Berth (2019, p. 124) ao falar sobre o fortalecimento de nossa admiração por nós mesmos, se referindo ao povo negro destaca que: “Esse fortalecimento também será pautado pela representatividade, pois à medida que nos vemos de maneira positiva nos espaços mais diversos é que podemos reconhecer e assimilar a possibilidade de nossa própria imagem como positiva também.

Ana considerou a atividade sobre princesas negras como a de maior impacto em sua turma. A docente relembrou o olhar de espanto e admiração de algumas das alunas negras no momento em que foram apresentadas à uma princesa negra. Falou também sobre a importância de atividades com este objetivo devido a sua forte ligação com a literatura.

Quando você chegou e falou “Como é uma princesa?” e elas começaram a nomear só características fenotípicas brancas. E quando você mostra a princesa negra elas ficam impactadas, foi a hora em que os olhinhos da M***** brilharam. É o reconhecimento no outro, ela se reconheceu. Acho que é muito significativo, porque contação de histórias abre portas na escola desde a educação infantil.

Pensando a representatividade em sala de aula a partir das palavras de Berth (2019) e do depoimento de Ana, podemos refletir sobre o que significa para uma menina negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental se ver representada em uma princesa. O que significa para essa menina, que cresceu rodeada por histórias de princesas brancas, descobrir que existem princesas que se parecem com ela ou, ao contrário e talvez mais significativo, que ela se parece com uma princesa. Possibilitar esse tipo de identificação é uma forma de utilizar a sala de aula como ferramenta para desconstruir uma ideia universal que sempre nos inferiorizou enquanto mulheres negras.

Com relação à aplicação do material, as duas professoras participantes consideraram o material de fácil aplicabilidade, entretanto Ana acredita que seja o professor o maior entrave para aplicação deste. De acordo com ela o professor precisa realmente estar disposto a aplicar o material e para isso é fundamental que tenha consciência da importância dessas questões, dessa forma, na visão da professora um trabalho com o professor deveria ser o passo inicial

no encaminhamento dessas discussões. Nesse sentido Gomes (2002) aponta a complexidade na qual está inserida a construção da identidade negra como um dos desafios dos processos de formação de professores.

Ao final dessa entrevista, solicitei às professoras algumas sugestões que elas considerassem importantes na construção do material, a partir das atividades que puderam acompanhar durante as aulas. Paula acredita que para além das atividades pensadas até o momento, seria muito importante propor situações que alcançassem também a família, uma vez que essa também se traduz em um espaço de educação para o indivíduo. Já na perspectiva de Ana, uma vez que as atividades proporcionaram contribuições tão valorosas para autoestima das meninas seria importante pensar em propostas que impactassem também nos meninos negros, já que de acordo com a professora estes também são atingidos pelo racismo.

As preocupações das professoras entrevistadas se justificam na forma como nossas crianças são cotidianamente atingidas pelo racismo. Por se tratar de algo introjetado na estrutura da sociedade ele se reproduz não apenas na escola, mas em diferentes instituições, inclusive na familiar, afetando, ainda que de modos diferentes, meninas e meninos. Nesse sentido pensar o caderno pedagógico com estratégias que possam chegar às famílias contribuindo para ressignificação de seus olhares sobre a mulher negra é um importante instrumento em uma proposta de educação antirracista. Quanto sugestão da professora Ana, acredito trazer a discussão sobre a valorização da mulher negra, a partir da abordagem de elementos fundamentais na identidade do povo negro, atinge também os meninos negros envolvidos no processo.

A contribuição das professoras foi fundamental para o encaminhamento as estratégias que nortearão a construção do caderno de atividades.

6.3 Análise dos questionários

Também utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, os questionários tinham como objetivo verificar de que forma o corpo docente da instituição percebia o trabalho voltado para a construção da identidade das alunas negras nos anos iniciais e quais estratégias foram efetivadas na prática pedagógica.

Responderam à pesquisa, docentes que atuam em turmas que vão do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que o público que respondeu ao questionário era majoritariamente feminino e cinquenta e cinco por cento dos participantes se autodeclararam pretos.

O racismo, da forma como se apresenta na sociedade e é reproduzido pela escola, é um dos fatores que justificam essa pesquisa. Dessa forma, ao serem questionados a esse respeito cem por cento dos professores participantes responderam que reconhecem a escola como um *locus* de reprodução do racismo. A maioria dos participantes aponta que esse racismo se materializa na escola por meio de piadas e ofensas dirigidas a alunos negros. Destes alguns alegam que essas piadas não se dão apenas por parte de outros alunos, mas também de professores. A ausência de representatividade e isolamento dos alunos negros também foram citados como formas de manifestações do racismo na escola.

O fato de a totalidade de um grupo de professores reconhecerem que existe racismo na escola, somado às justificativas apresentadas por estes, requer o aprofundamento da discussão sobre as formas como o racismo se apresenta, quais os sujeitos mais afetados por ele e como estão sendo pensadas as estratégias de combate ao mesmo. Piadas e ofensas dirigidas a alunos negros, motivadas por sua etnia não podem mais ser encobertas pelo discurso da normalidade. Tão grave quanto o professor ser agente desse discurso é o seu silenciamento diante do mesmo. Sobre essa questão Cavalleiro (2011, p. 146) alerta que:

A ausência de atitude por parte dos professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado.

Tendo como foco deste trabalho os impactos do racismo na construção da identidade de meninas negras, era importante compreender como os professores percebiam os efeitos do racismo sobre estas e se identificavam atitudes racistas dirigidas as mesmas. Mais de oitenta por cento dos professores alegaram ter conhecimento de atitudes racistas dirigidas às alunas negras. Dentre os exemplos por eles citados outra vez destacam-se os apelidos e as ofensas. A exclusão das alunas negras pelos demais alunos também aparece entre os exemplos citados.

Entendendo o racismo e o sexismo como elementos estruturantes da nossa sociedade e a escola como um dos locais onde essas estruturas são reproduzidas, é fácil supor que as meninas negras sejam mais gravemente afetadas por elas. Nesse sentido, o desafio que se apresenta é compreender como esses impactos se manifestam e quais as possibilidades de desconstrução das práticas racistas que incidem negativamente sobre a construção da identidade da menina negra, por meio da resignificação do trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar.

No que tange a essa questão, ao serem indagados sobre a autoestima das alunas negras a maioria dos professores reconhecem que estas apresentam baixa autoestima. De acordo com seus relatos, as alunas negras são na maioria das vezes mais tímidas e mais caladas que as demais e possuem problemas com sua aparência.

O problema com aparência citado por alguns professores é na verdade um problema criado pelos mecanismos do racismo que estabeleceram a branquidão como padrão de beleza. Quando a mídia, a indústria da moda, os livros infantis e outros, reafirmam a todo tempo por meio de suas imagens e seus discursos que bonita é a menina branca, com cabelo liso e comprido, olhos claros e traços finos, uma menina negra de cabelo crespo, com nariz largo e lábios grossos certamente terá problemas com sua aparência. De acordo com Berth (2019, p. 119) “Os símbolos de beleza exaltados e as protagonistas de diversas histórias sempre foram brancos.” Isso é um fato que na visão da autora tem como efeito a repulsa da criança negra por si própria, assim como o sentimento de superioridade da criança branca em relação a sua imagem e a conseqüente rejeição da criança negra.

Ainda sobre a questão da autoestima é importante refletirmos sobre as respostas dos professores que não consideraram como baixa a autoestima das alunas negras. Para justificar seus pontos de vista esses professores alegaram, entre outras coisas, que meninas negras não se abatem diante de comentários racistas, que se defendem diante de “zoações” e implicâncias e ainda que são autossuficientes. Sem desconsiderar a importância dessas características na formação de meninas que são diariamente atingidas pelo racismo, creio que seja necessário discutir isoladamente cada uma dessas percepções, a fim de considerarmos suas implicações na prática pedagógica.

Quando defendemos que meninas negras possuem boa autoestima devido ao fato de não se abaterem diante de comentários racistas, nos vemos diante de duas situações: primeiro estamos afirmando que esses comentários existem, o que expõe o fato de que, se abatendo ou não essas meninas são alvo dos mesmos; segundo que afirmar que meninas negras não se abatem diante de tais comentários é assumir para si a subjetividade do outro. Dessa forma, ainda que haja meninas que, contrariando os estudos da psicologia, de fato não se sintam desconfortáveis diante de ataques racistas, é importante compreender que ser alvo desses ataques vai de alguma forma impactar na autoestima dessas alunas.

Acreditar que meninas negras não têm problemas com autoestima por se defenderem de zoações e implicâncias, assim como na situação acima, não apenas é uma forma de reconhecer a menina negra como alvo de ataques racistas como legitima o discurso que coloca o negro como único responsável por lidar com as dores do racismo. Essa afirmação

pode ter efeitos penosos sobre as meninas que não conseguem se defender. Nesse sentido, o que se quer elucidar é a importância da compreensão de que a reação do oprimido, diante das ações do opressor não determina os efeitos causados pela opressão.

O outro ponto destacado foi a ideia de meninas negras como autossuficientes. Esse aspecto requer algum cuidado não só porque recai sobre o imaginário social de que mulheres negras são mais fortes e portanto não necessitam de proteção, o que tem refletido nas estatísticas de diversos tipos de violência contra mulher, colocando a mulher negra no topo, mas também incide sobre a forma como o professor vai lidar com as questões que afetam as meninas negras em sala de aula. Considerar alunas negras como autossuficientes implica em desconsiderar a necessidade em construir estratégias que confrontem as estruturas que as torna alvo de ataques.

Outro aspecto ressaltado por alguns professores ao defenderem que meninas negras possuem boa autoestima está relacionado a alguns elementos da cultura africana que estas vêm adotando em seu estilo, principalmente no modo de pentear os cabelos. Como já mencionei anteriormente neste trabalho a assunção, do cabelo crespo por parte das meninas negras e de suas famílias se traduz em um importante avanço na pauta antirracista e é fruto da luta dos movimentos sociais que por muitos anos reivindicaram esse direito, contudo não podemos incorrer no pensamento de que o fato de meninas negras irem à escola usando dreads⁸, black ou turbante, entre outros, seja por si só suficiente para a construção positiva de sua autoestima.

Embora esse tipo de cabelo tenha se popularizado pelos motivos já expostos é preciso considerar o escamoteamento sofrido pelo mesmo historicamente e os significados sociais que ainda carrega. Dessa forma não é dispensável construir estratégias que legitimem o cabelo afro, favorecendo o fortalecimento da autoestima.

Quando penso em uma prática docente que vá ao encontro da construção e fortalecimento da identidade das alunas negras nos anos iniciais do EF, considero os recursos didáticos utilizados pelo professor como a principal ferramenta nesse processo, nessa perspectiva grande parte dos professores participantes não consideram os recursos didáticos que são utilizados em sala de aula hoje, como favorecedores da construção e valorização da identidade dessas alunas, destacando a falta de representatividade como seu principal entrave.

⁸ Dreadlock ou lock-dread, rasta (em Portugal) ou simplesmente dread é um penteado na forma de mechas emaranhadas ou uma forma de se manter os cabelos que se tornou famoso com o movimento rastafari.

Quando interrogados sobre a frequência com que utilizam em suas aulas materiais que apresentam mulheres negras como protagonistas, metade dos professores afirma fazer uso frequente desse tipo de material, e mesmo na metade que não utiliza com frequência não encontrei professores que digam nunca ter usado tais materiais. Entretanto, alguns professores julgaram importante ressaltar que os materiais que trazem essa abordagem são pesquisados e levados de casa, pois na escola não possuem acesso a estes. Da mesma forma quando respondem sobre a apresentação de princesas e heroínas negras para os alunos.

As respostas dos professores sugerem não apenas a falta de representatividade para menina negra no espaço escolar, como demonstram a dificuldade de acesso do professor a materiais que abordem essas referências. Quando questionados especificamente sobre isso, setenta por cento dos professores afirmam não ter acesso. Diante desse cenário, se considerarmos que esta pesquisa foi realizada em uma escola, onde há a preocupação da equipe gestora e do corpo docente com a educação para as relações étnico raciais, é possível traçar um panorama da situação de escolas onde professores e demais funcionários ainda não tenham despertado a importância da questão. Nesse sentido, disponibilizar instrumentos que apoiem a prática docente no desenvolvimento deste trabalho poderá contribuir com sua efetivação.

Considerando os livros de literatura infantil um dos recursos mais amplamente utilizados nos anos iniciais do EF, este trabalho buscou saber junto aos professores se já trabalharam com livros de literatura infantil que trouxessem mulheres negras como protagonistas e em caso positivo quais seriam estes. Dos participantes, apenas um professor alegou nunca ter utilizado esse tipo de livro. Todos os demais afirmaram já ter utilizado. Dentre os exemplos citados “Menina bonita do laço de fita” foi notavelmente o mais recorrente, seguido do título “O cabelo de Lelê”. Observe que “Menina bonita do laço de fita”, foi lançado no ano 2000, há quase 20 anos atrás e ainda é a principal referência na literatura infantil brasileira quando se fala sobre representatividade de meninas negras.

A obra de Ana Maria Machado que conta a história de um coelhinho branco, que faz de tudo pra se tornar preto para poder se parecer com a menina do laço de fita que ele achava linda tem papel relevante na representação de meninas negras nos anos iniciais, contudo, o fato de ser uma das únicas referências docentes para o tema, em um mercado que hoje já é tão amplo, denuncia a dificuldade de acesso do professor a esse material.

O segundo livro mais citado, “O cabelo de Lelê”, obra de Valéria Belém, foi lançado em 2007 e conta a história de Lelê, uma menina negra que não gosta de seus cabelos e não entende por que são diferentes. A resposta para suas perguntas ela encontra em um livro que

fala sobre a beleza da herança africana. Juntamente com o conto de Ana Maria Machado, “O cabelo de Lelê” compõe uma das principais referências de representatividade da menina negra nos contos da literatura infantil. Creio que para além desses títulos, devemos criar estratégias para que professores tenham acesso a vasta literatura infantil e infanto-juvenil negra que é produzida atualmente no país.

“Minha mãe é negra sim”, “As tranças de Bintou” e “Bruna e a galinha d'angola”, foram outros exemplos, citados pelos professores, de protagonismo da mulher negra na literatura infantil. Esses livros trazem referências importantes das origens africanas.

Não encontrei referências em minhas pesquisas aos livros “Black power de rato” e “Meu black é de rainha”, também citados pelos professores. É possível que estivessem se referindo aos livros “O mundo no black power de Tayó” e “Meu crespo é de rainha”, respectivamente. Sendo estes últimos de grande contribuição na construção da prática pedagógica que visa o fortalecimento da identidade e autoestima da menina negra.

Outros livros citados, embora com centralidade na temática e personagens negros não apresentavam a mulher negra como protagonista.

Os exemplos de livros citados pelos professores revelam a necessidade de divulgação e ampliação do acesso a materiais que abordem temáticas negras e sobretudo que evidenciem o protagonismo de mulheres negras, uma vez que alguns dos títulos mencionados sugerem que os professores, embora já tenham tido conhecimento ou contato com o livro em questão não necessariamente efetivaram um trabalho sobre o mesmo.

Na direção de trabalhos que visem a representatividade da mulher negra na literatura levada para sala de aula, a apresentação de autoria negra para nossas crianças é um importante exercício de representatividade. Quase noventa por cento dos professores pesquisados admitiu nunca ter apresentado uma autora negra a seus alunos. Encorajar meninas negras a romper com o silêncio e contar suas histórias, passa por mostrar a elas que existem mulheres negras contando histórias. Essa é uma atividade ausente pouco realizadas nas escolas. Na semana do livro infantil não é incomum encontrarmos homenagens a Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Ziraldo, entre outros. Sem negligenciar o peso desses nomes para nossa literatura me pergunto quando começaremos a mostrar para nossas crianças que mulheres negras também contam histórias.

Todos os professores que responderam ao questionário julgam como necessária ou muito necessária à construção de uma prática pedagógica que favoreça a identidade de alunas negras, no entanto, além do preconceito e da necessidade de formação docente, atribuem a pouca informação sobre o tema e a carência de recursos didáticos como as principais

dificuldades no desenvolvimento deste trabalho. Contudo, o desafio está posto e o diálogo entre prática pedagógica e formação docente é essencial para transpô-lo. No entendimento de Gomes (2002, p. 15): “Resta agora entendermos que mais do que um *desafio*, a discussão sobre raça negra e educação nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e, também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente.

Concordando com o pensamento da autora, entendo que pensar caminhos de formação a partir dos entraves encontrados na prática seja uma possibilidade de ressignificação do trabalho pedagógico no que tange a educação de crianças negras, sobretudo das meninas negras.

6. 4 Impressões sobre os livros literários

Na primeira parte desta pesquisa analisei os livros literários selecionados pelos professores e enviados à escola por meio do PNLD no ano de 2019. Vale ressaltar que não era intenção deste trabalho analisar o conteúdo abordado nestes livros, mas sim verificar a ocorrência do protagonismo de mulheres negras nos livros literários destinados aos alunos. Tal análise concentrou-se nos livros selecionados para as turmas de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, da escola onde a pesquisa foi realizada, visto que foram estes os anos escolares posteriormente envolvidos na pesquisa.

Para fins de organização os dados observados neste item serão colocados em tabelas.

Livros do PNLD selecionados para os alunos do 2º ano do EF		
Livro	Editora	Protagonismo de mulheres negras
APUKA	EDITORIAL VINTE CINCO	NÃO
CADERNO DE RIMAS DO JOÃO	PALLAS	NÃO
MEU IRMÃO NÃO ANDA, MAS PODE VOAR	EDITORA GUTENBERG	NÃO
ANALUA	EDITORA MARTINS FONTES	NÃO
RAPUNZEL E O KIBUMGO	MAZZA EDIÇÕES	SIM
OS SALTIMBANCOS	AUTÊNTICA EDITORA	NÃO
CADA BICHO COM SEU CAPRICHOS	MOVIMENTA EDITORA	NÃO
A FESTA	MEF EDITORA	NÃO
ABRASASASPLIM!	VAN BLAD	NÃO
PRA BRINCAR	GLOBAL EDITORA	NÃO
MALUQUINHO DE FAMÍLIA	EDITORA TÁVOLA	NÃO
UM LUGAR PARA EDUARDO	ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE CULTURA	NÃO

HOJE É AMANHÃ?	EDIOURO DUETTO EDITORIAL	NÃO
POCOTÓ	EDITORA COMPOR	NÃO
MINHA VÓ SEM MEU VÔ	EDITORA MIGUILIM	NÃO
A AVÓ DOS DINOSSAUROS	IMPERIAL NOVO MILÊNIO GRÁFICA EDITORA	NÃO
FARRA NO QUINTAL	BIRUTA	NÃO
CINCO GIRAFAS NO ESPAÇO	BIRUTA	NÃO
VOVÔ VAI PARA AS ESTRELAS	EDITORA DIMENSÃO EIRELI	NÃO
QUEM É TU?	SCIPIONE	NÃO
O QUARTÁRIO	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	NÃO
PAPAI CONECTADO	ANZOL	NÃO
PAZ	ABACATTE EDITORIAL	NÃO
POEMAS DA MINHA TERRA TUPI	BICO DE LACRE	NÃO
CONTOS DE ENGANAR A MORTE	SOMOS SISTEMA DE ENSINO	NÃO
NA HORA QUE O GALO CHAMA	CUORE EIRELI	NÃO
O TRATADO DA ARANHA E DA RÃ	PATRICIA VELOSO	NÃO
JOÃO, JOÃOZINHO, JOÃOZITO: O MENINO ENCANTDO	VERUS EDITORA	NÃO
IRMÃS	DEVIR LIVRARIA	NÃO
OS VELHOS AMIGOS DE TOBI	GALERIA SABER E LER	NÃO
CADÊ A LINHA QUE ESTAVA AQUI	C/ ARTE PROJETOS CULTURAIS	NÃO
AS AVENTURAS DE WIRAI	KITS EDITORA	NÃO
PROMESSA É PROMESSA	JOANINHA EDIÇÕES	NÃO
UM PÉ DE VENTO	EDITORA PROJETO EIRELI	NÃO
O LIVRO DOS SENTIDOS	SOMOS EDUCAÇÃO	NÃO

Tabela 1 - Livros do PNLD selecionados para os alunos do 2º ano do EF

Livros do PNLD selecionados para os alunos do 4º ano do EF		
Livro	Editora	Protagonismo de mulheres negras
JAPII E JAKÃMI UMA HISTÓRIA DE AMIZADE	DIBRA EDITORA	NÃO
CONVERSA COM VERSOS	EDITORA VERA CRUZ	NÃO
O PEQUENO PAULO	EDITORA RODOPIO	NÃO
CABELO COM JEITO DIFERENTE	FLORESCER LIVRARIA E EDITORA	NÃO
UM CARAMELO AMARELO CAMARADA	EDELBRA EDITORA	NÃO
BEM VINDOS À CASA DA NEBLINA	SOMOS SISTEMA DE ENSINO	NÃO
O LIVRO QUE LÊ GENTE	CORTEZ	NÃO
O REI MALUCO E A RAINHA MAIS AINDA	ATICA	NÃO
A CASA DE EUCLIDES: ELEMENTOS DE GEOMETRIA POÉTICA	PUBLIBOOK	NÃO
CADERNO SEM RIMAS DA MARIA	PALLAS	SIM
FLUTUANTES	DCL	NÃO
O RATINHO DO VIOLÃO	EMEDIATO EDITORAS	NÃO
APESAR DO AMOR	TANTATINTA	NÃO
ANGÉLICA	CASA LIGYA BOJUNGA	NÃO
DRUFS	RICHMOND	NÃO

O PIANO DE CALDA	VIAJANTE DO TEMPO	NÃO
DANDI E A ÁRVORE PALAVREIRA	ANTÔNIO JOSÉ PINHEIRO DE MELO	NÃO
PAPAI ZEBRA PEREU AS LISTRAS	JOANINHA EDIÇÕES	NÃO
AMARILIS	SIEDUC	NÃO
O CAMINHO DE MARWAN	TRIOLECA	NÃO
ADEUS É PARA OS SUPER HERÓIS	ANZOL	NÃO
AS MEIAS DOS FLAMINGOS	PALAVRAS	NÃO
O FANTÁSTICO MUNDO DO CORDEL	PATRÍCIA VELOSO	NÃO
OU ISTO OU AQUILO	GLOBAL EDITORA	NÃO
PORCO DE CASA CACHORRO É	SCOPPIO EDITORA	NÃO
O HOMEM DE ÁGUA E SUA FONTE	TIMBO	NÃO
EMBRULHADA PARA PRESENTE	PRUMO	NÃO
O MENINO DO DINHEIRO EM CORDEL	DSOP EDUCAÇÃO FINANCEIRA	NÃO
A CORAGEM DAS COISAS SIMPLES	EDITORA GLOBO	NÃO
PERDIDOS NO TEMPO: DOIS BRASILEIROS DA ROMA ANTIGA	AUTÊNTICA	NÃO
NA CORRERIA	GUIA DOS CURIOSOS COMUNICAÇÕES	NÃO
O SEGREDO DE DRUZILLA, A ENCANTADORA DE SIRIS	ATELIÊ DA ESCRITA	NÃO
TSUNAMI	MIGUILIM	NÃO
MEU AVÔ JUDEU	ORIGINAL	NÃO
A MENINA QUE GUARDOU O SORRISO	COMPANHIA EDITORA NACIONAL	NÃO
TERRA COSTURADA COM ÁGUA	EDITORA MOITARA	NÃO
BOM MESMO É CORRER	DIMENSÃO EIRELE	NÃO
A TERRA DOS MENINOS PELADOS	CAMERON	NÃO
MUSEU DESMIOLADO	PROJETO EIRELI	NÃO
MEU AVÔ AFRICANO	GUIA DOS CURIOSOS COMUNICAÇÕES	NÃO
MAGRILIM E JEZEBEL EM: O REI DO ABECE	EDITORA LE	NÃO
CATANDO PIOLHOS, CONTANDO HISTÓRIAS	SDS	NÃO
DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO	BOA VIAGEM	NÃO
A LIGA DOS DRAGÕES EXTRAORDINÁRIOS	SIGNO EDITORA	NÃO
A TRAVESSIA DE MARINA MENINA	ESTÚDIO CRIADEIRA	NÃO
CONTOS MUSICAIS	DIBRA	NÃO
ASAS DO JOEL	AVALIA QUALIDADE EDUCACIONAL	NÃO
A HISTÓRIA DE PPIBI	EDITORA POSITVO	NÃO
LUCIOLA EM CORDEL	EDITORA MANOLE	NÃO
GEOGRAFIA DAS MÁQUINAS QUE NUNCA FORAM INVENTADAS	SOPA EDITORA	NÃO

Tabela 2 - Livros do PNLD selecionados para os alunos do 4º ano do EF

Dos trinta e cinco livros selecionados para o 2º ano do EF apenas um trouxe a mulher negra como protagonista. No caso dos livros selecionados para as turmas de 4º ano do EF, também, somente um apresenta a mulher negra como protagonista. No caso deste ano escolar, além dos livros destinados à turma, os professores selecionam quatro títulos à parte. Destes,

o PNLD selecionará um, que será encaminhado para cada aluno do ano escolar em questão. Observou-se que dos quatro livros selecionados pelos docentes, nenhum apresentava a mulher negra como protagonista.

Essa análise ainda que superficial demonstra a dificuldade de acesso à materiais que abordem o protagonismo de meninas e mulheres negras. Essa problemática nos remete a dois pontos importantes: primeiro a importância de formação e sensibilização dos professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere a importância do protagonismo de mulheres negras e segundo a necessidade de ampliar o acesso de alunos e professores à materiais que visibilizem a mulher negra.

Nessa perspectiva, é possível perceber que, embora o mercado editorial tenha enegrecido pela força das Lei 10.639/03, ainda existe muito esforço a ser empregado no caminho para visibilização e ressignificação da imagem da mulher negra.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto foi pensado a partir da necessidade de levar para a sala de aula materiais pedagógicos que sirvam como referência para a construção da identidade de meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu desenvolvimento se deu com base nas respostas obtidas por meio dos questionários e entrevistas realizadas com os professores dos anos iniciais e nas impressões obtidas por meio das atividades aplicadas em turmas do Ensino Fundamental I.

A pesquisa de campo, que foi realizada junto a uma escola do município de Duque de Caxias, demonstrou que meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sua identidade e autoestima afetadas pelo racismo e que a ausência de representatividade e protagonismo da mulher negra em materiais que são utilizados na sala de aula reforçam os impactos que as questões raciais infligem sobre o comportamento destas meninas.

Os questionários e entrevistas realizados com os professores demonstraram que eles reconhecem a presença do racismo nas práticas escolares e seus efeitos sobre a construção da identidade e autoestima das alunas negras. Reconhecem, ainda, a necessidade de construir uma prática pedagógica que atente para tais questões, no entanto, as respostas apresentadas sugerem que além da falta de formação docente para lidar com a questão, existe uma carência de recursos e materiais didáticos disponíveis que possibilitem uma construção didática mais efetiva nesse sentido.

Nessa perspectiva, a proposta que se apresenta aqui é um caderno pedagógico construído com vistas à representatividade da mulher negra, que para além de trazer uma reflexão sobre as questões que impactam a construção da identidade das meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental contempla propostas de atividades que dialogam com uma prática docente voltada para a valorização e o fortalecimento da identidade das alunas negras no segmento ao qual se destina.

Esse material foi construído a partir das reflexões sobre os instrumentos de coleta de dados e as atividades de intervenção aplicadas junto às turmas da escola campo. As questões que emergiram dos materiais analisados e da aplicação das atividades serviram de base para o desenvolvimento das propostas que compõem o material. Dessa forma, o caderno está dividido em quatro unidades, cada uma delas contendo, além das atividades-base desenvolvidas com as turmas, os desdobramentos pensados a partir das demandas apresentadas. É importante destacar que o caderno tenta fazer uma ponte com algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

e que as atividades propostas podem ser adaptadas de acordo com a intenção pedagógica do docente. Vale ressaltar ainda, que embora tenha sido prioritariamente pensado para atender aos alunos do 2º ao 4º ano, a maioria das atividades consegue transitar por todas as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira unidade do material tem como proposta a apresentação de princesas negras para as crianças, uma vez que essa personagem, que possui um forte apelo sobre o imaginário infantil das meninas, possui representação predominantemente branca. Nesse sentido, a unidade em questão busca romper com o entendimento socialmente construído de que princesas são brancas, por meio da contação de histórias com protagonismo de princesas negras, apresentação de princesas negras reais e a desconstrução das imagens de princesas tradicionais.

A unidade dois abarca uma discussão sobre um dos elementos mais marcantes na construção da identidade da mulher, sobretudo da mulher negra, o cabelo. A proposta desta unidade é refletir sobre os tratamentos dispensados à mulher negra devido ao seu tipo de cabelo e, também demonstrar, principalmente para as meninas negras, a beleza do cabelo crespo, por meio de imagens, histórias, músicas e outros recursos.

Na terceira unidade, trago uma reflexão sobre tons de pele. Entendendo que quanto mais escuro é o tom da pele maior é a carga de preconceito dirigido à pessoa negra e para, além disso, a dificuldade de identificação de negros de pele clara, a proposta da unidade três do caderno pedagógico tem como objetivo discutir não apenas os diferentes tons de pele negra como também refletir sobre a forma como percebemos os negros de pele mais retinta, buscando formas de valorização da pele negra.

A unidade quatro traz narrativas de mulheres negras que foram apagadas ou silenciadas pela história. Esta unidade tem como objetivo possibilitar que meninas negras reconheçam semelhança em mulheres negras com histórias que se distanciam do lugar de silenciamento onde fomos historicamente colocadas. Para isso, apresentaremos nesta unidade, a partir das atividades desenvolvidas, a trajetória de três mulheres negras relevantes para história e luta do povo negro, sendo duas do passado e uma contemporânea. São elas: Dandara dos Palmares, Carolina Maria de Jesus e Marielle Franco.

O caderno traz ainda uma última unidade que tem como objetivo verificar os impactos das propostas desenvolvidas, na comunidade escolar. Visa, entre outras coisas, compreender de que forma os assuntos discutidos durante a realização das atividades do caderno contribuíram com transformação do imaginário sobre a mulher negra nos sujeitos envolvidos.

O referido material, no decorrer de suas unidades, conta com propostas que tem como enfoque livros de literatura infantil e infanto-juvenil negras. O que se dá pela necessidade de inserir essa literatura no espaço da sala de aula, possibilitando que crianças negras se sintam representadas, uma vez que de acordo com Santos (2016, p. 29).

A representação é um conceito e prática ao mesmo tempo, além de ser peça chave para a construção das identidades, especificamente a negra, logo, para impactar a esfera pública e transformar o imaginário coletivo, combater o racismo e desconstruir os estereótipos as boas representações são grandes ferramentas.

Outra estratégia apresentada no material é a apresentação das autoras dos livros trabalhados. Esse fato se justifica na pouca representatividade de autoras negras no mercado editorial. Dessa forma o objetivo dessa proposta é tornar visíveis para nossos alunos as mulheres negras que contam histórias. É ainda permitir que nossas crianças percebam a autoria negra como algo possível. De acordo com esse pensamento, Santos (2016) aponta para nossa tendência em acreditar que não existem mãos negras literárias escrevendo a história do negro, sendo assim, apresentar a autora de cada obra trabalhada é uma forma de ressaltar que mãos existem e estão contando nossas histórias.

Por último, quero destacar aqui que o caderno pedagógico proposto terá como título “Tudo nela é de se amar”. Essa frase foi retirada de um texto produzido pela advogada e escritora Luciene Nascimento (2016), nele a autora fala, entre outras coisas, sobre a descoberta de si pela mulher negra. Destaca a baixa autoestima vivenciada pelas meninas negras nos tempos de escola e alegria da descoberta, ainda que tardia, de que “tudo nela é de se amar”. A escolha do título parte da intenção de que este caderno seja de fato um instrumento que auxilie meninas negras a descobrirem cada vez mais cedo que tudo nelas é de se amar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões de raça e gênero existentes na sociedade atravessam a mulher negra, impactando no seu processo de construção de identidade. Desde meninas, as mulheres negras são afetadas pelos estereótipos construídos e calcificados no imaginário social. Esse imaginário, forjado desde o período colonial no Brasil, abriu caminho para o aviltamento e subjugo da imagem da mulher negra.

A menina negra cresce cercada por padrões estéticos eurocentrados e esses interferem diretamente em sua autoestima e na construção de sua identidade. A pouca representatividade na mídia e em espaços privilegiados de poder contribuem para o agravamento dessa problemática.

A escola como um lócus de reprodução de práticas sociais racistas, contribui para perpetuação de uma imagem estereotipada de homens e mulheres negras. O apagamento da história do povo africano e afro-brasileiro dos currículos escolares é um dos fatores que contribuíram para desvalorização da identidade negra.

Embora existam, atualmente, documentos legais que garantam o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil, a exigência legal ainda não se mostrou suficiente para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente antirracistas.

As pautas do feminismo negro têm contribuído substancialmente com o fortalecimento da identidade de meninas negras. No entanto, essas meninas ainda são estigmatizadas no espaço escolar, tendo sua estética constantemente confrontada por padrões socialmente estabelecidos. Possuir características e fenótipos negros é um desafio para meninas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como para toda a população negra do Brasil. A pouca representatividade da mulher negra nos materiais pedagógicos disponibilizados na escola pode favorecer a discriminação das meninas negras nos espaços escolares.

A partir do reconhecimento do problema e entendendo a necessidade de buscar soluções para o mesmo, os professores esbarram cotidianamente em situações que dificultam o trabalho voltado para o resgate e valorização da identidade de meninas negras, sendo a dificuldade de acesso a materiais que abordem a temática, a elencada com maior frequência.

Para além de todas essas questões, levantadas não apenas durante a análise dos dados, mas também a partir da pesquisa bibliográfica, considero importante destacar aqui o que fica para mim, enquanto pesquisadora e mulher negra, ao término deste trabalho.

Fui a campo acreditando que, talvez, fosse preciso mudar o foco ou mesmo as perguntas da minha pesquisa, pois em algum lugar dentro de mim, existia uma esperança de que aquelas inquietações que me afligiam tivessem ficado nos bancos escolares do passado. Será que meninas negras ainda hoje têm ausência de representatividade? Será que existe de fato uma carência de materiais que auxiliem os professores no trabalho com a identidade e autoestima de meninas negras? Houve um momento, antes de iniciar a pesquisa de campo, em que eu acreditei que possivelmente a resposta para essas perguntas seria, não.

A conclusão da pesquisa mostrou-me que o passado estava presente, que assim como eu fui, meninas negras ainda hoje são silenciadas e pouco representadas nos espaços escolares. Contudo o trabalho mostrou-me possibilidades de ressignificação desse lugar. Mesmo diante dos entraves, os docentes reconhecem o problema e compreendem a necessidade de buscar soluções para o mesmo. Os espaços conquistados pelas lutas políticas também permitem que os alunos consigam discutir e inferir sobre as problemáticas.

Desta forma, acredito que a disponibilização de materiais que ressignifiquem a imagem da mulher negra, seja por meio do resgate de suas histórias ou da valorização de suas características seja um importante passo na direção da valorização da identidade da mulher negra, e nessa perspectiva na construção de uma educação antirracista.

Concluo este trabalho inspirada e agradecida pela oportunidade de poder levar a muitas meninas negras a possibilidade de ressignificar suas identidades e suas histórias. E desejando que no futuro, suas vozes sejam instrumentos para contar as suas e outras histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANGELOU, Maia. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. 1969. Publicado originalmente em língua inglesa por Random House Inc. WINARSKI, Regiane (trad.). Bauru, SP: Astral Cultural, 2018.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOTELHO, D.M. **Aya nini (coragem): Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Planalto, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 ago.2018.

_____. **Lei 11.645 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: 22 ago. 2018

BUENO, André. **Textos sobre história das Mulheres**. Rio de Janeiro: Ebook, 2016.

CARNEIRO, Sueli. “Mulheres em movimento”. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 17, n. 49, p. 117-132, Set-nov. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008 Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 1ª Edição. São Paulo, SP: Selo Negro Edições, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHISTE, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000300789&lng=pt&nrm=iso>.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. São Paulo: Papyrus, 1991.

DIÁLOGOS Ausentes. Produzido por: Renata Felinto. Um vídeo de 12m45s. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wUJtYSrpAV8>. Acesso em: 20 fev. 2019.

EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: ALEXANDRE, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão europeia dos livros, 1972.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. “**Loira você fica muito mais bonita**”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, SP. 2016.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da secretaria da educação do estado de São Paulo**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista/UNESP. Presidente Prudente, SP. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 14ª Edição. Recife, PE: Imprensa Oficial, 1970.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, p. 40-51, set-dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Publicado em junho de 2002. Acesso em: 05 dez. 2018.

GONÇALVES, Ana Maria Gonçalves. **Um defeito de cor**. 19ª Edição. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2019.

GONZALES, Lélia. “A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade”. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: PD&A, 2011.

HOOKS, bell. “Alisando nosso cabelo por bell hooks”. **Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba**. Cuba, p. 1-8, jan./fev. 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/?gclid=CjwKCAjw7LX0BRBiEiwA__gNw-mWxRT0JiwnYD-nDjGFDMSFX9agvy6R7Lwm3M8qSliEdAUrCUEthhoC_yoQAvD_BwE. Acesso em 05 dez. 2018.

_____. **Olhares negros raça e representação**. São Paulo-SP: Editora Elefante, 2019.

_____. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2ª Edição. São Paulo-SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD 2017**. Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20843-pnad-continua-10-da-populacao-concentravam-quase-metade-da-massa-de-rendimentos-do-pais-em-2017>. Acesso em: 27 mar. 2019.

IPEA. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília-DF, 2003. Disponível em http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf. Acessado em: 11 fev. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. OLIVEIRA, Jessé (Trad). 1ª Edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **As ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa-grande**. Disponível em: https://www.academia.edu/11277332/LORDE_Audre_-_As_ferramentas_do_mestre_nunca_v%C3%A3o_desmantelar_a_casa-grande?auto=download. Acesso em: 08 dez. 2018.

LUGONES, Maria. “Rumo a um feminismo descolonial”. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/> Acesso: 24/04/2018.

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciano. **História da África e Afro-Brasileira: Em busca de nossas origens**; 1ª Edição. São Paulo, SP: Selo Negro Edições, 2010.

MELLO, Rosana Célia Mota de. **Meninas negras no cotidiano escolar: trajetórias e horizonte de possibilidades numa perspectiva (auto)biográfica**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro de Educação Tecnológica Celso Suckou da Fonseca, CEFET-RJ. Rio de Janeiro, RJ. 2016.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. “Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

NASCIMENTO, Abadias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PARMAR, Pratibha. “Feminismo negro: la política como articulación”. In: JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos Negros: Una Antología**. Espanha: Traficantes de Sueños., 2012. p. 245-267. Disponível em: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. “Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª Edição. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, Sueli de Oliveira; São outras as nossas princesas. “Revista de informação para agentes de leituras”. **Leituras Compartilhadas: Princesas africanas**. Rio de Janeiro-RJ, v. 9, n. 19, p. 21-24, mar. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>. publicação de marco de 2009. Acesso em 05 jun. 2019.

ROSA, Camila Simões. **Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2014.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. “A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos das realidades brasileiras e estadunidenses”. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-38.

SANTANA, Bianca. **Quem é mulher negra no Brasil? Colorismo e o mito da democracia racial**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/colorismo-e-o-mito-da-democracia-racial/>. Acesso em 05 de abril de 2019. Publicado em maio de 2018.

SANTANA, Bianca; CARNEIRO, Carneiro. **Sobrevivente, testemunha e porta-voz**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/>. Acesso em 05 abr. 2019.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos”. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-114.

SANTOS, Roberta Ferreira dos. **A Princesa negra que causou polêmica**. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0653-1.pdf>. Acesso em 05 abr. 19.

SANTOS, Shirlene Almeida dos. **Nos traços da mulher: A menina negra na literatura infantil negro-brasileira**. 2016. 248 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA. 2016.

SILVA, Maria Aparecida da. “Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial”. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, T.T. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, T.T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUSA, Andrea Lisboa. “Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos”. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-211.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, A.L. “Saberes e fazeres”, v.3. **Modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2006.

XAVIER, Giovana. “Feminismo: direitos autorais de uma prática linda e preta”. **Folha de São Paulo. Blog #AGORAÉQUESÃOELAS**. Ano 97. Nº 32 249. Edição de 19 de julho de 2017. São Paulo. Disponível em <https://goo.gl/jRtcbh>. Acesso em 10 mar. 2020.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. **identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Pesquisa: Desafios e possibilidades na construção da identidade de meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Prezado(a) colega,

Sou Luene Cristina Santos de Almeida, aluna do programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II. Minha pesquisa, orientada pelo Prof. Dar Rogério da Costa Neves, trata da construção da identidade das alunas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental e das possibilidades do trabalho pedagógico nesse sentido. Este questionário é voltado para docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As suas respostas a este questionário serão de grande importância para realização da pesquisa. A participação é totalmente voluntária, seus dados serão mantidos sob sigilo e você não será identificado.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço!

Atenciosamente,

Luene Cristina Santos de Almeida (luenedealmeida@gmail.com)
Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica - CPEI

QUESTIONÁRIO

1- Ano de escolaridade no qual atua.

- 1º ano do Ensino Fundamental
- 2º ano do Ensino Fundamental
- 3º ano do Ensino Fundamental
- 4º ano do Ensino Fundamental
- 5º ano do Ensino Fundamental

2- Como se denomina em relação a sua cor/raça?

- preto
 - branco
 - pardo
 - indígena
 - outro
-

3- Acredita que existe racismo na escola?

- sim
- não

4- As alunas negras nos anos iniciais do ensino fundamental são afetadas pelo racismo na escola ?

- frequentemente
- às vezes
- raramente

nunca

5- Já presenciou ou teve conhecimento de alguma atitude racista relacionada à alunas negras?

sim

não

6- Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, mencione o ocorrido.

7- Como você percebe a autoestima das alunas negras neste segmento de ensino?

8- Em sua opinião os recursos didáticos utilizados na escola (livros, vídeos, filmes, apostilas, etc.) favorecem a formação da identidade de alunas negras?

sim

não

9- Seus alunos têm acesso a materiais que tragam meninas/mulheres negras como protagonistas?

frequentemente

às vezes

raramente

nunca

10- Seus alunos têm acesso à histórias com princesas ou heroínas negras?

frequentemente

às vezes

raramente

nunca

11- Já trabalhou em suas aulas com algum livro de literatura infantil que tenha a menina/mulher negra como protagonista?

sim

não

12 - Se sim, qual?

13- Já apresentou alguma escritora negra para seus alunos?

sim

não

14- Você tem acesso a materiais que valorizem a identidade das meninas negras?

frequentemente

às vezes

raramente

nunca

15- Como você julga a adoção de uma prática pedagógica que favoreça a construção da identidade das alunas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- muito necessária
- necessária
- pouco necessária
- desnecessária

16- Em sua opinião quais as maiores dificuldades de um trabalho pedagógico voltado para valorização da identidade da mulher negra?

- Pouca informação sobre o tema
- Carência de recursos
- necessidade de formação
- preconceito
- irrelevância do tema
- não há dificuldades
- outros

Obs.: No item 16 é possível marcar mais de 1 opção.

APÊNDICE B – TÓPICOS DA ENTREVISTA

Pesquisa: Desafios e possibilidades na construção da identidade de meninas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Prezado(a) colega,

Sou Luene Cristina Santos de Almeida, aluna do programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II. Minha pesquisa, orientada pelo Prof. Dar Rogério da Costa Neves, trata da construção da identidade das alunas negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental e das possibilidades do trabalho pedagógico nesse sentido. Esta entrevista é voltada para docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As suas respostas a este questionário serão de grande importância para realização da pesquisa. A participação é totalmente voluntária, seus dados serão mantidos sob sigilo e você não será identificado.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço!

Atenciosamente,

Luene Cristina Santos de Almeida (luenedealmeida@gmail.com)

Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica - CPII

- 1- Como você percebe o comportamento das alunas negras em sala de aula em relação a demais alunas?
- 2- Como é o comportamento dos alunos em relação às meninas negras?
- 3- Como você percebe a autoestima das alunas negras?
- 4- Com relação à representatividade da mulher negra, como você avalia os materiais trabalhados em sala?
- 5- A partir da sua observação do cotidiano da escola você acredita que as meninas negras sofrem algum tipo de discriminação?
- 6- Você acredita que as questões raciais que, sobretudo aquelas que atingem as meninas negras devido ao seu tipo de cabelo, seus traços faciais e sua cor, estejam superadas dentro da escola?
- 7- Você acha que preconceito voltado para as meninas negras na escola mudou nos últimos anos? A que você atribui essa mudança?
- 8- Como você, enquanto professor (a) pode contribuir para construção e valorização da identidade da mulher negra?