UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

ANNE CAROLINE NARDI DOS SANTOS

MENINAS NEGRAS EM MULHERES NEGRAS: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

SÃO PAULO
2019

ANNE CAROLINE NARDI DOS SANTOS

MENINAS NEGRAS EM MULHERES NEGRAS: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa e de Intervenção: Gestão e Práticas Educacionais.
Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos.

Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola. / Anne Caroline Nardi dos Santos. 2019.

166 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.
Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Identidade étnico-racial. 2. Identidade de gênero. 3. Menina negra. 4. Racismo. 5. Branqueamento. 6. Constituição identitária na escola. Mafra, Jason Ferreira.
II. Título

CDU 372

ANNE CAROLINE NARDI DOS SANTOS

MENINAS NEGRAS EM MULHERES NEGRAS: IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo,_____de_____de 2019.

Membros titulares:

_____
Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

_____
Professor Dr. Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)

_____
Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Membros suplentes:

_____
Professor Edgar Pereira Coelho (UFV)

_____
Professora Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

São Paulo

2019

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Cátia e à minha avó Almerinda, pela vida, pelo incentivo, os ensinamentos e o amparo incondicional para a concretização desta etapa. Por acreditarem em mim.

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela bolsa concedida, proporcionando este estudo.

Ao meu orientador, professor doutor Jason Ferreira Mafra, pela paciência e todo o auxílio, comigo e com o estudo, e todas as suas contribuições generosas.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado da área de Educação da Universidade, que compartilharam conhecimentos e experiências, e nutriram essa pesquisa, em especial, à professora doutora Rosiley Aparecida Teixeira, por sua valiosa colaboração advindas de suas aulas e conversas, repletas de solidariedade, que me iluminam até hoje.

Ao meu noivo/parceiro, pelo incentivo e por compartilhar desta aventura comigo.

Aos meus amigos, por entenderem minhas recorrentes ausências, em especial, à minha colega de turma no mestrado Márcia Curti, pelas inúmeras ajudas, em tudo.

Ela merece uma coroa
Por se reconhecer na história velada
Pela língua afiada sempre alerta
Por desejar a paz, seguida a vitória na guerra
Pela malícia e ginga dosada na espera

E sua coroa é única
Mulher negra é herdeira da verdade
A Rainha está pronta
Que chegue logo sua coroação
É certeza, sua passagem nunca será em vão!

(FAUSTINO; SOUZA, 2013, p. 10).

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos. **Meninas negras em mulheres negras**: identidade étnico-racial na escola. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Praticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa o processo de construção das identidades de meninas negras no cotidiano escolar da educação básica no Brasil. Direcionaram a investigação as seguintes indagações: Nos contextos estudados, em que medida a escola contribui para o desenvolvimento das identidades das meninas negras? A escola promove discussões e a formação em relação à diversidade humana, em especial, a racial? O universo de investigação, além examinar fontes bibliográficas relativas à temática étnico-racial (teses, dissertações, artigos e livros), circunscreveu-se, no âmbito empírico, às representações de cinco mulheres negras, de diferentes faixas-etárias e com distintas trajetórias educacionais, acadêmicas e profissionais, sobre suas experiências escolares relativas à constituição identitária. Caracterizando-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada em profundidade para a coleta de dados, o estudo fundamentou-se, teoricamente, em autoras e autores que realizam ou realizaram abordagens críticas sobre as questões educacionais e étnico-raciais, particularmente estas últimas relacionadas à etnia negra. O referencial teórico que embasou esta pesquisa desdobrou-sem em duas dimensões. A primeira, relativa ao campo da educação, aportou-se na concepção paulo-freiriana, operando especialmente a partir das categorias de conscientização e empoderamento. A segunda, centrada nas discussões identitárias e étnico-raciais, especialmente as noções de consciência negra, marcadores sociais e identidade. Esta pesquisa revelou que, no contexto estudado, a escola não contribuiu para os processos de assunção e emancipação das identidades das meninas negras, pelo contrário, ao reproduzir o ideário sexista e racista, dificultou esses processos. Isso pode ser notado, dentre outros aspectos, quando se observa que os processos de conscientização sobre as questões identitárias das entrevistadas ocorreu em ambientes distintos da vida escolar. Além disso, a escassez de personagens e figuras negras de referência na escola "naturalizam" a invisibilidade da diversidade étnico-racial e ocultam o protagonismo da etnia negra, subalternizando-a. Tendo em vista esse quadro, e como proposta de intervenção pedagógica nessa realidade, propõe-se, na parte final deste trabalho, um "Guia de princípios para uma pedagogia da identidade das meninas negras no âmbito da educação básica".

Palavras-chave: Identidade étnico-racial. Identidade de gênero. Menina negra. Racismo. Branqueamento. Constituição identitária na escola.

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos. **Black girls in black women**: ethnic-racial identity in school. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This study has as object of research the process of constructing the identities of black girls in the school of basic education in Brazil. The following questions were directed to the investigation: In the contexts studied, how does the school contribute to the development of the identities of black girls? Does the school promote discussions and training in relation to human diversity, especially racial diversity? The research universe, besides examining bibliographical sources related to ethnic-racial themes (theses, dissertations, articles and books), was empirically limited to representations of five black women of different age groups and educational, academic and professional trajectories about their school experiences related to the identity constitution. Characterized as a qualitative research, through a semi-structured interviews, the study was theoretically based on authors who have performed critical approaches on educational and ethnic-racial issues, particularly those related to black people. The theoretical reference of this research unfolded in two dimensions. The first one, related to the field of education, was based on the Freires idea, operating especially from the categories of awareness and empowerment. The second, centered on the identitary and ethnic-racial discussions, especially the notions of black consciousness, social markers and identity. This research revealed that, in the context studied, the school did not contribute to the processes of assumption and emancipation of the identities of the black girls, on the contrary, in reproducing the sexist and racist ideas, it made these processes difficult. This can be noticed, among other aspects, by observing that the processes of awareness about the identity issues of the interviews occurred in environments other than school life. Moreover, absence of personalities and black figures of reference in the school "naturalize" the invisibility of ethnic-racial diversity and hide the protagonism of the black ethnic group, subalternizing it. In view of this framework, and as a proposal for pedagogical intervention in this reality, the final part of this paper proposes a "Guide to the principles for the formation of the emancipating identity of black girls in basic education".

Keywords: Ethnic-racial identity. Gender identity. Black girl. Racism. Bleaching. Identity constitution in the school.

SANTOS, Anne Caroline Nardi dos. **Niñas negras en mujeres negras**: identidad étnico-racial en la escuela. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Praticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

RESUMEN

La investigación tiene como objeto el proceso de construcción de las identidades de niñas negras en el cotidiano escolar de la educación básica en Brasil. Condujeron la investigación las siguientes indagaciones: ¿En los contextos estudiados, en qué medida la escuela contribuye al desarrollo de las identidades de las niñas negras? ¿La escuela promueve discusiones y la formación en relación a la diversidad humana, en especial, a la racial? El universo de investigación, además de examinar fuentes bibliográficas relativas a la temática étnico-racial (tesis, disertaciones, artículos y libros), se circunscribió, en el ámbito empírico, a las representaciones de cinco mujeres negras, de diferentes edades y con distintas trayectorias educativas, académicas y profesionales, sobre sus experiencias escolares relativas a la constitución identitaria. El estudio se basó, teóricamente, en autoras y autores que realizaron enfoques críticos sobre las cuestiones educativas y étnicas, caracterizándose como una investigación de abordaje cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad para la recolección de datos, particularmente relacionadas con la etnia negra. El Referencial teórico que basó esta investigación se desdobló en dos dimensiones. La primera, relativa al campo de la educación, se aportó en la concepción paulo-freiriana, operando especialmente a partir de las categorías de concientización y empoderamiento. La segunda, centrada en las discusiones identitarias y étnico-raciales, especialmente las nociones de conciencia negra, marcadores sociales; y la identidad. Esta investigación reveló que, en el contexto estudiado, la escuela no contribuyó a los procesos de asunción y emancipación de las identidades de las niñas negras, al contrario, al reproducir el ideario sexista y racista, dificultó esos procesos. Esto puede ser notado, entre otros aspectos, cuando se observa que los procesos de concientización sobre las cuestiones identitarias de las entrevistadas ocurrió en ambientes distintos de la vida escolar. Además, la escasez de personajes y figuras negras de referencia en la escuela "naturalizan" la invisibilidad de la diversidad étnico-racial y ocultan el protagonismo de la etnia negra, subalternizándola. En el marco de este trabajo, se propone, en la parte final de este trabajo, una "Guía de principios para la formación identitaria emancipadora de niñas negras en el ámbito de la educación básica".

Palabras-clave: Identidad étnico-racial. Identidad de género. Niña negra. Racismo. Blanqueo. Constitución identitaria en la escuela.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATE	Auxiliar Técnico de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Professora de Educação Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceitos em Educação 22
Tabela 2 – Grupo de entrevistadas. 130

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **12**
INTRODUÇÃO **17**
1 SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO **19**
1.1 CONSCIENTIZAÇÃO **22**
1.2 CONSCIÊNCIA NEGRA **24**
1.3 MARCADORES SOCIAIS **29**
1.4 EMPODERAMENTO **35**
1.5 BRANQUITUDE E NEGRITUDE **41**
2 EDUCAÇÃO: IDENTIDADE, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO **46**
2.1 EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO **46**
2.2 IDENTIDADE **57**
2.2.1 Identidade negra e a escola brasileira **70**
2.3 DISCRIMINAÇÃO E RACISMO **73**
2.4 GENOCÍDIO NEGRO **77**
2.5 FEMINICÍDIO NEGRO **80**
2.6 AUTOESTIMA E EMPODERAMENTO DE MENINAS E MULHERES NEGRAS **82**
2.7 LUTA ANTIRRACISTA E FEMINISTA NA ESCOLA **84**
3 MENINAS NEGRAS SOB OS OLHARES DE MULHERES NEGRAS **87**
3.1 CAMPO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS DE COLETA **87**
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA **90**
3.3 VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E CONSCIÊNCIA **92**
3.3.1 Autodeclaração **93**
3.3.2 Empoderamento feminino **96**
3.3.3 Negritude feminina e escola **99**
3.3.4 Experiência identitária na escola **100**
3.3.5 Condição da mulher negra **104**
3.3.6 Traços étnicos na infância **106**
3.3.7 Representações negras na escola **107**
3.3.8 Silenciamento escolar **110**
3.3.9 Trajetória escolar **112**
3.3.10 Contribuição da escola na formação **113**
3.3.11 Intervenção contra o racismo **115**

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRINCÍPIOS PARA UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE DAS MENINAS NEGRAS 123
REFERÊNCIAS 125
APÊNDICE A – Considerações sobre as entrevistas 130
APÊNDICE B – Entrevista 1 131
APÊNDICE C – Entrevista 2 142
APÊNDICE D – Entrevista 3 149
APÊNDICE E – Entrevista 4 161
APÊNDICE F – Entrevista 5 165

APRESENTAÇÃO

De maneira a explicitar aos leitores meu interesse pela temática étnico-racial e de construção de identidade, lanço-me à minha infância, isto é, às minhas experiências quando criança e durante a formação na educação básica. Fui criada por uma família constituída por duas mulheres negras, minha mãe e minha avó. Estas duas mulheres, desde quando eu me entendo por gente, demonstraram-me o exemplo do que é ser forte e determinada todos os dias.

Elas se revezavam na minha criação e nos meus cuidados. Lembro de quando eu era bem pequena. Eu pouco via a minha mãe. Quando eu acordava e perguntava para minha avó onde minha mãe estava, ela respondia que já foi trabalhar, e, quando chegava a hora de dormir, eu perguntava de novo da minha mãe, e minha avó novamente respondia-me que ela ainda estava trabalhando. Mesmo assim, trabalhando muito, nunca tiveram condições financeiras para me proporcionar escolas particulares, ou luxos extremos, mas também nunca faltou nada de essencial dentro de nossa casa.

Elas sempre me diziam que o caminho para eu ser "alguém na vida" era o estudo. O tempo todo, elas me incentivaram a estudar e a ler. Matriculavam-me em escolas longe da região periférica na qual moramos, o bairro de Itaquera, zona leste da cidade de São Paulo, e quando eu perguntava porque tinha que estudar tão longe de casa, elas me diziam que eu devia frequentar boas escolas, para um dia fazer faculdade e conseguir um emprego melhor do que o delas.

Eu não via nada de errado com seus empregos: minha mãe, faxineira em um hospital particular, e minha avó inspetora de alunos em uma escola municipal de São Paulo. Ao contrário, adorava quando eu não tinha aula e precisava ir para o trabalho com elas, especialmente para a escola com a minha avó. Mas agora, envolvida nesta pesquisa, eu entendo que realmente não há nada de errado em ser faxineira ou inspetora de alunos, mas elas almejavam que eu chegasse naqueles lugares que, para elas, eram tidos como impossíveis, aonde não chegavam mulheres negras naqueles tempos, como, por exemplo, na pós-graduação *stricto sensu*, o mestrado.

Minha avó nasceu no interior do Estado da Bahia e se mudou para São Paulo ainda muito nova. Buscando melhores oportunidades na vida, concluiu, com muito esforço e dificuldade, o ensino fundamental, ciclo I (antiga 4ª série). Minha mãe, com dificuldades de aprendizagem em seu período escolar, repetiu algumas séries da educação básica, engravidou aos 19 anos, e assim precisou parar de frequentar a escola, não concluindo o ensino médio. Desta forma, é compreensível o motivo pelo qual a minha educação era tão importante para elas.

Já eu amava a escola e também a possibilidade de frequentá-la. Enfim, a escola era muito legal para mim, até certo ponto da minha vida. Foi ali que surgiu meu enorme desejo de me tornar professora, algum dia.

Mas, lamentavelmente, a escola não foi para sempre tão confortável assim. Em um determinado momento, passei a me sentir desencaixada naquele lugar. Apareceram as inseguranças e a sensação que eu tinha era certa indefinição do meu eu. Conversava sobre isso com meus amigos e, poucas vezes, com minha mãe e minha avó. Não falava muito sobre isso com elas, porque acreditavam tanto no bem que a escola deveria proporcionar que achavam que essa preocupação era coisa minha. Diziam-me que eu era tímida demais e, por isso, sentia essas dificuldades. Acredito que, com o tempo, tornei-me tímida mesmo, de tanto me dizerem isto.

Lembro-me de um episódio ocorrido na fase pré-escolar, quando estudava em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), para crianças de 4 a 5 anos. Minha mãe sempre trançava meus cabelos para ir para escola. Num certo dia, eu e uma coleguinha resolvemos desfazer as tranças uma da outra, por pura curiosidade de saber como o cabelo da outra era sem aquele recurso estético. Quando a professora viu o que havíamos feito, ficou muito brava. Disse que não iria arrumar o meu cabelo, mas, por outro lado, trançou novamente o da minha coleguinha que, diferente de mim, possuía um cabelo naturalmente liso.

Outro momento desconfortável que a escola me proporcionou ocorreu no ensino médio. Eu era a garota nova, tinha me mudado de escola, numa tentativa de buscar a melhor educação possível. As aulas naquela escola já tinham retornado do período de férias e eu tinha demorado uns dias a mais para efetivar a matrícula, por questões burocráticas. Assim, a maioria dos alunos já estavam entrosados. No intervalo entre as aulas, para não me sentir só, precisei ficar com algumas meninas que eu mal conhecia. Naquela época, eu usava o cabelo alisado, com produtos químicos e, também com a famosa “chapinha”. Comecei este processo bem nova, mais ou menos aos 12 anos.

No intervalo das aulas naquele dia, eu estava quieta, observando a dinâmica daquela nova escola. De repente, senti jogarem um copo com água sobre a minha cabeça e, com isso, molhar todo o meu cabelo, desfazendo, consequentemente, o alisamento. Quando questionei a garota que fez isso comigo, ela simplesmente disse que não teve afinidade por mim. Procurei a direção da escola e me disseram que provavelmente eu tinha feito algo para desagradá-la.

Cheguei em casa pensando: “Porque eu?”, “Porque jogar água no meu cabelo?”. Alguns anos depois, quando estávamos nos formando, ela veio até mim de novo. Mantive uma boa distância, já que ainda tinha muito medo dela. Ela se desculpou e disse que tinha feito aquilo porque o meu cabelo a incomodou. Ela era uma menina negra, também, usava o cabelo natural,

mas sempre preso. Naqueles anos em que convivemos, mesmo à distância, nunca a vi de cabelo solto. Eu acredito que o meu cabelo me incomodava também, mas nunca tive coragem para fazer nada que mudasse aquela situação. Acredito também que, porque nunca adquiri consciência de que havia algo para ser modificado, para mim, naquele momento, era normal eu ter que seguir os ditos padrões de beleza para ser bonita.

De fato, o elemento simbólico do padrão ideal do cabelo sempre esteve presente em minha história. Apenas na fase adulta, estudando e compreendendo as noções de identidade e de representatividade, obtive a consciência para deixar meu cabelo livre, assumindo-o como ele é e, sobretudo, descobrindo a sua beleza natural.

Hoje, quanto mais aprofundo meus pensamentos e minhas lembranças da escola, mais assimilo as circunstâncias identitárias daquela época. Não tenho recordações de livros nos quais as figuras de mulheres negras eram representadas como protagonistas, mas, sim, frequentemente retratadas de formas estereotipadas, em posição de subalternidade e inferioridade. Não me proporcionavam – e creio que ocorresse o mesmo com as outras crianças negras – a aspiração de almejar ser algo próximo daquelas figuras, tão desvalorizadas e malvistas. Outra recordação que tenho é a da presença de poucos professores e professoras negras durante a minha formação na educação básica.

Esses fatos, circunstâncias e lacunas deixadas ao longo de minha formação, tão caros e inquietadores para mim, tornaram-se fundamentais para que eu, em busca de respostas pessoais e para uma compreensão mais ampla dessa temática racial, desenvolvesse a ideia deste estudo. Outro acontecimento marcante de que me lembro, quando penso sobre estas circunstâncias, é de quando os professores na escola propunham atividades de autorretrato. Eles pediam que nós nos ilustrássemos, e a grande maioria da turma se ilustrava como branco, já que, aparentemente, era a única referência étnica que tínhamos naquele momento.

Deste modo, eu representava a mim e a minha família com características brancas, com peles claras e cabelos lisos e loiros, embora não houvesse ninguém de minha parentela com tais características. É que eu, enquanto criança, não entendia o motivo de desenhar todos naqueles moldes, apenas acreditava que deveria ser daquela forma. Sabia inconscientemente que, se representasse a minha família naquela configuração, talvez não nos tornássemos tão diferentes. Assim não me tornaria alvo de chacotas, seria igual a todos. Era assim que sempre enxergava por todos os lados que via (nos livros, nos desenhos, nos comerciais de TV, nas novelas, nos materiais escolares).

Nunca me falaram que não há ou não haveria problema algum ter a cor de pele escura, ou ter a textura diferente de cabelo. Não me ensinaram que estas características também são

formas de beleza; uma beleza diferente daquilo que foi padronizado como belo. Não me explicaram que estes aspectos não me incapacitariam de ser alguém como todos os outros, de que eu poderia estudar, trabalhar e fazer o que eu quisesse, sendo menina e negra.

Não há dúvida de que o fato de, na minha infância, não ter conhecido nenhuma história ou conto infantil no qual me mostrassem uma bela princesa com um cabelo em estilo *black power* (um estilo de cabelo afro), empoderada de sua etnia e satisfeita com suas características físicas, em grande medida, não me proporcionou aceitar meu fenótipo enquanto criança. No entanto, vejo hoje que, para isso, nem precisava que essas personagens fossem apenas princesas representadas como eu. Bastava, em tais representações, a valorização das meninas e mulheres batalhadoras, independentes, inteligentes, capazes, enfim, personagens negras autônomas, emancipadas, empoderadas e que se aproximassem da realidade da população feminina brasileira pobre.

Este movimento de assunção pessoal, de me acolher e deleitar-me como eu sou, e entender que meu cabelo não é “ruim” (afinal ele nunca fez mal a ninguém!), aconteceu a partir da fase adulta de minha vida. Para mim, isso é muito lamentável, já que, além de todo o sofrimento, eu e meu cabelo perdemos um tempo lastimável para estabelecermos uma relação amigável entre nós.

Mas é importante ressaltar que essa consciência sobre a assunção do meu cabelo, que, no fundo, é assunção de uma parte determinante de minha identidade, não surgiu do nada. Ela resultou de um processo que ocorreu, principalmente, por meio dos estudos sobre as questões raciais, realizados durante a minha graduação. Ali, num dado momento, percebi que eu não queria mais o meu cabelo alisado. Acredito mesmo que nunca o quis assim; no entanto, esta era a forma de me encaixar nos grupos sociais. Mas para me encaixar nestes grupos existiam exigências. Não era nada exposto ou óbvio, eram exigências político-ideológicas e comportamentais veladas. Talvez para que, nesse processo de ocultação, parecessem algo da minha cabeça, uma invenção minha.

Ao estudar a temática racial e compreendê-la um pouco mais, notei que chegava o momento de me conhecer como eu realmente sou. E agora percebo que eu sei. Sinto por experiência própria que a aceitação e o reconhecimento não são questões apenas de estética, mas, sobretudo, de identidade.

Nesse processo contínuo de formação de consciência, percebo que as novas práticas precisam ser consideradas no cotidiano escolar. Práticas que não prejudiquem o processo de construção da imagem da menina negra, e não lesem também a formação de identidades da comunidade negra, levando-as à recusa de suas características raciais e de sua sexualidade.

Em minha formação na graduação de Pedagogia, ao longo dessa trajetória, encontrei muitos educadores não negros, comprometidos com a eliminação da discriminação e do preconceito. Assim, como uma forma de estudo mais aprofundada e teórica, eu, juntamente com um destes professores não negros, muito engajado nesta temática racial, desenvolvemos um projeto de iniciação científica sobre a "Representação do negro na literatura infantil e o uso de tais obras em sala de aula". Tratava-se de um estudo com o propósito de contribuir para a compreensão do problema, almejando suportes e subsídios teóricos para exercer uma função mais social como educador e educadora.

Mas minha trajetória acadêmica e profissional não começou com a Pedagogia. Ela teve início no ano de 2010, quando iniciei a formação acadêmica na graduação no curso de Fisioterapia. Não concluí esse curso, por falta de identificação com essa área profissional. No ano de 2013, ingressei no curso de Pedagogia, profissão com que sonhava desde criança, titulando-me no ano de 2015.

Tenho certeza de que a mudança de curso de Fisioterapia para Pedagogia foi a melhor escolha que eu fiz. Cursar Pedagogia não só me fez construir uma carreira profissional, mas também me permitiu construir uma identidade. Foi através deste curso que minha vida se transformou e eu agora me conheço e me reconheço a cada dia, conhecendo pouco a pouco a minha história e a minha ancestralidade. Já não me sinto insegura, sem saber quem sou. A partir da minha formação docente, comecei a ter contato com questões que antes nunca ecoavam dessa forma em mim. Isto porque, a partir de então, o véu que me separava e me impedia de refletir sobre estas questões simplesmente caiu. Racismo, classes sociais, política, identidade, educação, preconceito e discriminação, sociedade, dentre outras, começaram a me incomodar, razão pela qual passei a estudá-las mais sistematicamente.

Também no ano de 2015, assumi o cargo de Auxiliar Técnico de Educação (ATE), na Diretoria Regional de Educação (DRE), com a função de autorizar o funcionamento de escolas particulares de educação infantil. Em 2016, inicie uma pós-graduação *lato sensu* em Cultura Africana, encerrando-a no ano seguinte. No ano de 2017, assumi o cargo de Professora de Educação Infantil (PEI), em um Centro de Educação Infantil (CEI), do município de São Paulo, desvinculando-me do primeiro cargo. Neste mesmo ano, ingressei também no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com o objetivo de aprimorar minha prática educacional, estudar intensa e profundamente a temática étnico-racial que tanto me inquieta, e ampliar novos horizontes profissionais.

INTRODUÇÃO

Como se pode observar, a partir da apresentação deste trabalho, esta pesquisa, em sua origem, está particularmente relacionada tanto à biografia quanto à trajetória profissional desta pesquisadora. Ao tomar a preocupação da identidade das meninas negras na escola, compreende-se a relevância desta investigação a partir de dois aspectos: o acadêmico e o social. O primeiro porque, embora seja um tema já estudado na academia, dada a sua amplitude, está longe de ser entendido e pedagogicamente equacionado. O segundo, pela relação direta do lócus escolar com a sociedade, considerando que a escola não apenas reproduz o social, mas, em grande medida, o cria e o recria em seus múltiplos espaços de interação.

Resguardadas as dimensões das questões étnico-raciais, o trabalho ora desenvolvido propõe-se a contribuir para os fazeres pedagógicos de professoras e professores, no que diz respeito à promoção da valorização da comunidade negra, em especial, as meninas e mulheres negras. Pretende também trazer subsídios para a construção de saberes e a valorização do legado cultural negro, no contexto da educação formal brasileira.

Para tanto, no âmbito das memórias e histórias de vida, este trabalho propõe refletir o campo da educação, a partir das experiências e dos relatos de mulheres negras, discutindo a relação das questões raciais com as de gênero na escola e como elas repercutem na vida destas protagonistas. Neste sentido, algumas questões naturalmente emergem: a) A escola contribui para o desenvolvimento das identidades das meninas negras? b) O ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, promove as discussões e a formação em relação a diversidade humana? Em especial, a racial?

Trata-se, também, numa perspectiva de denúncia e de anúncio, de chamar a atenção de educadoras, educadores e gestores escolares para o fato de como a educação interfere na construção étnica e de gênero de crianças e adolescentes. Nessa mesma direção, há que se observar o quanto o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribui para a reprodução de preconceitos e discriminações racial e de gênero, isto é, o quanto este espaço interfere na constituição da identidade e na assunção da mulher negra em processo de emancipação.

Esta dissertação se estrutura nas seguintes partes. A Apresentação diz respeito à trajetória biográfica e acadêmico-profissional da pesquisadora. Na Introdução se expressam as razões e relevância do objeto em questão, as justificativas para tal trabalho e a estruturação da própria pesquisa. A seção 1 apresenta os referenciais teóricos e as categorias de análises utilizadas nesta dissertação. Nela, são discutidos alguns aspectos que dificultam a relação entre

a escola e as questões étnico-raciais e de gênero. São apontados pontos e aspectos que a escola deveria agregar em sua prática pedagógica, a fim de se tornar um lugar de educação voltado para o combate às desigualdades sociais e raciais. A seção 2 faz uma incursão sobre os conceitos de identidade, discriminação e racismo, dimensões historicamente condicionantes para o estudo do objeto deste trabalho. Discutem-se, aí, os problemas da negação e da afirmação das identidades das meninas negras na escola, demonstrando as consequências do racismo, das desigualdades sociais e raciais e das discriminações. A seção 3, intitulada "Meninas negras sob os olhares de mulheres negras", inicia-se com a apresentação dos referenciais metodológicos da pesquisa e os procedimentos técnicos de levantamento de dados. Nesta seção são expostos os resultados e as discussões desta pesquisa, bem como suas considerações finais. Por fim, o trabalho se encerra com a proposta de intervenção pedagógica de um "Guia de princípios para a formação identitária emancipadora de meninas negras no âmbito da educação básica", no qual são apresentadas algumas noções essenciais para uma "Pedagogia da identidade negra".

1 SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

> Sou mulher negra, que sente a voz silenciada e a necessidade do grito e nesse movimento me proponho a rememorar passado e presente, arejar meus conflitos e transcender em palavras.
> (FAUSTINO; SOUZA, 2013, p. 9).

Refletir sobre a identidade das meninas negras na escola, a partir das experiências de mulheres que fizeram o percurso escolar, constitui o objeto desta pesquisa. Para tanto, foram examinados os depoimentos de cinco mulheres negras que, com diferentes trajetórias e idades, tiveram em comum o percurso de formação na educação básica em escolas públicas. A definição desse campo empírico, os procedimentos metodológicos e o detalhamento do universo e do perfil das referidas mulheres se encontram na última parte deste trabalho, intitulada "Meninas negras sob os olhares de mulheres negras". Por ora, explicitam-se aqui os fundamentos que deram suporte teórico a este trabalho de investigação.

Toda produção científica, tácita ou declaradamente, está embasada em uma ou mais teorias, a partir da(s) qual(ais) selecionam-se "ferramentas teóricas", geralmente expressas em conceitos, categorias e noções, recursos com os quais se realizam as análises sobre determinado estudo. Nesta perspectiva, este trabalho se sustenta a partir de dois campos teóricos. O primeiro, relativo ao campo educacional, aporta-se na teoria paulo-freiriana que, em geral, tornou-se conhecida como "Pedagogia do Oprimido". O segundo, relativo às questões étnico-raciais e identitárias, recorre a diferentes autores, os quais, por perspectivas distintas, têm em comum a abordagem crítica das temáticas relacionadas aos grupos oprimidos, particularmente os da comunidade negra.

A teoria do oprimido, em Paulo Freire, não diz respeito apenas à sua obra central, "Pedagogia do Oprimido", mas ao conjunto de seu pensamento que, conforme destacado por diferentes estudiosos (MAFRA, 2016, p. 198), precede e excede o livro mais referencial do autor.

Nesse sentido, embora Freire (2011) trate dessa categoria em diferentes obras, a leitura da obra *Cartas à Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo* possibilitou voltar-me para o estudo e a pesquisa do conceito de conscientização. Esta categoria se faz necessária neste trabalho porque o processo de assunção identitária só é possível a partir de um movimento interno da consciência que se apropria criticamente da realidade. Embora Freire não seja o criador desse conceito, foi ele o pensador brasileiro que mais o desenvolveu no campo sociológico, em especial o da educação.

Segundo o pensador pernambucano, conscientização é a forma de conceber a educação como prática de liberdade e, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento, na medida em que aproxima criticamente o ser humano da realidade. Para o educador, a consciência não é dada, mas resulta de um processo em construção que possibilita superar a consciência ingênua, fazendo-a progredir para a consciência crítica. É, portanto, um percurso inacabado, já que o ser humano está sempre no processo de conscientizar-se.

Para Carneiro (2005, p. 282), "[...] há um jeito de ser negro que pode ser suportável para o branco", na medida em que, não contestando o racismo estrutural, contribua para o processo branqueador. Trata-se, portanto, da manutenção de uma estrutura que se funda na colonização.

Sobre esse aspecto, Freire (2011, p. 217), particularmente na questão da linguagem, expõe um exemplo de dominação cultural:

> A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a "pobreza" e a "inferioridade" da segunda.

O sistema cultural inserido e tido como herança do colonizador, no contexto brasileiro, em geral, apresenta como referências o branco-masculino-judaico-cristão-europeu de forma que qualquer gênero, etnia ou religião que se contraponham a estas referências, impostas e mantidas violentamente como padrões pelos colonizadores, não se adequam à vivência da sociedade, sendo cotidianamente silenciados pelos processos de dominação (cultural, econômico e político).

A conscientização é uma forma de racionalidade libertadora para um movimento de compreensão e respeito por todas as perspectivas culturais. Nesse sentido, "[...] o processo de conscientização [...] é sempre processo de autoconscientização" (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 9), convertendo-se num processo de enfrentamento da opressão exercida na sociedade, na medida em que contribui para a afirmação de diferentes protagonistas, cada um com suas subjetividades.

Conscientização é um dos conceitos mais centrais da teoria de Paulo Freire. Para esse pensador, ela se elabora continuamente no processo histórico, apresentando-se como um dos papéis da educação para a construção da consciência coletiva, ao desenvolver a consciência para si, na perspectiva de universalização de todos os direitos para todas e todos, como forma contínua de descolonização. Outro autor que traz contribuições reflexivas e práticas importantes na linha de Paulo Freire (1921-1997) é o pensador guineense Amílcar Cabral (1924-1973).

Freire nutria grande respeito por esse intelectual guerrilheiro, sendo influenciado por ele politicamente e em seus trabalhos escritos, especialmente na década de 1970. Esses dois grandes pensadores convergiram na luta contra a opressão, defendendo, cada qual em seu campo de atuação, a conscientização na perspectiva da descolonização das mentes, como contribuição à luta de emancipação dos oprimidos.

O conceito de descolonização e reconstrução nacional são legados reflexivos e práticos de Amílcar Cabral, revolucionário guineense, "Pai da Nacionalidade" (FREIRE, 2011, p. 51) de seu país (Guiné-Bissau) e também de Cabo-Verde. Descolonização tem por base política a autodeterminação e a valorização de sua cultura e de sua história; por conseguinte, gera o conceito de "reafricanização" que retrata a busca pelo resgate da cultura africana, pelo direito ao contato com a cultura de seu povo e de seus intelectuais.

A descolonização das mentes, proposta por Cabral (ROMÃO; GADOTTI, 2012), visava conscientizar as pessoas sobre a opressão que sofriam e, ao mesmo tempo, promover uma prática avessa à dominação estrutural. Conscientizar, a fim de construir uma prática constante pela busca de referenciais próprios e originários, para a concretização de geopolíticas de conhecimentos não neutros e não colonizadores, que respeitem as visões de mundo diversas e construam cidadanias universais. Tratava-se de propor um processo coletivo de conscientização. De acordo com Romão (2012, p. 24),

> Outra característica inerente à consciência revolucionária é a admissão do princípio do sujeito transindividual da criação econômica, política, social, científica, artística, religiosa etc. Somente o sujeito coletivo é capaz de transformações profundas, revolucionárias.

O Brasil, conforme um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), feito em 2014, apontou que negras e negros compõem aproximadamente 54% da população brasileira (IBGE, 2019). No entanto, quando se observam os currículos e as práticas educacionais, nota-se o caráter eminentemente colonizador da escola. Um aspecto denunciador desse quadro diz respeito à disseminação cultural e histórica. Até hoje, são negligenciados, minimizados ou mesmo suprimidos os saberes e a história dos povos africanos e indígenas que construíram o país econômica, política, social e culturalmente.

A consciência das múltiplas subjetividades não se desliga em momento algum da educação e do processo educativo. Da mesma forma, a conscientização também é um percurso histórico e, por isso, não deve ser abandonado pela instituição escolar.

Conforme explica Carneiro (2005, p. 277-278),

> A compreensão da negação do Outro como sujeito de conhecimento, que se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado; que lhe impõem, via de regra, um destino social dissociado das atividades intelectuais; que promovem a profecia auto-realizadora legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada (*sic*); que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada.

A reafricanização neste texto é tratada como uma medida contra discriminatória, e elemento para a libertação do processo de dominação, contra as ideologias de reproduções colonialistas e patriarcais. O patriarcalismo e o colonialismo, ainda presentes na cultura nacional, caracterizam determinados sujeitos como seres inferiores, sem cultura, incapazes, desrespeitando seus direitos de existência com dignidade, excluindo, negando e reprimindo-os das sociedades.

1.1 CONSCIENTIZAÇÃO

Ao realizar buscas no banco de teses e dissertações do Capes, para efetuar um levantamento de dados e informações sobre a temática, foram escolhidos quatro descritores: conscientização, conscientização e descolonização, educação colonial e educação transformadora, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Conceitos em educação

TEMAS	**QUANTIDADE**
“Conscientização”	5.390
“Conscientização e descolonização”	1
“Educação colonial”	15
“Educação transformadora”	93

Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 24 jan. 2019.

Considerando a quantidade de estudos desenvolvidos em torno da temática da conscientização, estas informações apontam para o reconhecimento acadêmico destas pesquisas, mas, de alguma forma, deixam notar que há uma distância entre a teoria e a prática pedagógica, visto que poucas mudanças ocorreram na vida escolar. Evidentemente, isso ocorre porque o sistema educacional se encontra ainda condicionado pela herança da estrutura colonial, tornando-se necessário, portanto, metamorfosear-se em processo educacional

transformador, libertador, conscientizador e descolonizante. De acordo com Gadotti (2012, p. 68), “Freire defendia uma ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social”. A transformação, que não é convencional para o sistema educacional colonizador, pode ser encarada como um ato de opção política, como forma de resistência ideológica da luta em combate ao preconceito e à discriminação, que inicia na vida escolar de muitas crianças e jovens. Por participarem de uma educação que preza pelo adestramento de corpos e, principalmente, de mentes, a transformação da educação pode recriar as relações, tornar pessoas menos bárbaras e com maior consciência política, social e humana. Como registrou Gadotti (2012, p. 60), “[...] uma educação comprometida com a transformação social”.

Trata-se de propugnar uma educação que agregue, especialmente, aos negros e às negras, lúcida clareza política, coerência e resistência à manipulação. Que forme novas mentalidades a partir de estudos e pesquisas de sua história, a história da resistência e a da violência sofrida pelos diversos povos da etnia negra, os fatos históricos cometidos pelos invasores, a luta pela libertação, ou seja, o direito de conhecer suas histórias e continuar a construí-las a partir destes conhecimentos.

Esta educação é aquela que agrega esses novos conhecimentos, proporciona a conscientização por meio desta nova formação, oportunizando posturas críticas e ações transformadoras para os homens e mulheres, negros e negras, resultando no desenvolvimento do Brasil e no reconhecimento de grande parte desta nação. De acordo com Freire (1996b), trata-se de uma pedagogia da autonomia, que se realiza por meio da consciência e da ação pedagógica. O contrário disso distorce a realidade, conforme mostra Freire (1992, p. 158):

> Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência “genética” e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o “padrão culto”, elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares.

Partindo deste viés da discussão, podemos refletir sobre a educação desenvolver a visão da totalidade, por meio da conscientização, gerando a educação popular. Isso significa encerrar com a ótica que divide a sociedade entre povos superiores e inferiores, uma prática criada para estabelecer e justificar o domínio colonial, uma forma de repressão para manter o colonizado alienado e sob o controle do invasor. De acordo com Gadotti (2012, p. 100), “[...] o domínio colonial, para tentar perpetuar a exploração, precisava reprimir as manifestações autóctones da vida cultural do povo colonizado. E [...] a dominação cultural do colonizador desenvolve a

alienação cultural da população [...]". Mas a prática continua se perpetuando, de forma que, até hoje, observa-se a tentativa de, em diferentes partes do mundo, estabelecer-se uma divisão social que segregue o mundo em seres superiores e inferiores. Mudar essa situação requer, em primeiro lugar, a mudança da consciência. Para Gadotti (2012), que analisa o contexto africano a partir dos estudos de Amílcar Cabral, esse processo de descolonização requer

> [...] uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – para a sua verdadeira integração no movimento de libertação. Essa reconversão – *reafricanização*, no nosso caso – pode verificar-se antes da luta, mas só se completa no decurso desta, no contato quotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige. (CABRAL, 1976[1], p. 226 *apud* GADOTTI, 2012, p. 100).

Segundo Freire (1992, p. 153), é necessária uma atitude não sectária, mas, sim, radical:

> Na verdade, os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa "mornidade", mas de nosso calor, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo, de um "amor armado" [...].

A conscientização contra a experiência alienante da educação colonial poderá educar para a noção de pertencimento racial, rompendo com os estigmas das relações de branquitude-negritude, através da problematização das situações vivenciadas pelas meninas, meninos, mulheres e homens, negras e negros na escola e no cotidiano. A conscientização racial, no caso brasileiro, é uma condição central para negros e negras, e também não negros(as), refletirem sobre seus lugares na educação e, por sua vez, na sociedade, assumindo novas posições sobre a racialidade.

1.2 CONSCIÊNCIA NEGRA

Para Stephen Bantu Biko (1978), pensador, ativista sul-africano, fundador do Movimento Pela Consciência Negra (*Black Consciousness Movement*) e mártir na luta contra o regime do Apartheid, a conscientização promove ao negro e negra o reencontro consigo mesmo e a recuperação de sua liberdade. Ele, que desenvolveu esta teoria principalmente a partir do conceito de conscientização de Paulo Freire (FARIA; SOARES, 2011), relaciona este processo a olhar para dentro de si, perceber a opressão racista e retomar a valorização da herança cultural. Para ele, "[...] a estratégia da Consciência Negra era ressuscitar a verdadeira política de

[1] CABRAL, Amílcar. **A Arma da teoria (unidade e luta I)**. Lisboa: Seara Nova, 1976. (Obras escolhidas de Amílcar Cabral, v. 1).

libertação, orientar as pessoas para seus verdadeiros líderes na prisão ou no exílio, e unificar a luta pela libertação" (BIKO, 1978, p. 23).

Biko apresenta a Consciência Negra como forma de alcançar a justiça e a liberdade, como um movimento de resistência à sociedade opressora pela qual negras e negros foram e são submetidos. Segundo o líder africano, trata-se de uma "[...] nova maneira de entender a negritude" (BIKO, 1978, p. 24), mas, também, como um processo de autoafirmação e reivindicação de direitos justos. Dentro do movimento popular, a Consciência Negra auxiliou as pessoas a tornarem-se mais analíticas e articuladas, desconfiando de qualquer um que viesse participar de instituições governamentais, munindo-as para organizarem suas próprias vidas.

Biko (1978) era contra a integração do negro na sociedade branca. Ele entendia que, a partir disto, aconteceria a assimilação e a aceitação do negro em relação aos comportamentos, os valores e a cultura branca. Por isso, a relevância da Consciência Negra, para que a liderança branca não continue a se perpetuar, a não ser que a dita "integração do negro" signifique participação efetiva de todos e todas de forma que não se negue o direito de participação a nenhum grupo, especialmente ao grupo que é tido como minoria, mas é na verdade maioria.

Neste sentido, a Consciência Negra está relacionada à rejeição do colonialismo e, consequentemente, à dominação dos brancos em relação aos negros. Relaciona-se com a construção de valores positivos e autoafirmativos em torno de si mesmo, para que negras e negros construam suas próprias perspectivas de vida.

Para Biko (1978), é importante, também, atentar-se aos brancos que venham lutar pelos negros, porque podem ludibriar ao atendimento das necessidades desses últimos, a fim de continuar a atender suas próprias necessidades brancas, com o intuito de continuar a manter seus privilégios e, por sua vez, seu *status quo*. Por isso, é relevante a conscientização de negras e negros sobre sua condição, suas necessidades, suas lutas, de forma que mulheres e homens negros lutem por si mesmos e por seu povo. Para Steve Biko, a Consciência Negra tem como uma de suas funções retirar o povo negro da sombra da sociedade branca, seja no caso dos africanos do próprio continente, seja no caso das vítimas da diáspora, seja no caso dos afrodescendentes em todo o planeta.

No caso brasileiro, essa perspectiva contribui para se tomar consciência das diversas interpretações em relação a discursos de vitimização, em especial, as que negam o sistema opressor promovendo a falsa democracia racial, discurso ainda muito presente no imaginário social. Biko (1978, p. 67), em seu tempo, dizia que em nenhum lugar do mundo atual observava-se "[...] brancos explorando brancos numa escala ainda que remotamente semelhante ao que ocorre na África do Sul. Por isso somos forçados a concluir que a exploração dos negros não é uma coincidência".

De acordo com Biko (1978), para superar a situação opressora, o primeiro passo é o encontro da mulher negra e do homem negro em busca de suas identidades de forma a reconhecê-las em sua beleza e força, recuperando o orgulho e a dignidade e encarando sua negritude de forma positiva. Para Biko, no contexto sul-africano, esse processo implicaria um grande desafio, já que

> A história da sociedade africana foi reduzida a batalhas tribais e guerras internas. Nenhuma migração de um lugar de moradia para outro foi feita de modo consciente. Não, o que havia era sempre a fuga de um tirano que queria destruir a tribo sem nenhuma razão positiva, mas apenas para eliminá-la da face da terra. Não é de estranhar que a criança africana aprenda na escola a odiar tudo o que herdou. A imagem que lhe apresentam é tão negativa que seu único consolo consiste em identificar-se ao máximo com a sociedade branca. (BIKO, 1978, p. 42).

Essa negatividade étnica fez e faz-se muito presente também no contexto brasileiro, em que as nossas crianças são submetidas a uma visão educacional distorcida, dentre outros contextos pedagógicos, no próprio livro didático que, frequentemente, associa com "naturalidade" negros e negras apenas à escravidão ou a outros trabalhos subalternizados. Em estado de alienação, demasiadamente, por vezes, o negro associa o branco com tudo o que é bom e, consequentemente, acaba rejeitando-se. Isto provém de um processo que inicia desde a infância. Para Biko (1978, p. 43),

> A Consciência Negra também procura mostrar aos negros o valor de seus próprios padrões e pontos de vista. Incentiva os negros a julgarem a si mesmos de acordo com esses padrões e a não se deixarem enganar pela sociedade branca, que absolve a si mesma e faz dos padrões brancos a medida pela qual até os negros julgam uns aos outros.

São muitos os que desconsideram a existência das discussões em relação à Consciência Negra, conscientização do negro e da negra. Questionam, ainda, por exemplo, a necessidade do feriado da Consciência Negra que acontece em diversos estados e cidades do Brasil, justificando que este é mais um motivo de vitimização. Em contrapartida, sugerem a criação do também feriado da Consciência Branca, uma produção do senso comum. Por todos estes motivos e muitos outros mais, a abordagem da Consciência Negra é necessária. Do contrário, se a sociedade brasileira fosse igualitária em relação a gênero e etnia, por exemplo, sem qualquer tipo de discriminação ou exploração, a discussão em relação à consciência negra seria algo complementar.

E como ramificações deste discurso surgem outros, tão agressivos ou até mais, como, por exemplo, em relação à falaciosa falta de capacidade ou de inteligência de homens e mulheres

negros, que na verdade é a falta de oportunidades. O motivo pelo qual temos poucos juízes e juízas negros, engenheiros e engenheiras negros, economistas negros e negras é a obstaculização, imposta ao povo negro, impedindo-o ou limitando-o na aquisição destes conhecimentos, devido à marginalização e à invisibilidade na qual sobrevivem. Para Biko (1978, p. 110),

> [...] as pessoas brancas em geral tenham chegado a acreditar na inferioridade do negro, a tal ponto que, embora o problema racial tenha começado como consequência da ganância econômica demonstrada pelos brancos, agora transformou-se num problema sério em si mesmo. As pessoas brancas agora desprezam as pessoas negras, não porque precisam reforçar sua atitude e, assim, justificar sua posição privilegiada, mas porque de fato acreditam que o negro é inferior e mau. Esse é o fundamento sobre o qual os brancos atuam na África do Sul e é isso o que faz com que a sociedade sul-africana seja racista.

O abismo e a distância de todas as vertentes instauradas entre os dois grupos raciais é o que a abordagem da conscientização pretende erradicar. Seja nos países africanos oprimidos pela minoria branca, seja em outros lugares do mundo, negras e negros não aceitam mais ser simples anexos nas sociedades, mas protagonistas, ocupando os lugares de fala e visibilidade, especialmente para a mulher negra que está na base desta pirâmide social há séculos.

Como esse processo não se faz por concessão ou benevolência das classes opressoras, são de extrema relevância os movimentos de resistência. Onde há resistência há luta por mudança. A generalização dessas lutas fez emergir uma cultura negra contemporânea voltada para o resgate da história do passado e a consciência do presente no cotidiano de negras e negros espalhados pelo mundo, como destacava Biko (1978, p. 62), no contexto anti-apartheid:

> "Fale alto! Sou negro e tenho orgulho de ser negro!". Isso está se tornando rapidamente nossa cultura moderna. Uma cultura de desafio, de autoafirmação, de orgulho e solidariedade grupal. Essa é uma cultura que provém de uma experiência comum de opressão. Assim como se expressa agora por intermédio de nossa música e de nossa roupa, vai se alastrar para outros aspectos. É a nova e moderna cultura negra, para a qual demos uma contribuição importante. É a cultura moderna que é responsável por restaurar nossa autoconfiança e que por isso oferece uma esperança quanto ao rumo que estamos tomando a partir daqui.

Desde então, em todo o mundo, mulheres e homens negros, com seus *black power*, roupas e falas que expressam cada vez mais o orgulho de sua negritude, um processo de autoafirmação e conscientização contra a opressão. Para Biko (1978, p. 62), este processo de afirmação é também de rejeição da cultura colonizadora: "[...] ao rejeitar os valores ocidentais, portanto, rejeitamos tudo aquilo que para nós é não apenas estrangeiro, mas também aquilo que procura destruir a nossa crença mais querida".

Transpondo essa luta à realidade brasileira, se pensarmos sobre os nossos próprios

assuntos e necessidades, engendramos um processo não só de sermos tolerados, por causa da mão de obra barata, até gratuita, mas de nosso reconhecimento como seres humanos dotados com os mesmos direitos e deveres, como qualquer outro cidadão. De acordo com Biko (1978, p. 70), trata-se de sermos julgados pelos nossos próprios padrões, caminhando para longe da colonização, do branqueamento e da cultura dominante-dominada:

> Somos todos oprimidos pelo mesmo sistema; ser oprimidos em graus diferentes faz parte de um propósito deliberado para nos dividir não apenas socialmente, mas também com relação às nossas aspirações; pelo motivo citado acima, é preciso que haja uma desconfiança em relação aos planos do inimigo e, se estamos igualmente comprometidos com o problema da emancipação, faz parte de nossa obrigação chamar a atenção dos negros para esse propósito deliberado.

De acordo com Biko (1978, p. 114-115),

> A Consciência Negra é uma atitude da mente e um modo de vida, o chamado mais positivo que num longo espaço de tempo vimos brotar do mundo negro. Sua essência é a conscientização por parte do negro da necessidade de se unir a seus irmãos em torno da causa de sua opressão – a negritude de sua pele – e de trabalharem como um grupo para se libertarem dos grilhões que os prendem a uma servidão perpétua. Baseia-se num auto-exame que os levou finalmente a acreditar que, ao tentarem fugir de si mesmos e imitar o branco, estão insultando a inteligência de quem quer que os criou negros. A filosofia da Consciência Negra, portanto, expressa um orgulho grupal e a determinação dos negros de se levantarem e conseguirem a autorrealização desejada. A liberdade é a capacidade de auto-definição de cada um, tendo como limitação de suas potencialidades apenas a própria relação com Deus e com o ambiente natural, e não o poder exercido por terceiros. O negro quer, portanto, explorar por conta própria o ambiente em que vive e testar suas potencialidades – em outras palavras, conquistar a liberdade por quaisquer meios que considerar adequados. Na essência desse pensamento está a compreensão dos negros de que a arma mais poderosa nas mãos do opressor é a mente do oprimido. Se dentro do nosso coração estivermos livres, nenhuma corrente feita pelo homem poderá nos manter na escravidão; mas se nossa mente for manipulada e controlada pelo opressor a ponto de fazer com que o oprimido acredite que ele é uma responsabilidade do homem branco, então não haverá nada que o oprimido possa fazer para amedrontar seus poderosos senhores. Por isso, pensar segundo a linha da Consciência Negra faz com que o negro se veja como um ser completo em si mesmo. Torna-o menos dependente e mais livre para expressar sua dignidade humana. Ao final do processo, ele não poderá tolerar quaisquer tentativas de diminuir o significado de sua dignidade humana.

Como se observa, para Steve Biko, que ressignificou o conceito de conscientização de Freire a partir da realidade racista sul-africana, o processo de Consciência Negra não se encerra em conquistas pontuais, mas, por meio de uma leitura crítica constante do mundo, estende-se a um estado pleno em que não se tolerará mais qualquer forma de opressão humana.

1.3 MARCADORES SOCIAIS

Mais uma autora substancial para o embasamento da discussão deste estudo é Guacira Lopes Louro, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Guacira participou da criação do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), sendo a coordenadora deste grupo desde 1990. Além disso, é graduada em História pela Universidade do Rio Grande do Sul, onde também realizou o seu mestrado. Em 2012, ganhou o prêmio Paulo Freire por suas consideráveis produções, sendo que a maioria destas tratam sobre sexualidade e questões de gênero articuladas com a educação.

Sua obra – *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (LOURO, 1997) – é essencial para a construção de uma reflexão, no contexto brasileiro, voltada para as questões do gênero na escola. Neste trabalho, destaca-se o conceito de marcadores sociais – gênero, etnia, classe e sexualidade – como pressupostos que influenciam na escola e na vida escolar dos alunos e alunas que "carregam estas marcas". Na apresentação da sua obra, Louro (1997) afirma que

> Gênero, sexualidade e educação enfoca algumas questões centrais das práticas educativas da atualidade. A produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero, em suas articulações com outros "marcadores sociais", como raça, etnia, classe, é analisada pela autora, numa perspectiva que busca referências nas teorizações pós-estruturalistas.

A partir deste estudo crítico e reflexivo, podemos compreender que a construção da identidade de gênero, etnia, sexualidade está intrinsecamente relacionada com as relações de poder, assim como com a escola, já que esta é um dos principais aparelhos reprodutores da sociedade. Estas relações de poder instituem quem e como homens e mulheres devem ser e se portar. Na escola se "[...] produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, 'aumenta a utilidade econômica' e 'diminui a força política' dos indivíduos" (MACHADO, 1993[2], p. 16 *apud* LOURO, 1997, p. 40).

E para a afirmação deste poder são instituídas e nomeadas as diferenças e as desigualdades, justificando e legitimando as relações de poder. Exemplo disso é que "[...] usualmente se diz: 'as mulheres são diferentes dos homens', ou seja, *elas diferem deles* – que devem ser tomados como a norma" (LOURO, 1997, p. 44, grifo da autora).

Trata-se de questionar as relações de poder. Segundo Louro (1997, p. 67), "[...] tão ou

---

[2] MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. Introdução. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. p. 16.

mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados [...]". O silenciamento não é apenas a ausência da fala, mas é também a garantia do *status quo*.

Historicamente, as mulheres por muito tempo tiveram papéis secundários na sociedade, e, por isso, foram levadas a ocuparem espaços subalternizados ou de invisibilidade. É uma situação que ocorre há séculos; então, precisamos reconhecer a importância da categoria feminina, sua relevância histórica e política, porque ela existiu e ainda hoje existe, não permitindo mais que as relações de poder continuem a perpetuar a opressão contra essa categoria. Segundo Louro (1997, p. 42), "[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído [...], mas ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes". Não se pode permitir mais que o gênero determine qual lugar e/ou posição ocuparemos na sociedade, e nem que discipline nossos corpos.

Hoje, sob diferentes perspectivas, procura-se escrever a história de mulheres, afinal a história dos homens é a versão oficial. De acordo com Louro (1997, p. 49-50), "[...] em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos". E assim as mulheres foram invisibilizadas ao longo da história.

Nessa perspectiva dos marcadores sociais, os livros didáticos e a maioria de livros de História e Literatura utilizados nas escolas, muitas vezes, relacionam profissões e tarefas determinadas ora para pessoas brancas, ora para pessoas negras, "[...] em arranjos que colocam os/as negros/as em situações hierarquicamente inferiores ou subordinadas" (LOURO, 1997, p. 70). Com base nessas observações, podemos concluir que esses veículos educativos prestam um serviço de reprodução e opressão às alunas e aos alunos negras e negros. Ao tentar contemplar as questões étnico-raciais, não raramente, o fazem com pouco conhecimento, por exemplo quando representam etnias como uma totalidade homogênea, desconsiderando as distinções entre os diversos grupos, como se a África negra e a América indígena fossem dois países e não continentes diversamente povoados. De acordo com Paulo Miceli (1988[3], p. 32 *apud* LOURO, 1997, p. 69-70, grifo do autor),

> [...] de um lado, os portugueses civilizados (que, segundo o livro, pertenciam à História, pois registravam por escrito seus feitos) e, de outro, os índios

[3] MICELI, E. Por outras Histórias do Brasil. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 31-42.

> primitivos ("os povos atrasados que não possuíam escrita", daí pertencerem à "pré-história"). [...] evidenciando a primazia de um sobre o outro, num processo que, como aponta o pesquisador, "mais do que estabelecer esse discutível privilégio, [...] pretende justificar a própria *conquista* e a força com que os índios foram *convencidos* da superioridade da "civilizada Europa".

De outro lado, comumente a escola ignora e nega os diversos arranjos familiares, as trocas, as solidariedades e os conflitos entre as fronteiras e a pluralidade de atividades realizadas pelos sujeitos homens e mulheres, negros e brancos.

Como explica Louro, é preciso entender os vários efeitos dos "marcadores sociais". Gênero é somente uma das dimensões das nossas vidas; somos sujeitos de raça, classe, etnia, sexualidade, etc. Esta complexidade relacionada ao poder gera diversas formas de opressões. A escola, como um lugar político importante, segundo a autora, deveria tornar o assunto de gênero como assunto curricular, intervindo no exercício da liberdade de todas e todos. Para ela, "[...] essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem 'camadas' que se sobrepõem umas às outras" (LOURO, 1997, p. 51).

Para Louro (1997, p. 51), são os conflitos decorrentes das posições sociais:

> [...] é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes "posições". Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-as oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos.

Compreender a importância dos marcadores é um processo de luta política, uma vez que os diferentes tipos de marcadores sociais – gênero, etnia, raça/cor, sexualidade, nacionalidade, etc. – podem levar a vários tipos de subordinação e opressão, e todos os tipos de diferenças são significativos.

Já Anthias e Yuval-Davis (1993[4], p. 140 *apud* LOURO, 1997, p. 53) dizem que "[...] separar as opressões a nível analítico não implica que possamos fazer isso facilmente no nível concreto". Pensando nisso, torna-se demasiadamente complicado separarmos as opressões de diferentes origens e findá-las, já que temos o maior aparelho reprodutor contra nós, a escola, que conhece bem essas diferenças, distinções e desigualdades, afinal de contas, ela é quem os produz. Mas, como mostra Louro, é indispensável para nossa ação que reconheçamos que a escola produz e reproduz as concepções distorcidas e errôneas da sociedade.

> Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente,

[4] ANTHIAS, E.; YUVAL-DAVIS, N. **Racialized boundaries**. Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle. Londres e Nova York: Routledge, 1993.

> os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestante. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57).

A escola fabrica os sujeitos embasada nas relações de poder, por isso, cria ou deixa de criar identidades étnicas, de gênero e de classe. Identidades que estão sendo criadas por meio de relações de desigualdades, já que a escola está intimamente relacionada com a manutenção da divisão instalada na sociedade. De acordo com Louro, nós todos e todas somos permissivos ou não quanto a isso. Este processo continua a acontecer, cotidianamente. Trata-se de "[...] processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais." (LOURO, 1997, p. 110).

A escola, como nos apresenta Louro (1997), desde o seu início realiza processos de constituição de sujeitos que ocorrem durante um longo tempo, isto é, durante todo o processo de escolarização de meninas e meninos, seja de forma explícita seja de forma sutil, criando, muitas vezes, espécies de armadilhas. É o que se percebe, por exemplo, nas práticas cotidianas da escola: as palavras, as falas, as rotinas e as atividades tidas como mais comuns e simplistas.

Quando docentes dirigem-se, em suas falas, a discentes, geralmente o fazem apenas no gênero masculino, que é a linguagem consagrada ("prestem atenção, alunos!"), obrigando as meninas, por conta de uma convenção da língua, a sentirem-se "naturalmente, incluídas". Separar as filas por gênero – de um lado, meninas, de outro, meninos –, reforçar a prática das distinções de brincadeiras e brinquedos de meninas e brincadeiras e brinquedos de meninos... essas e outras são práticas que reforçam negativamente as distinções de gênero, reproduzindo a superioridade social imposta pelo gênero masculino.

Em determinados contextos desses marcadores sociais, as crianças não são passivas receptoras, elas ativamente reagem, respondem, recusam ou assumem inteiramente essas lições. É a lição do silenciamento e da dissimulação. Sabemos que a escola já tem muitas atribuições, mas algumas destas atribuições, por vezes, nos escapa pelos dedos. De acordo com Louro (1997), para enfrentarmos a negatividade dos marcadores sociais, nós, professoras e professores, gestoras e gestores, precisamos aguçar para ver, ouvir e sentir as diversas formas de constituição dos múltiplos sujeitos. Com base nessas observações e informações, é preciso construir concepções e organizar o fazer cotidiano escolar plural, sem deixar qualquer pessoa de fora.

O conceito de marcadores sociais mostra que a discriminação aproveita-se das distinções biológicas entre os gêneros para justificar negativamente as diferenças. Ao contrário do que muitos e muitas pensam, ela se materializa nas práticas cotidianas não por ser produto

da ignorância, mas, ao contrário, por ter sido produzida por uma inteligência reconhecida socialmente. As teorias bem elaboradas de intelectuais foram construídas e, posteriormente, utilizadas para afirmar as distinções físicas, psíquicas, comportamentais, para justificar os "lugares sociais", designar os caminhos de cada gênero, cada etnia, cada raça, cada cor etc.

É inquietante como em um país como o Brasil, cuja população negra é a maior do mundo, depois da Nigéria, historicamente, dá-se tão pouco atenção às questões raciais e de gênero. Estudos como os de Louro (1997) mostram que é necessário valorizar e reconhecer positivamente a diferença entre mulheres e homens negras e negros, especialmente as mulheres negras, as mais oprimidas entre os oprimidos e as oprimidas.

Quão desafiador é ser mulher, particularmente negra, em uma sociedade essencialmente machista, dotada de toda forma de violência contra a mulher: assédio, abusos, baixos salários, além de outros estereótipos de rebaixamento, quando se observa a destinação de seus lugares sociais, funções etc. Há tempos, reivindica-se essa equidade, por meio da "[...] igualdade entre as mulheres e os homens (igualdade social, política, econômica)" (LOURO, 1997, p. 46), de uma forma geral. Mas há que se lembrar que entre os desiguais há aqueles e aquelas mais desiguais, ainda. Assim, a equidade se aplica também às mulheres negras e aos homens negros. É chegado o momento de pensarmos um novo modelo curricular-pedagógico que "[...] subverta a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar" (LOURO, 1997, p. 113), e das mulheres negras também, e não só nos espaços escolares, de forma que essas práticas ecoem no mercado de trabalho, no cotidiano e em todos os espaços da sociedade rumo à construção de uma "Pedagogia Feminista" (LOURO, 1997, p. 112).

É preciso substituir o modelo atual, colonizador e engessado, que exclue as diferenças, que não legitima a igualdade de oportunidades para todos e todas, negros e negras, brancos e brancas; transformar este modelo curricular pedagógico engessado através do diálogo e da escuta, potencializando todas e todos. A "Pedagogia Feminista" é aquela que estimula a fala e promove a efetiva escuta, promove a voz àquelas que tradicionalmente foram condenadas ao silêncio, consequentemente e estrategicamente, à invisibilidade, já que seus saberes e conhecimentos são predestinados à insignificância. Trata-se de uma forma de estimular a produção de conhecimento coletiva, colaborativa, debruçada nas experiências de todos e todas.

Neste sentido, reproduzindo as palavras de Louro (1997, p. 115), é possível relacionar a Pedagogia Feminista à conscientização:

> [...] inscrevam as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que pretendem a "conscientização", a "libertação", ou a "transformação" dos sujeitos e da sociedade. Se algumas das ideias aqui

> apontadas lembram as propostas de Paulo Freire isso também não é uma coincidência. Suas críticas à "educação bancária" e sua proposta de uma "educação libertadora" são conhecidas internacionalmente e frequentemente são referências destacadas nas pedagogias feministas.

Se a categoria masculina é detentora do poder e a categoria feminina é privada de poder, mais oprimida ainda nesta negação é a categoria feminina negra. Por isso, pensar a mulher, especialmente a negra, significa afirmar as conquistas dessa categoria.

> (Vale notar que fórmulas, estratégias ou dispositivos com esse propósito transcendem muito o espaço das escolas e universidades, pois além de situações didáticas ou de leituras pró-mulheres, têm sido produzidos jogos, brinquedos, filmes, bonecas que apresentam meninas/mulheres como protagonistas, como poderosas ou, por vezes, dotadas de superpoderes). [...] (LOURO, 1997, p. 115).

Em se tratando da indústria cinematográfica, algo inédito para meninas e mulheres negras em termos de representatividade vem ocorrendo, recentemente. Um exemplo pode ser visto no filme *Pantera negra* (2018), que, além de dar centralidade à cultura africana, com seus valores, costumes, saberes, apresenta as mulheres negras (lindas, guerreiras, inteligentes e líderes) como protagonistas e não coadjuvantes como sempre ocorreu.

De acordo com Louro (1997, p. 120), "[...] esses processos rompem antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovem contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos e valores, de formas antes impensáveis". De fato, esses processos de afirmação estão vivos nas escolas, não foram convidados a entrar, invadiram nossas salas, corredores, pátios, quadras, enfim, estão em meio a nossos(as) alunos(as) dinamicamente. São questões que, afetando e envolvendo cotidianamente nossos discentes, precisam ser nossas também, já que envolvem questões múltiplas de diversidade social.

Nesse contexto, como agir na prática escolar abordando estas questões? Quais as ações mais adequadas para alcançarmos uma educação não discriminatória, ou menos discriminatória?

Além de nossa experiência, temos de buscar os elementos dessas respostas naquelas e naqueles que estudam e promovem uma educação libertadora: Paulo Freire, Amílcar Cabral, Steve Biko, Kabengele Munanga, Guacira Lopes Louro, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Chimamanda Nzogi, entre muitos e muitas outras. Trata-se de pedagogias críticas que nos ajudem a transgredir as fronteiras impostas, e atingir os objetivos destes estudiosos e estudiosas citados anteriormente: uma educação libertadora, transformadora e igualdade de oportunidade e de vida para todos e todas.

1.4 EMPODERAMENTO

Empoderamento é um dos termos mais usados hoje quando se refere ao processo de emancipação de pessoas e grupos, em especial, relacionados às mulheres. Está nas redes sociais virtuais, sites, revistas segmentadas, filmes, programas variados de TV. Circulando por espaços e grupos tão distintos, obviamente, ganha variados sentidos. Uma mulher empoderada hoje pode ser definida, dentre outros casos, como aquela que se firmou profissionalmente, tem influência social e goza de boa autonomia financeira. Mas o termo não é novo. Remonta, pelo menos, ao início dos anos de 1980.

Paulo Freire foi o primeiro brasileiro que discutiu esse termo. Para ele, o processo de empoderamento era sinônimo de dar poder a grupos minoritários. Assim Joice Berth (2018, p. 18), uma pesquisadora negra que também discute empoderamento, traz a definição da palavra: "[...] logo o significado ao pé da letra de *empower* é dar poder ou habilidade a algo ou a alguém". Poder, portanto, conforme Freire e Shor (1987) e Berth (2018), de mobilidade social para aqueles e aquelas que não tiveram essa oportunidade, já que, historicamente, a sociedade americana e, por sua vez, a brasileira, foi construída para usufruto de um grupo branco-masculino-heterossexual-cristão.

Numa perspectiva social, o empoderamento pode ser entendido como fortalecimento de comunidades oprimidas, assim como um instrumento de emancipação social e política. Berth (2018, p. 64), pesquisadora do tema, afirma que, por meio do empoderamento, "[...] esses grupos oprimidos poderão ter acesso às decisões da vida pública".

Empoderar é pensar caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas e romper com as vertentes opressoras, e assim tornar o empoderamento um efetivo instrumento de transformação social. É preciso instrumentalizar os grupos oprimidos para atingirem a autonomia, como nos explícita Berth (2018, p. 19): "[...] *empowerment* tem o seguinte significado: 'o processo de ganhar liberdade e poder para fazer o que você quer ou controlar o que acontece com você'".

Paulo Freire nos traz em sua obra com o professor Ira Shor, *Medo e Ousadia* (1987), o processo de empoderamento ligado à classe social, por meio da reconstrução da própria cultura para obter poder sociopolítico; assim compreendemos melhor o empoderamento da classe social, que visa à libertação da classe dominada em relação à classe dominadora.

A dominação aniquila a mobilidade social e mantém os grupos dominados distantes do

conforto e da proteção que o capitalismo – avanço social – proporciona. Para Calvés (2009[5], p. 735-749 *apud* BERTH, 2018, p. 25),

> O empoderamento refere-se a princípios, como a capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem-estar ou seu direito de participar da tomada de decisões que lhes diz respeito, que orientaram pesquisa e intervenção social entre populações pobres e marginalizadas.

Freire e Shor (1987), na obra citada, afirmam que a libertação é um ato social, mas alertam que se esse sentimento for apenas individual, ele não será suficiente para atingir a transformação global. Para que isso ocorra, é necessário que o *empowerment* seja coletivo; é preciso usar a recém liberdade individual adquirida, transformá-la em uma percepção crítica da realidade e ajudar os outros a se libertarem também.

Neste sentido, ao tratar desse conceito – empoderamento – dentro da escola, numa vertente emancipadora, deve-se fazê-lo na perspectiva da mudança social como rompimento ativo e processual, tanto coletivo quanto individual de uma situação opressora. Para Freire, como pudemos ver anteriormente, a conscientização acontece por meio do social e do coletivo, e não apenas pelo indivíduo.

De acordo com Berth (2018, p. 46), o empoderamento requer uma consciência da opressão: "Nunca fui tímida, fui silenciada. Essa afirmação denuncia um sistema que funciona na opressão pelo apagamento. [...] Audre reflete que tal silêncio não é individual, mas sim um silenciamento institucional". O silenciamento social se faz igualmente presente nas escolas, conforme podemos observar no relato de Audre Lorde.

> Vale dizer que isso não significa que a dimensão individual esteja alijada do processo, ao contrário. O *empoderamento individual e coletivo* são duas faces indissociáveis do mesmo processo, pois o *empoderamento individual* está fadado ao *empoderamento coletivo*, uma vez que uma coletividade *empoderada* não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de *empoderamento*. (BERTH, 2018, p. 42, grifo da autora).

Pode-se perceber, também, o empoderamento como um estímulo à autoaceitação de características culturais, estéticas e de ancestralidade, para, assim, descobrir em si mesmo possibilidades, pelo menos para aquelas e aqueles que não têm consciência de si mesmo enquanto pessoa, enquanto membro de uma classe oprimida, já que muitas vezes estar intimamente relacionada(o) com uma realidade opressora impede uma percepção mais nítida de si mesmo enquanto oprimido.

---

[5] ANNE-EMMANUÈLE, Calvès. Empowerment: généalogie d' un concept clé du discours contemporain sur le développement. **Revue Tiers Monde**, n. 200, v. 4, p. 735-749, 2009. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm. Acesso em: 5 mar. 2018.

> 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, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao redor. (BERTH, 2018, p. 14).

Paulo Freire (1996a), autor da obra *Pedagogia do Oprimido*, quando pensou a teoria da conscientização, que inspirou a teoria do empoderamento, fez uma análise aplicada em função da realidade de grupos oprimidos. E, por isso, devemos pensar a teoria da conscientização como forma de libertação e forma de atuação de grupos sub-representados. O processo de empoderamento permite que os indivíduos possam se desconstruir e se reconstruir, de forma que a consciência crítica é indissociável do empoderamento.

> Freire [...] acreditava que os próprios grupos que foram subalternizados deveriam empoderar a si próprios, processo esse que se inicia com a consciência crítica da realidade aliada a uma prática transformadora. Sendo assim, refuta o paternalismo, o que chama de forma dócil de subjugação. (BERTH, 2018, p. 27).

Paulo Freire afasta a ideia de passividade que muitos ainda têm em relação aos grupos dominados. Critica o paternalismo, como controlador das mais diversas formas de manifestações, com o viés de vigília e punição, tal como Foucault (1987) em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, já elucidou em seus estudos.

Estabelece-se um processo de consciência crítica. A ação assim também será, sendo um importante passo para a transformação social. Freire já refletiu sobre isso, em relação à pedagogia crítica, quando diz que: "[...] sua obra seria de interesse de pessoas radicais, que se interessariam pela transformação real da sociedade e responsáveis pela efetiva prática e conduta de transformação pelo pensamento consciente e libertário de povos oprimidos" (BERTH, 2018, p. 28).

Nesta perspectiva, podemos compreender o empoderamento como mecanismo de enfrentamento das estruturas dominantes e opressoras, que atingem os grupos oprimidos de forma coletiva, como, por exemplo, o genocídio racial. Então percebemos o empoderamento como uma forma de romper com a fragilidade social, o silenciamento dos grupos e da luta por condições dignas de vidas, que gerou e ainda gera desigualdades. Identificar e viabilizar práticas de erradicação dos nossos problemas sociohistóricos significa pensar que o processo de empoderamento visa adotar práticas antirracistas, antissexistas e anticapitalistas.

Neste sentido, refletimos sobre a relevância do lugar de fala, como medida para contestar o poder, os privilégios e seus respectivos privilegiados. O empoderamento é um

processo, e não um fim em si mesmo. Através dele, pode-se manter viva e dinâmica a potência de alterar o estado atual, o *status quo*. Buscar o lugar de fala significa contestar as relações de poder, desmitificar o poder, buscar o caráter revolucionário da sociedade e questionar as práticas e os discursos sociopolíticos opressores. E o que podemos fazer para efetivar esse processo, e suas consequências? Berth (2018, p. 57) diz: "[...] governos, agências e ONGs não empoderam as pessoas e as organizações. O que as políticas de ações governamentais podem fazer é criar um ambiente favorável".

Na perspectiva de Freire, o desafio da escola é tornar esse ambiente favorável, proporcionando uma consciência crítica relacionada à prática transformadora, relacionando os contextos aos fatores que condicionam a criação do empoderamento.

Neste sentido, a abordagem de Paulo Freire (1996a) faz muito sentido, quando afirma que se a conscientização não é suficiente, ela é condição para uma estratégia possível para o enfrentamento e superação das desigualdades. E, para tanto, é preciso saber quem são os oprimidos e quais são as suas necessidades.

O empoderamento da mulher negra leva a romper com a concepção de categoria universal de mulher, diversificando as categorias de mulheres – negras, indígenas, latino-americanas, mulheres brancas e outras. Este entendimento é importante para refletir sobre as desigualdades dentro deste grupo; refletir e agir em relação à interseccionalidade do grupo feminino. De acordo com Berth (2018, p. 48-49, grifos da autora), na

> [...] interseccionalidade cunhada por Kimberlé Creenshaw, há uma invisibilidade que é consequência da articulação dos grupos subalternizados dentro da pirâmide social, afinal sofre racismo o homem negro e sofre machismo a mulher branca. E onde fica a mulher negra? Não fica em lugar algum ou no *não lugar*. Ou como brilhantemente define Kilomba, ocupa o lugar de "o outro do outro", ou ainda, nas considerações de Audre Lorde, mulheres negras são as *sister outsider* que em tradução literal significa "irmãs de fora".

É a interseccionalidade que desvenda a encruzilhada das opressões, na qual as mulheres negras estão situadas. Nenhum outro grupo é tão necessitado de desenvolvimento social e sua efetiva aplicabilidade quanto as mulheres negras, considerando que nós estamos na base da pirâmide social.

A luta do feminismo, em especial, o feminismo negro é pela erradicação do racismo que estrutura as relações socialmente, desprivilegiando, demasiadamente, mulheres negras, já que o feminismo negro aponta as opressões não só relacionadas ao gênero, mas também racial, a fim de buscar a igualdade como eliminadora das diversas opressões, com a finalidade de usufruirmos de uma sociedade mais justa para todas e todos. Conforme Berth (2018, p. 52),

> Neste sentido, é urgente falar sobre as temáticas do pensamento do Feminismo Negro, não como supérflua manifestação identitária, mas como importante contribuição para a reestruturação social a partir das necessidades de grupos minoritários, tendo em vista o lócus social e as experiências que dele emergem. Como bem pontua Djamila Ribeiro, em *O que é lugar de fala?* são para além da função enquanto instrumentos de luta pelo direito de existir, a complementação para o hiato que os cânones do pensamento universal deixaram. No mesmo caminho de raciocínio, o *empoderamento* é a continuação do processo que garantirá que essa existência pleiteada pelo *lugar de fala* se desenvolva de maneira plena e eficiente nas ações para a emancipação possível de mulheres negras e de outros sujeitos sociais oprimidos. Cabe lembrar a poderosa fala de Angela Davis, que afirma que a emancipação de mulheres negras representa que toda uma sociedade estará de fato se movimentando rumo à evolução e erradicação dos nossos mais agudos problemas.

Já não é de hoje que mulheres negras lutam por estratégias que as levem ao poder econômico e político-social, conforme expõe Joice Berth (2018, p. 77), feminista e pesquisadora negra: "[...] mulheres negras, não fomos nunca totalmente *desempoderadas.* Tentamos, de uma maneira ou de outra, 'expandir nosso espaço', mesmo quando as ideologias patriarcais conseguiram minar essas estratégias". Essa luta histórica pelo empoderamento pode ser notada desde o período escravocrata, em que as mulheres são "cobradas" da mesma forma que um homem negro, exercendo, da mesma forma, trabalhos braçais, sendo exigidas física e psicologicamente, e sofrendo torturas físicas para além dos homens negros, como a violência sexual. Trata-se de uma luta histórica em toda a América, por onde o sistema escravista se impôs. Conforme ressalta Berth (2018, p. 76),

> O quanto mulheres negras, historicamente, estão pensando em empoderamento, pois como bem observa a filósofa estadunidense Angela Davis: o conceito de empoderamento nunca foi novidade para esse grupo de mulheres.

De acordo com a referida pesquisadora, o empoderamento da mulher negra é primordial para trazermos os olhares a partir do lugar social no qual a mulher negra brasileira está inserida, considerando a histórica situação de sua subalternização:

> A população negra foi confinada entre outras práticas, na desumanização de escravizados de ontem e de hoje – ainda que a escravização de hoje seja oculta e consequente de séculos de escravização fática, já que a abolição completa da escravização de pessoas negras nem foi processada de maneira correta pela sociedade e avançou pouco mais do que algumas mudanças de legislação, muito em parte pela negação de saberes, produção e potencial intelectual negra que foi, é e tem sido mais um caminho eficiente para mantê-la no lugar da subalternidade. (BERTH, 2018, p. 48).

Neste caminho é inevitável propor a prática de uma pedagogia interseccional – que

pense as intersecções de raça, gênero, sexualidade, classe e outras identidades em relação à sociedade. Como a escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009[6] *apud* BERTH, 2018, p. 78) diz, do contrário, corremos "[...] o perigo de uma única história". A perspectiva de uma única história nada mais é que a hierarquização das experiências, que faz com que desconsideremos todas as outras histórias e os grupos pertencentes a elas.

> A contradição que Paulo Freire pretendia evitar, isto é, a retomada da exclusão com a hierarquização revisitada, tendo como base o discurso e o conhecimento concentrado como poder que é capaz de manipular pela propagação da história única. (ADICHIE, 2009 *apud* BERTH, 2018, p. 78).

Trata-se de, por meio do empoderamento, mostrar que os outros povos compartilham de histórias positivas também, histórias de resistência e "[...] possibilidades de reexistir a partir da autodefinição" (BERTH, 2018, p. 73), superando o caráter exclusivamente denunciante que coloca os povos oprimidos apenas na situação de vitimização. Significa, por meio deste caminho, pensar abordagens que "protejam" as mulheres, em especial, as negras, medidas para pensar políticas públicas para esse grupo, e assim torná-las pertencentes à categoria de ser humano.

> Seria pensar, como a intelectual afirma *Moving Buyond Pain* – texto que escreveu sobre o álbum da cantora Beyoncé, *Lemonade* – não *podemos só pensar* na medida de nossa capacidade de aguentar a dor, mas sim na celebração de nosso movimento para além da dor. (HOOKS, 2016[7] apud BERTH, 2018, p. 75, grifo da autora).

A autora de *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, a estadunidense bell hooks[8] (2017), fala sobre a necessidade de contrapor a identidade de vítima como forma de resistência. A intelectual negra pensa empoderamento como maneira de superação das barreiras impostas pelo racismo e o sexismo. Referenciando-se em Paulo Freire, ela pensa a importância de conscientizar sobre a realidade dos grupos sub-representados para empoderá- los e transcendê-los.

No livro *O que é empoderamento?*, de Joice Berth (2018), o autor Sardenberg, com a preocupação de que este conceito não seja mais desvirtuado, eliminando seu caráter de

---

6 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos da história única**. TEDGlobal 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=p. Acesso em: 05 mar. 2018.

7 HOOKS, bell. **Movimentar-se para além da dor**. Tradução de Charô Nunes e Larissa Santiago. Bloqueiras Negras, 11 maio 2016. Disponível em: http://bloqueirasnegras.org/2016/05/11/movimentar-se-para-alem-da-dor-bell-hooks/. Acesso em: 05 mar. 2018. (grifo nosso)

8 Respeitando a opção da autora, mantivemos o nome "bell hooks", em minúsculas. Todavia, para indicação de fonte e referenciação, seguimos a norma acadêmica.

transformador social pela banalização ou saturação que o termo possa ser utilizado, apresenta a seguinte definição:

> O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria para levar as mulheres para atuarem em seu próprio benefício. São elas, a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente). (SARDENBERG, 2018[9], p. 6 *apud* BERTH, 2018, p. 35).

A relação do processo de empoderamento com a educação exige que os profissionais da educação estejam atentos pela forma com que as comunidades negras são sistematicamente retratadas negativamente, especialmente dentro das escolas. Na pior das hipóteses, isso impacta na autoimagem dessas pessoas pertencentes a esse grupo. Conforme alerta Berth, os profissionais devem voltar seus trabalhos aos fatores étnicos, de gênero, de classe social e de outros marcadores sociais, para enfrentar esses impactos negativos, para uma efetiva melhora na qualidade de ensino e, consequentemente, na qualidade de vida desses grupos. Trata-se de pensar na realidade dura, que é a realidade concreta da população negra, criando ferramentas emancipatórias por meio da escola e de outros contextos, para a construção de vidas mais humanamente dignas.

Essa perspectiva nos faz pensar em como a escola poderia desenvolver uma educação para o empoderamento, a fim de, como consequência desta educação, reduzir e prevenir riscos às mulheres, já que, em especial, as negras são os principais alvos de situações de violência, agressão e vulnerabilidade – uma educação empoderada que proporcione a desconstrução da violência.

1.5 BRANQUITUDE E NEGRITUDE

Hoje eu sei que eu sou uma mulher negra periférica e me orgulho disso. Mas nem sempre foi assim. A experiência branca – branquitude – que vivenciei na escola fez com que eu constituísse uma consciência silenciada do meu próprio eu, que pode ser entendida como uma "[...] consciência então limitada por causa da minha formação hegemonicamente influenciada pela branquitude" (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 20). Foi uma forma de evitar as feridas

[9] SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando "empoderamento" na perspectiva feminista**. p. 6. Disponível em: https//repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848. Acesso em: 5 mar. 2018. [Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia].

profundas que o racismo causa. O branqueamento é observado aqui como uma forma de silenciamento em relação à existência do outro e de si mesmo.

O processo de branquitude obriga negros e negras a assumirem atitudes que representam e, portanto, aproximam-se da experiência branca como, por exemplo, alisar os cabelos, relacionar-se com pessoas brancas, esperando que seus filhos nasçam mais claros, submeter-se a procedimentos estésticos para clarear o tom de pele, buscando um tipo de selo de aceitável.

O branqueamento é tido como um problema do negro que, na sua insatisfação estética, procura ao máximo parecer-se com o branco, enfraquecendo a autoestima e a autovalorização da população negra. Como nos diz Bento (2002, p. 2):

> [...] essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Nomeação de branquitude, conforme a coordenadora executiva do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Cida Bento (2002, p. 21), refere-se a "[...] traços da identidade racial do branco a partir das idéias sobre branqueamento, um dos temas mais recorrentes quando se estuda as relações raciais no Brasil".

A branquitude é uma atitude racista que fortalece a reprodução do racismo, desvaloriza o outro somente pelo que ele é, "[...] fazendo com que, conforme a cor da pele, as pessoas se sentissem mais ou menos privilegiadas umas em relação às outras" (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 16). O racismo descaracteriza as pessoas negras como seres humanos, reforçando a crença de que a negritude na nossa sociedade é sinônimo de desajuste, já que o modelo padrão de humanidade é o branco. E é esse desajuste e descaracterização que precisamos evitar para que possamos ser minimamente respeitados(as).

Quando não se entende a profundidade e a importância da negritude, enxergamos a branquitude como uma válvula de escape de todo o horror que o preconceito e o racismo venham gerar, quando, na verdade, este processo de branqueamento é um grande produtor de conflitos internos e externos. Munanga (2009, p. 41) destaca que, em relação a negros e negras, esse processo "[...] criou sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo". A branquitude foi arquitetada e legitimada pelos ancentrais europeus, brancos, masculinos das classes dominantes. Segundo Cida Bento (2002, p. 7),

> [...] o ideal do branqueamento nasce do medo, constituindo-se na forma encontrada pela elite branca brasileira no final do século passado para resolver

> o problema de um país ameaçador, majoritariamente não-branco, repercutindo, ainda nos dias atuais, nos currículos escolares, nas formações de professoras(es), nas interações dentro das escolas, nas práticas educacionais, enfim, em toda a sociedade, exceto nos grupos e espaços em que, pela natureza conscientizadora, lutam-se contra ele.

Nos espaços escolares, assim como no restante da sociedade brasileira de modo geral, a exclusão baseada simplesmente na cor da pele salta aos olhos. A branquitude dentro das escolas, espaços de reprodução das desigualdades, influencia também os contextos pedagógicos e sociais. Embora o espaço escolar devesse ser um ambiente regularmente inclusivo para nossas crianças e adolescentes, ao contrário, é o meio no qual eles(as) aprendem a internalizar práticas racistas, como algo natural. A escola aplica e permite situações de opressão e preconceito, quando, por exemplo, permite que rótulos e estigmas roubem o direito à dignidade do "outro".

> [...] diferentes estudiosos têm se preocupado com a maneira como os negros foram e vêm sendo atingidos pela ideologia do branqueamento no Brasil. A militância negra tem destacado persistentemente as dificuldades de identificação racial como um elemento que denuncia uma baixa auto-estima e dificulta a organização negra contra a discriminação racial (BENTO, 2002, p. 27).

As naturalizações e minimizações de discriminações na escola só aumentam as desigualdades raciais e sociais, uma herança negra do período da escravidão. Em oposição a isso, a herança das classes dominantes é o processo de branqueamento/branquitude que atua historicamente para perpetuar a supremacia branca. Nesse sentido, encarar as consequências da escravidão é primordial, se quisermos pensar a negritude como a busca por outro caminho de justiça social.

Para tanto, é preciso que a escola assuma esta responsabilidade de debater essas questões, a partir de um diálogo verdadeiro sobre a ambiguidade da libertação, demonstrando as contradições presentes na relação de dominante e dominado. Essa é uma missão de todos(as), que não se faz possível sem uma reflexão crítica e analítica sobre o papel do branco nas relações de desigualdades raciais e sociais no Brasil, rompendo com o pré-conceito de que as discussões raciais dizem respeito apenas aos negros e negras.

O papel pedagógico da escola com os(as) alunos(as), professores e demais segmentos da comunidade tem como intuito, no mínimo, desmotivar as discriminações e as desigualdades, para não repetirmos os erros do passado. Rossato e Gesser (2001, p. 29) consideram que, para enfrentar essa situação, "[...] é importante dar nome a nossos sentimentos, nossas atitudes e mapear este fenômeno tão fortemente enraizado mundialmente". Discutir para a compreensão deste problema na escola significa construir novos valores e melhores condições de vida para toda a humanidade.

Aportando-se em Freire (2018b, 1996a), Rossato e Gesser (2001, p. 29) afirmam que o "[...] diálogo autêntico é a forma de reduzir esta relação de opressão entre raças. Consequentemente, essa atitude construiria vias de convivência respeitosa em que todos fossem considerados, visando assim a um plano de bem-estar comum".

Os autores do capítulo *"A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses"* nos alertam quanto aos "invisíveis no currículo da escola" (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 30). Essa invisibilidade que marca a história destes indivíduos gera, dentre outras situações, o abandono escolar, que é compreensível, já que crianças e jovens, através do processo de branquitude e a experiência do racismo sofrido dentro da escola, concluem, consciente ou inconscientemente, que aquele lugar não lhes pertence.

Opondo-se à branquitude, a negritude vem se constituindo como um movimento de retomada histórica das origens do povo negro e suas relações com a cultura contemporânea. Trata-se de refletir sobre a construção da identidade negra desde a diáspora africana, problematizar a escravidão, o colonialismo, a libertação, a colonialidade e as suas diversas consequências, bem como de criar e promover movimentos e narrativas de emancipação.

Como se observa, ainda que a negritude tenha sido alvo de muitos questionamentos teóricos, conforme documentado por Munanga e outros pesquisadores, no contexto brasileiro, ela se faz decisiva, primeiramente, para a tomada de consciência de crianças, adolescentes, jovens e adultos, da situação na qual negras e negros foram postos, e, num segundo momento, para a ação transformadora. Tornar a negritude significativa, a fim de fazer este processo de assunção da identidade é, em si, uma reação à agressão racial branca. Conforme analisa Munanga (2009, p. 44), "[...] a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total autorrejeição; negar o europeu será o prelúdio indispensável à retomada".

Sendo a emancipação resultado da relação intrínseca de negro(a) com a negritude, a tomada de consciência, primeira etapa da conscientização, vem afirmar e construir solidariedades entre os grupos, fortalecendo, assim, o movimento mais amplo de luta pela libertação. A negritude, para o antropólogo e professor Kabengele Munanga (2009, p. 63), representa um protesto contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele, uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro, que deve ser reencontrado, defendido e mesmo repensado.

Para a formação da identidade é preciso memória. Memória construída através das vivências pessoais e também do grupo, fornecidas pela socialização, dados da história que

estabelece os tipos de referências. Permitir ao(à) negro(a) encontrar-se na história e conhecer os benefícios que seu povo proporcionou e a partir daí conquistar seu lugar no mundo moderno, propiciar expressões e aspirações, a fim de compreender o indivíduo negro potente que sempre foi, que é e ainda pode ser.

Em uma sociedade excludente como a brasileira, a escola é "[...] condição para a inserção social e privilégio de poucos indivíduos" (SOUZA, 2001, p. 182). Em contraposição a isso, a escola deveria intervir desenvolvendo discussão e reflexão do conceito de negritude, para suscitar nos(nas) alunos(as) o exercício da busca pela construção de argumentos para lidar com situações preconceituosas e discriminatórias, de forma que possam, ao menos, defender-se, além de aprender a buscar argumentos para as concretizações de suas afirmações na sociedade. A negritude na escola é uma das diversas formas de incentivo ao respeito às diferenças, como protagonismo, e não mais como uma fraqueza.

> Precisamos urgentemente falar das experiências racistas que nossas crianças negras passam e de como isso interfere na sua construção como negro (a). Precisamos ensiná-las a se amar e precisamos ensinar também as crianças brancas a abaixar o chicote do racismo. Cada ponto por menor que seja será usado contra nós pela branquitude. (GELEDÉS, 2018).

A negritude se faz necessária na escola, sobretudo para acabar com o silenciamento. Quantas vezes denunciamos diversas discriminações sofridas e atitudes racistas e esperávamos que os(as) professores(as) e a escola nos ajudassem, mas, ao contrário disso, simplesmente éramos ignorados. Não se dava importância em nossa fala, isto é, em nossa existência, já que a educação, como Freire ensinou, só ocorre quando as pessoas conseguem dizer a sua palavra. Nessa escola, o silenciamento nos forçava a acreditar o quanto éramos irrelevantes naquele lugar. A negritude nos ensina que a escola para ser verdadeira é aquela em que toda e qualquer violência sofrida por alguém ou aplicada a alguém deve importar.

2 EDUCAÇÃO: IDENTIDADE, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO

> Assumir a negritude feminina no atual contexto em que vivemos, dentro de uma cultura machista, racista e discriminatória é um ato de bravura, uma vez que mulheres não negras podem optar sobre ser e estar, e a mulher negra traz na pele uma marca que não lhe proporciona outra opção em ser. Uma vez reconhecidas como tal, surge a necessidade da luta por respeito e dignidade! São muitas complexidades em nossas vidas e as mulheres negras não desistem! (ROSA, 2013, p. 37).

2.1 EDUCAÇÃO E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO

Iniciamos a discussão, situando o contexto educacional e a importância da ocultação/distorção histórica das experiências e trajetórias femininas, considerando a necessidade de reavaliar e reformular o imaginário social em relação às mulheres negras escravizadas no Brasil. Dentre outras razões, isso se deve ao fato de que, a partir deste imaginário social falsamente histórico e ideologicamente distorcido, incidem diversas formas de discriminações e preconceitos. A seguir, serão tratadas as categorias de análise utilizadas neste trabalho.

A educação, da forma como se estrutura, tem funcionado como um processo de aprofundamento da exclusão dos alunos e alunas negros e negras no Brasil. Este processo, consequentemente, liga-se diretamente aos índices de evasão escolar da população negra e, concomitantemente, a outros índices relacionados à vida e à condição social desta parte do povo brasileiro. A evasão escolar se agrava quando a educação não propicia um espaço pedagógico aos(às) alunos(as) negros(as), para o próprio reconhecimento. De acordo com Silva (2001, p. 67),

> Um estudo sobre rendimento escolar e relações raciais na escola, contruindo um diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo, demonstrou que: 1. Para todas as séries do 1º grau o aluno negro apresenta índices de exclusão e repetência superiores ao aluno branco e vê-se excluído mais cedo do sistema de ensino; 2. Os estudantes negros apresentam número maior de saídas do sistema escolar e voltas, sugerindo esta sinuosidade à dificuldade de interação entre o sistema escolar e o aluno negro, mas também à persistência deste segmento racial, tentando apesar das dificuldades manter-se na escola; [...] 4. Problemas intra-escolares são mais significativos na análise das frequentes interrupções temporárias ou definitivas dos alunos negros para trabalharem.[10]

Se esses dados, de um lado, demonstram a exclusão da população de etnia negra, de

[10] ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-24, nov. 1987.

outro, por si, denunciam a discriminação racial. Nesse sentido, a cor da pele define o padrão e o tipo de vida, mostrando vários aspectos, sendo um deles "[...] que ser negro é um impedimento para muitas coisas na vida [...]" (CARNEIRO, 2005, p. 282).

No passado, sem as ações pautadas pelos movimentos sociais e o Movimento Negro, as vidas de negros e negras eram muito mais difíceis, pelo resultado do discurso homogeneizador e da democracia racial.

> O processo escravista e o pós-escravista instituíram um movimento social de estigmatização em todo contexto social, sendo que a escolarização, desde os seus primeiros anos, tornou-se um de seus lócus mais contundentes. Dentre os vários estigmas, destaca-se aquele relacionado à cor da pele como fator não de etnia, mas de inferioridade. (MAFRA; SANTOS; SANTOS, 2017, p. 141-142).

Os dados atuais revelam que a democracia racial nunca existiu e não existe, uma vez que na vida social o "[...] racismo continua vivo e forte" (FREIRE, 1992, p. 150). O processo racial se torna evidente, considerando que o "[...] o país se vê marcado por uma miríade de disparidades étnico-raciais" (MAFRA; SANTOS; SANTOS, 2017, p. 132).

Dentre outros aspectos, estes dados demonstram também o quão difícil é para a população negra mudar este cenário, já que podemos perceber a baixa representatividade negra nas diferentes esferas da sociedade. Essa "[...] identidade negativa atribuída ao outro [...]" (CARNEIRO, 2005, p. 227), considerando-o incapaz, gera também a violência motivada pelo racismo. Estas são as manifestações da relevância da conscientização racial, tanto para a população negra quanto para a população branca.

De acordo com Freire (1992), as marcas cruéis do racismo e seu discurso ofensivo e vergonhoso necessitam ser enfrentadas pela escola, por meio da luta que considere a unidade na diversidade, com aprofundamento da superação da democracia conservadora herdada pelo processo de colonização. Para Freire (1992, p. 151, grifos do autor),

> [...] a *unidade na diversidade* tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar*. [...] quanto mais superar as barreiras que as impedem de "ser si mesmas" ou "minorias *para* si", umas *com* as outras e não umas *contra* as outras.

A abordagem histórica que dá centralidade aos oprimidos e oprimidas ensina que o mundo deve ser reposicionado para se conhecer a história contada, não somente pelo ponto de vista do colonizador, mas, sobretudo, pela ótica das pessoas escravizadas e de seus descendentes. Trata-se, no campo da memória e da consciência histórica, de um movimento central no processo de luta e de humanização dos povos, como Biko (1978) dizia: "[...] responder

a um problema criado não pelo negro, mas sim, pelo branco. De outro lado, a questão negra não é objeto ou causa apenas da comunidade negra, mas de todos e todas que se comprometem com a justiça e a ética social".

Questões como, por exemplo, "de onde viemos?" ou "de quem descendemos?" não são suficientes, mas servem, principalmente, para nos identificar e nos definir. A abstenção que a escola proporciona com a educação formal colonizadora nega às meninas e meninos, negras e negros, o direito de aprenderem e conhecerem sobre o povo brasileiro, aprender sua história, negligenciando as contribuições desta parte da população, que no caso brasileiro representa a maioria, para a formação das presentes e novas gerações.

Para Munanga e Gomes (2016), estas contribuições podem ser situadas em, pelo menos, três grandes dimensões: econômica, demográfica e cultural. Conforme esse autor, "Foi graças a esse trabalho gratuito do negro escravizado que foram produzidas as riquezas que ajudaram na construção do Brasil colonial e na construção da base econômica do país" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20). O antropólogo brasileiro-congolês segue mostrando que "No plano demográfico, os africanos nos ajudaram no povoamento do Brasil" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20), sendo que "[...] até 1830, os negros constituíam 63% da população total, os brancos 16% e os mestiços 21%" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20). Como um exemplo, dentre outros, da contribuição cultural, Munanga e Gomes (2016, p. 21) demonstram que "[...] os africanos introduziram um vocabulário desconhecido no português original e que faz hoje parte do falar brasileiro. Palavras e expressões como acarajé, fubá, ginga, Ilê, jiló, lengalenga, quitanda, sacana, umbanda, zumbi, etc." estão no cotidiano do povo desse país, uma das razões pelas quais não falamos o português de Portugal.

Mas se, de um lado, essas e outras tantas contribuições negras à formação cultural, política e econômica do país são diminuídas, quando não excluídas, do ensino, por outro, são visíveis as mazelas da discriminação e do racismo em nossa sociedade. No imaginário social predomina ainda o histórico processo de negativação da figura do negro. Não é por outra razão que as piadas racistas embutidas no cotidiano das pessoas ainda são "tidas" como normais e inofensivas. Em geral, essas "brincadeiras", como gostam de dizer os racistas, relacionam negras e negros sempre à pobreza, à sujeira, à marginalidade, à inferioridade cultural. Trata-se de práticas que acabam alimentando ainda mais o imaginário negativo em relação não só à comunidade negra, mas a toda a sociedade brasileira.

Desconstruindo o mito da democracia racial, estudos como *Pesquisa indica que negros ganham metade da renda de brancos* (REVISTA FÓRUM, 2017) e, também, *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil* (MARCONDES et al.,

2013) apontam a relação entre a desigualdade social e racial, mostrando que quanto maior a proximidade de uma pessoa com a etnia negra mais chances ela possui de encontrar-se nas camadas mais inferiores da sociedade.

> Em meados dos anos 90, estudos sobre relações raciais, estatísticas oficiais e pesquisas sobre desigualdades raciais no Brasil realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma fundação do Ministério do Planejamento e Gestão, comprovaram a existência do racismo em nossa sociedade e demonstraram como ele é um fator de agravamento da situação de exclusão e desigualdade vivida pelas camadas populares brasileiras. As pesquisas explicitaram o que o Movimento Negro já apontava há muitos anos: a pobreza, no Brasil, tem cor. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 129).

O racismo incutido na sociedade brasileira por séculos é particularmente cruel. Ele consegue ditar o que uma pessoa não quer ser, mesmo quando ela o é, obrigando-a a negar-se a si mesma. O imaginário social herdado do período escravagista alimenta um lugar naturalizado, no qual subentende-se que devemos estar.

Mesmo com o enorme avanço das conquistas realizadas, especialmente, a partir da segunda metade do século XX, observa-se que a emancipação da mulher negra se encontra bem mais distante. Como demonstra Ângela Davis (2016), dentre outras estudiosas, as conquistas feministas têm cores. Por isso, muito mais que a mulher branca, as negras são vistas como objetos de domínio, servidão e consumo dos homens. Não é por outra razão que a mulher negra é mais facilmente exposta a diversas violências, tais como física, psicológica, simbólica, sexual, doméstica, moral etc.

Por isso, a necessidade de falarmos sobre este assunto e desconstruir a imagem criada pelos colonizadores, mudando o imaginário social em relação a negras e negros. Conforme explica Munanga e Gomes (2016, p. 18), “Aprender a conhecer o Brasil é aprender a conhecer a história e a cultura de cada um desses componentes para melhor captar sua contribuição na cultura e na história do país”.

A ausência de uma educação, escolar e não escolar, voltada para as relações raciais impede a crítica formação humana do indivíduo, marcado que é pelos déficits de respeito e cidadania em sociedade. Recontar a história da negra e do negro brasileiro, mostrando-os(as) como sujeitos ativos diante da escravidão e de toda luta pós-escravismo é fundamental para a construção da sociedade brasileira. Isso se deve não apenas para conhecer os processos de lutas e a organização dos africanos escravizados, mas para encontrar os caminhos de emancipação do estágio presente da sociedade brasileira. Dentre outros aspectos, esse percurso requer a construção da autoestima e da identidade positiva das pessoas negras e brancas, conhecendo e

reconhecendo a centralidade da presença africana e, posteriormente, dos(as) afrodescendentes na história do Brasil.

Não é possível uma verdadeira consciência histórica sem conhecer a verdadeira história do País. Para tanto, urge escrever e reescrever a história negra. Não apenas para se fazer justiça à memória, mas, sobretudo, porque a comunidade negra é hegemônica na constituição social do Brasil. Portanto, não se trata de uma história marginal, mas, ao contrário, uma história central da vida desta nação.

Durante tempos, a ocultação da história negra nas escolas cumpriu (e em alguma medida ainda cumpre) o papel de tentar amenizar a crueldade do escravismo e, ao mesmo tempo, incutir a falsa ideia de passividade em relação à escravidão dos povos aqui subjugados. Alguns estudos críticos da historiografia, como, por exemplo, *O Negro no Brasil de Hoje*, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016), mostra que a tese da passividade negra diante da opressão escravista é uma mentira histórica, construída e mantida apenas como mais um elemento ideológico no complexo processo de dominação social.

Ao contrário disso, cada vez mais, estudos revelam que se, de um lado, a escravidão no Brasil foi tão ou mais cruel do que qualquer outra na história, por outro, mostram também que o processo de luta pela liberdade ocorreu continuamente na história da escravidão, gerando uma tensão contínua entre as classes dominantes e dominadas.

Não fomos ou somos passivos ou apáticos em relação ao regime de escravidão. Deve-se considerar as condições de luta e as organizações de que nossos antepassados africanos dispunham naquele tipo de sociedade que não era sua naturalmente, e o que significava ser negro no Brasil naquele momento. Os processos de resistência negra são constantes, quer no Brasil escravista, quer no Brasil pós-abolição.

Exemplo mais evidente de resistência negra, que serve também como inspiração aos de hoje, é o movimento quilombola, uma instituição "[...] reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71). Embora o movimento de Palmares, o mais expressivo quilombo no século XVII, seja quase o único divulgado na cultura brasileira, vale lembrar que ele foi um dentre milhares no território nacional. A fundação que leva o nome do famoso quilombo já mapeou mais de 3.500 quilombos remanescentes e estima haver cerca de 5 mil desses ainda no Brasil (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2018). De acordo com Munanga e Gomes (2016), muitos outros movimentos de grande expressão, paralelos aos quilombos, ocorreram como manifestação de resistência negra.

> [...] podemos dizer que a escravidão sempre foi acompanhada de um forte movimento de resistência, e várias revoltas tiveram a presença negra como personagem central, na luta pelo fim deste regime desumano e cruel. Exemplos dessas ações e reações foram a revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838) e a Balaiada (Maranhão, 1838-1841), conhecidas como revoltas urbanas. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 98).

A discriminação se aprofunda mais, quando a partir dela gera o preconceito que o negro não produz conhecimento ou que esse conhecimento é inferior a outras expressões culturais. Essa postura esquece ou faz esquecer que a civilização egípcia, a mais esplendorosa da Antiguidade, é africana. Mas ela é apenas uma entre tantas que, no continente africano, bem antes da invasão dos europeus, já se estruturava entre as maiores expressões culturais.

O que a história pouco conta é que os europeus não apenas procuravam negar a grandiosidade cultural africana, mas, sempre que possível, buscavam espoliar essas culturas de suas produções. Conforme Munanga, em um desses episódios, "Uma expedição punitiva enviada pelo rei da Inglaterra em 1897 tomou a capital [...]. Os soldados ingleses apoderaram-se de milhares de obras-primas da arte de Benin, que hoje podem ser vistas nos grandes museus e galerias de arte europeias" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 53). Além disso, "[...] quando o descobridor português Diego Cão lançou a âncora no rio Congo, em 1842, o reino do Kongo, uma das civilizações mais prestigiosas da África Central, já tinha quase um século de existência" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 57).

Muitos desses protagonistas da cultura africana, de diferentes países, viriam para a América, particularmente para o Brasil. Depois disto, sequestrados e escravizados, nossos ancestrais negros e negras construíram este país, não apenas com seus trabalhos forçados, mas também com sua cultura, sabedoria, ancestralidade e religiosidade. E ainda, depois disto, continuamos a sobreviver às margens da sociedade, seguimos produzindo conhecimento e sobrevivemos com o mínimo oferecido pelo Estado, que pouco reparou as injustiças que o povo negro sofreu.

A discriminação, assim como o racismo, é igualmente cruel; ambos desumanizam mulheres e homens negras e negros, não lhes permitindo que se tornem cidadãs e cidadãos. A discriminação tem o intuito principal de legitimar e justificar a violência, a negação da humanidade e os trabalhos antes forçados e hoje subalternizados dos africanos e seus descendentes. As marcas do racismo estão impregnadas nos corpos negros, fazendo com que a discriminação seja contínua, ocasionando em menores oportunidades de estudo, moradia, saúde e avanço de classe social.

É impossível pensar no enfrentamento das injustiças sociais sem pensar no racismo e no

sexismo. Na realidade brasileira, ainda há resistências para análises quanto ao racismo, gênero e classe, quando deveria ser uma questão prioritária, considerando o longo tempo e as consequências da escravidão. Como demonstra Angela Davis (2016), não tem como falar de gênero, sem falar de raça, ou falar de classe, sem falar de raça. Se a maior parcela em situação de pobreza e extrema pobreza da sociedade brasileira são pessoas negras, vale lembrar que os menores salários estão distribuídos para as mulheres negras, ou seja, gênero, classe e raça estão entrelaçados.

Davis (2016) expõe a opressão como forma de estruturar a sociedade. Assim como um dia a escravidão moderna foi uma forma de dominação, hoje, a opressão social, manifestada de diferentes formas, é, em certo sentido, tão profunda quanto a escravidão, já que produz desemprego, habitação de má qualidade, educação inadequada e atendimento médico precário. Além de ser uma maneira de controle social, a opressão é, ao extremo, agressiva. Atualmente, temos como um dos maiores exemplos, o encarceramento em massa da população negra, caracterizando uma forma de escravidão moderna. Para Munanga e Gomes (2016, p. 101),

> É nesse contexto que a ação da polícia assume um papel mais destacado, tendo que enfrentar diretamente a reação escrava, à medida que os senhores se viam cada vez mais impotentes para controlar os movimentos de revolta. [...] muitos ainda acreditam que a questão racial é uma questão de polícia e não de políticas públicas. Esse é um terrível equívoco que não foi construído em nossos dias. Podemos considerá-lo uma marca de escravidão que ficou impregnada na visão que muitas pessoas em nossa sociedade ainda conservam em relação ao povo negro.

Mas escravidão moderna apresenta também outras formas de opressão, sendo uma delas, demasiadamente cruel, o estupro de mulheres negras, demonstrando as diversas facetas da opressão. Da forma como se configura, torna-se perfeitamente eficaz ao algoz que dela se apropria. Para Davis (2016, p. 36),

> Seria um erro interpretar o padrão de estupro instituído durante a escravidão como uma expressão dos impulsos sexuais dos homens brancos, reprimidos pelo espectro da feminilidade casta das mulheres brancas. Essa explicação seria muito simplista. O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros.

Para o pesquisador brasilianista,

> Se os brancos não hesitaram em manter relações sexuais com as mulheres negras, índias e mestiças, isso não significa em absoluto que aceitaram os princípios de igualdade racial. Esse fato sublinha mais a existência das necessidades físicas e os meios para satisfazê-las numa sociedade incontestavelmente dominada pelos europeus, tanto no plano econômico

> quanto no político. Vista dentro desse contexto colonial, a mestiçagem deveria ser encarada, primeiramente, não como um sinal de integração e de harmonia social, mas sim como dupla opressão racial e sexual, e o mulato como símbolo eloquente da exploração sexual da mulher escravizada pelo senhor branco. Embora o casamento com uma mulher de outra "raça" possa ser interpretado como símbolo de uma grande tolerância, é preciso dizer que os casamentos desse tipo foram muito raros (MUNANGA, 2008, p. 29).

A busca pela emancipação da mulher negra se inicia pelo processo de rompimento do silêncio e da invisibilidade que lhe foram impostos. Por isso, para uma compreensão desse fenômeno de dominação, como explica Paulo Freire (1996a), em sua tese sobre os oprimidos, é necessário pensar a sociedade oprimida a partir de seus próprios olhares. Para tanto, é preciso que as mulheres negras tenham suas vozes consideradas, expondo a formulação de uma nova sociedade que atenda às suas necessidades também.

Nesta dinâmica, compreendemos este panorama como o direito de humanização da mulher negra, através do direito à voz. Queremos um mundo novo, no qual outras vozes possam participar dele; todas as vozes sendo consideradas igualmente, todas potentes proporcionalmente. Romper a invisibilidade da mulher negra, questionando por que nós não temos os mesmos espaços que as e os demais, e o não questionamento – a aceitação –, pode significar que admitimos este tipo de violência contra a mulher negra, compactuando com a situação.

Não há protagonismo sem a representatividade, condição para superar a invisibilidade. Ângela Davis (2016) diz que a população negra ainda em grande parte está fora dos espaços de poder. A norma da sociedade brasileira é a branquitude, a masculinidade e a heterossexualidade, além da estética feminina ancestral, ideologicamente dominante – a mulher branca e loira. Isto fez com que estes padrões tivessem por muito tempo o monopólio da beleza, da inteligência e da força. Em alguma medida, isso contribui para explicar o despreparo da educação em relação às crianças negras, gerando nestas a sensação de não pertencimento.

Além do padrão físico, o ideal cultural nunca foi a mulher negra, mas a mulher branca, condição básica para situar e justificar a posição das mulheres negras aos lugares subalternizados e de exotização. Para Biko (1978), a consciência negra e as lutas das questões raciais estão para além da identidade. Trata-se de uma busca da verdadeira humanidade, porque, para o ativista sul-africano, as lutas de moradia, saúde, educação e vida são lutas pertencentes a toda comunidade negra. Segundo Biko, é necessário pensar a emancipação como forma de pensar um novo modelo de sociedade, uma emancipação radical que não reforce nenhum tipo de opressão.

Para tanto, urge instaurar a prática emancipatória de forma que os temas raciais sejam

discutidos desde a formação do professor e da gestão da escola. Isso significa repensar a formação docente, já que, em razão dessa prática colonialista, a academia também reproduz esse papel de dominação, já que, tradicionalmente, aborda sempre a educação do ponto de vista do homem branco, reproduzindo os seus vícios da sociedade racista. O material didático sobre a história da África precisa também ser revisto e analisado cuidadosamente pela gestão e pelos professores, a fim de não reforçar estigmas e estereótipos. O poder público precisa se responsabilizar pelas políticas públicas efetivas, com ações afirmativas, a fim de reparar as condições dadas à comunidade negra em anos de história. Para Munanga e Gomes (2016), essas são condições sem as quais não se farão mudanças significativas para um projeto de emancipação social. Segundo ele,

> O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia, etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei nº 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 18).

Trata-se, então de um processo de reconhecimento e assunção da população negra de seus autênticos valores, costumes e tradições, reformulando a imagem do ser negro. A consciência é a possibilidade da comunidade negra de ter orgulho de si e de sua cultura. Conforme Munanga e Gomes (2016, p. 16),

> Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; fontes de riqueza para os traficantes (vendedores) e investimentos em "máquinas animais" de trabalho para os compradores (senhores de engenhos). Foi esse regime escravista que fez do Brasil uma espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais (como uma sociedade de castas): uma parte formada por homens livres que, por coincidência histórica, é branca, e a outra formada por homens e mulheres escravizados que, também por coincidência histórica, é negra.

O Brasil, entre todos os outros países do mundo, é um dos mais perigosos para o gênero feminino. Conforme Geledés (2016), "As Nações Unidas denunciam que somos o quinto país em homicídios contra mulheres. Estamos à frente da Síria, em guerra desde 2011". Como se observa, ser mulher negra no Brasil é sinônimo de correr perigo constantemente.

A particularidade dessa violência tem como base a história do racismo. Para tanto, basta observar as diferenças dos dados estatísticos entre as mulheres brancas e as mulheres negras.

De acordo com os estudos desse tema, “O dado mais recente, de 2014, mostra que, enquanto a taxa de homicídios de brancas foi de 3,2 por 100 mil habitantes, a de negras ficou em 5,4 por 100 mil habitantes” (GELEDÉS, 2016), ou seja, quase o dobro de risco às mulheres negras. Sobre esse aspecto, Munanga e Gomes (2016, p. 135) nos apresentam o seguinte quadro:

> Sendo a mulher negra mais vulnerável à violência aos direitos humanos e por representar quase a metade da população feminina do Brasil, qualquer estratégia de promoção da mulher deve considerar as diferenças que existem entre as mulheres, adaptando as políticas públicas às necessidades reais das mulheres brancas, negras, indígenas, para que essa metade da população feminina, negra e indígena, chegue junto com a mulher branca ao poder.

Com estas informações podemos imaginar a dificuldade de ser mulher, e negra, excluída nas margens da sociedade brasileira. Enquanto as mulheres brancas combatem o machismo, sendo esta também uma luta árdua, que progride a passos lentos e pequenos, as mulheres negras lutam contra o machismo, mas também contra o racismo e o preconceito, conforme as considerações do referido antropólogo:

> Apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres em todo o mundo, em especial a partir dos anos de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista e ser negra numa sociedade racista. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 133).

Mesmo com os avanços em relação à função da mulher no mundo e no Brasil, a mulher negra ainda continua relacionada às funções subalternizadas, bem parecidas com as funções que desempenhava no Brasil colonial. De acordo com Munanga e Gomes (2016, p. 134),

> [...] em 1990, existiam cerca de trinta mil altas executivas, as mulheres eram 62% dos profissionais de Medicina, 42% dos diplomados em Direito, 19% em Engenharia, 40% na Imprensa, ocupando 2.301 cargos de juízes no Judiciário. Basta, no entanto, percorrermos esses espaços de decisão ocupados pela mão de obra feminina para constatarmos que a maioria das mulheres negras não está lá, estão ainda nas funções tradicionais, ou seja, limpando a sala da diretoria, da médica, da advogada, da redação dos jornais, dos tribunais, em resumo, limpando a sala das decisões.

Não é nossa intenção desmerecer qualquer luta e nenhuma etnia. Este comparativo é para retratar ao leitor que a luta feminina é constante e resistente, e desta luta abrem-se parênteses, que é a luta feminina concomitantemente articulada com a luta racial.

Dessa forma, devemos refletir e agir a fim de combater o racismo e o machismo, as vistas e as proporções que o movimento de genocídio e feminicídio raciais estão alcançando.

De acordo com Abdias Nascimento (2017), as repercussões da discriminação na

população brasileira atingem, principalmente, as nossas crianças que estão frequentemente expostas à grande mídia. Para ele,

> Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTO, 2017, p. 112).

A estrutura cultural colonialista, branqueadora, faz com que a representatividade aconteça para as meninas brancas: são brancas as bonecas, as dançarinas nos programas infantis, as protagonistas nas novelas, nos desenhos, nas séries, filmes etc. Nesse contexto, ser negro influencia diretamente as experiências ontológicas.

Diante desse quadro, Freire reitera, principalmente, em suas obras *Pedagogia da Autonomia* (2018a) e *Pedagogia do Oprimido* (2018b), a necessidade de uma educação emancipadora que leve em conta as experiências dos filhos da diáspora, os afrodescendentes, problematizando as consequências da ideia de supremacia de uma raça sobre a outra, que alimente e incentive referência positiva de pessoas negras para pessoas negras e brancas.

Afinal, a escola tem a obrigação de problematizar a educação social, seja aquela exercida nos espaços públicos, seja aquela nos espaços privados como os dos meios de comunicação de massa. A Televisão não representa a população brasileira; na verdade, ela representa uma pequena parte desta população, a que ela elege como mais bonita, mais inteligente, mais talentosa, enfim, a melhor, em sua perspectiva. Nesse espaço midiático de uso privado que é também público, já que se trata de uma concessão do Estado, as meninas negras e os meninos negros são representados sempre de maneira inferiorizada em seus papéis: na maioria das vezes, são empregados(as) domésticos(as), seguranças, bandidos(as), bobos(as) da corte. Trata-se de representações que têm um lastro histórico na desumanização imposta pela escravidão.

Como o racismo é estrutural, há sempre um espaço nas páginas policiais para negras(os), comprovando os estereótipos e os pré-conceitos, fortalecendo o imaginário social de que o corpo negro ainda continua a ser "a carne mais barata", sem importância, reproduzindo conceitos machistas, racistas e patriarcais. Ou seja, há muito tempo a TV e a literatura vêm reforçando o papel social do(a) negro(a) no Brasil.

E essa TV racista, dominada e relacionada com a elite, é um dos mais fortes meios de criação das narrativas que influenciam milhares de telespectadores no País. Em grande medida, veiculam mensagens com vistas a negar retoricamente o racismo brasileiro, reiterando a tese da

“democracia racial”, e, por consequência, afirmando que no Brasil não há cor. Nessa linha, publicam-se mensagens, muitas vezes subliminares, com o propósito de, escondendo as bases sociais das desigualdades, responsabilizar a própria comunidade negra de suas mazelas.

Observa-se, portanto, a necessidade de combater a mídia racista, rompendo com esta prática e criando novas perspectivas, em que as questões raciais estejam em primeiro plano. Isso implica o desafio, dentre outros, da superação da hipersexualização, que prioriza as qualidades da mulher e do homem negro ao corpo e à sexualidade, em detrimento de outros valores como o aspecto cognitivo e cultural.

Felizmente, como a realidade é dialética, registram-se, também, os processos de mudança, em que negros e negras organizam-se de forma mais qualificada para se proteger. Estes são processos historicamente antigos, mas que, agora, ganham mais visibilidade e radicalidade, especialmente com o apoio de outros movimentos e de outros grupos étnicos, como os brancos e os pardos, que estão se reconhecendo como filhos da diáspora também.

Esta pesquisa busca um estudo aprofundado, crítico e reflexivo acerca dos campos feministas, culturais e étnicos, uma vez que pode se entender que a opressão é o caminho para a manutenção das relações de poder e, por isso, cabe à escola ficar atenta à influência que estas relações procuram exercer nos sujeitos já dentro da instituição escolar para repercutir nas dinâmicas sociais. “Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996b, p. 43).

2.2 IDENTIDADE

Dentre os autores do tema da identidade, destaca-se Kabengele Munanga. Antropólogo e professor, nascido no Congo, em 1942, veio ao Brasil cursar o doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), onde, a partir dos anos de 1980, estabelece-se como professor. Para esse emérito antropólogo, o conceito de mestiçagem é um dos caminhos para a compreensão da identidade e de sua relevância histórico-social.

Munanga explica que mestiçagem para e na sociedade brasileira tem como objetivo tolerar a mistura de várias etnias, especialmente a mistura de brancos e negros. Segundo ele, essa mistura é um processo que se enquadra na perspectiva do branqueamento e que durante muito tempo foi intensamente “incentivado”, a fim de acabar – exterminar – com a população negra brasileira. Por outro lado, em seu efeito reverso, a mestiçagem, consequentemente, influenciou, e ainda influencia, a autovalorização e a autoconscientização de negros e negras.

Para o antropólogo congolês, a mestiçagem é uma das condições para a definição da presença do negro e da negra na sociedade brasileira. Assim como Steve Biko, Kabengele Munanga acredita na relevância da construção da conscientização identitária, por meio da qual emergem novas ideologias, capazes de convencer os mais atingidos (negros e negras) de que foram e continuam a ser vítimas das classes dominantes e de seu tão estimado *status quo*. Para Munanga (2008, p. 14), "A construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão de auto-definição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo 'alheio'". Munanga entende que a construção de sua identidade serve como fator mobilizador.

O referido antropólogo destaca intensamente em sua obra, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional* ***versus*** *identidade negra*, que a mestiçagem foi um mecanismo criado para atingir o branqueamento da população brasileira, a fim de dividir negros e mestiços, para aliená-los em seus processos de identidades. Assim, os detentores de poder e privilégios buscaram causar desmobilizações, aqueles que possivelmente viriam a lutar pela transformação desta sociedade a fim de torná-la mais justa e digna para todos e todas.

Assim, pensar identidades tornou-se ato ideológico, mais do que biológico, considerando as heranças do período colonizador e escravocrata. Refletir sobre isto é pensar sobre o "determinismo sociopolítico" (MUNANGA, 2008, p. 19), uma forma de legitimar a distância social entre certos grupos.

> É indispensável uma nova ideologia, capaz de promover uma nova consciência na população negra brasileira. Com isso, advirá uma autodefinição e sua correspondente auto-identificação do negro, capaz de livrá-lo da passiva aceitação de superioridade do branco. Poderá também equipá-lo para resistir à tentação de ser mulato, poupando este último da ânsia de parecer branco. (MUNANGA, 2008, p. 11).

Por isso, identidade precisa ser compreendida como processo. Ela não acontecerá pelo nada, ou seja, no espontaneísmo. Precisará de elementos para se formar, engendrando novas ideologias, novas perspectivas. Muitas vezes, para que as construções se deem positivamente "[...] as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram" (MUNANGA, 2008, p. 14).

De acordo com Munanga (2008, p. 13), "Todos os movimentos sociais, incluído o dos negros, lutam pela justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo". Por meio dessas lutas, os movimentos negros e sociais obtiveram algumas vitórias, como, por exemplo, a do "[...] reconhecimento oficial de Zumbi dos Palmares como herói nacional, 'herói negro dos brasileiros'" (MUNANGA, 2008, p. 15). Segundo o estudioso, ainda temos uma longa

caminhada a percorrer, por exemplo, também, na construção de uma identidade coletiva, para que haja verdadeiramente a consciência de luta. Dentre os fatores que obstaculizam essa luta sobre a identidade, situa-se a problemática da mestiçagem. Para o professor uspiano, "[...] as dificuldades dos movimentos negros em mobilizar todos os negros e mestiços em torno de uma única identidade 'negra' viriam do fato de que não conseguiram destruir até hoje o ideal do branqueamento" (MUNANGA, 2008, p. 16). A hipótese de Munanga é de que o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, que visam ao embranquecimento da sociedade. Como na prática social, pela mistura racial, esse processo não se efetiva; ao invés de termos uma sociedade totalmente branca, nasceu uma sociedade múltipla, composta por várias etnias. Entretanto, não nos iludamos. Mesmo este processo tendo fracassado em determinado aspecto, particularmente o biológico, o seu mecanismo psicológico foi muito bem-sucedido, fazendo negros e negras acreditarem que deveriam desenvolver identidades brancas, tidas como superiores, recusando qualquer proximidade com a autêntica identidade negra e sua negritude.

E em contrapartida desse mecanismo cruel, propõe Munanga (2008, p. 14):

> No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente.

Como se observa, a mestiçagem foi pensada para exercer diversas funções. Desde o período escravista, uma delas foi a de que o mestiço poderia realizar algumas atividades desprezadas pelos homens brancos, como capturar e reprimir os escravizados fugitivos – a função denominada popularmente como Capitão do Mato. Além disso, os mestiços libertos poderiam também movimentar a economia. No entanto, não nos esqueçamos que a mestiçagem era uma ferramenta de opressão e controle demasiadamente eficaz aos brancos dominantes, e por isso refutava a humanidade e dignidade dos homens e mulheres negros e negras. Os termos usados (por exemplo, homem de cor) era um mecanismo do racismo, empregado para descaracterizar homens e mulheres de sua humanidade, devido à cor de suas peles.

> A teorias de Adolf Hitler, formuladas no livro *Mein Kampl* desde 1922 e difundidas largamente na Alemanha e na França a partir de 1933, além de decretar uma hierarquia das raças humanas, condenam a mestiçagem das raças como degenerescência e vergonha racial. A mestiçagem, assim, foi considerada pela ideologia nazista como um processo que provoca o

> desaparecimento das qualidades que outrora tornaram o povo conquistador capaz de conquistar. (MUNANGA, 2008, p. 45).

Além disso, como mostra Munanga (2008, p. 25), o fascista alemão acreditava que "As raças humanas são resultado de uma mestiçagem primitiva que corrompeu o homem branco, misturando seu sangue com o sangue das bestas (animais)". Por consequência, "Se o homem de cor é um degenerado, a mestiçagem é o instrumento da contaminação" (MUNANGA, 2008, p. 25). Embora essa passagem apresentada por Munanga explique a violência sofrida pelos negros e negras no passado, trata-se de uma falsa ideologia ainda presente no inconsciente coletivo.

> Eis a essência da filosofia da história de Gobineau. A raça suprema entre os homens é a raça ariana, da qual os alemães são os representantes modernos mais puros. Todas as civilizações resultam das conquistas arianas sobre os povos mais fracos; começaram todas a declinar quando o sangue ariano diluiu- se por cruzamentos. Os brancos ultrapassam todos os outros em beleza física. Os povos que não têm o sangue dos brancos aproximam-se da beleza, mas não a atingem. De todas as misturas raciais, as piores, do ponto de vista da beleza, são as formadas pelo casamento de brancos e negros. (MUNANGA, 2008, p. 43).

O branqueamento é um processo cruel; no entanto, para aqueles e aquelas que não o sofrem ele aparece de forma sutil. Para os intelectuais da ideologia do branqueamento da população, as contribuições negras e índias, no processo de miscigenação, provocam perturbações e desequilíbrios à civilização superior. Segundo Munanga (2008, p. 51), o médico legista, antropólogo e higienista brasileiro, Nina Rodrigues, pioneiro nos estudos da cultura negra e um dos fundadores da antropologia criminal, propôs, em 1957,

> [...] no lugar da unidade, a institucionalização e a legalização da heterogeneidade, através da criação de uma figura jurídica denominada responsabilidade penal atenuada. [...] com este instrumento, poderiam ser geridas as desigualdades entre as raças e seus subprodutos que compõem a população.

Como consequência deste posicionamento racista, sua ideologia

> [...] converte-se em pura repressão: índios, negros e mestiços não têm a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca civilizada porque ainda não atingiram o nível de desenvolvimento psíquico, seja para discernir seus atos, seja para exercer o livre-arbítrio. (MUNANGA, 2008, p. 51).

Essa vertente de uma antropologia racista apresenta motivos fundamentais para a autoafirmação de negros e mestiços, em uma única identidade.

Este lugar em que fomos colocados como "os outros" dificulta a construção da identidade e é uma problemática recorrentemente apontada por estudiosas(os) da temática

étnico-racial. Refletindo criticamente em relação a isto, e depois de tudo que foi exposto até aqui, acreditamos que seja uma medida proposital o impedimento da construção de uma identidade coletiva, para evitar nossa união, para proteger seus privilégios e o conforto da sociedade de classe. Contudo, por outro lado, esbarramos em outro problema:

> Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? [...] à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 2008, p. 48).

Essa é uma das dificuldades que se encontra ao pensar em construção de identidade negra, que nos mobilize política, econômica e socialmente. Quem quer ser negro e negra em um País que nega a humanidade e o desenvolvimento deste grupo étnico? O branqueamento, como um conjunto de ideias e práticas sociais, vem cumprindo ainda hoje essa missão de obstaculizar a construção de nossas identidades étnicas. Intelectuais, como Nina Rodrigues e Sílvio Romero, explicam o branqueamento por meio do racismo científico, que se ancorava no chamado determinismo biológico, segundo o qual se disseminava a crença na inferioridade da raça negra, para legitimar a mestiçagem e a exterminação das(os) negras(os), como forma de tentar garantir a branquitude da população brasileira. E eram mais estimulados em suas crenças no processo de branqueamento, conforme registravam informações da diminuição da população negra e, em contrapartida, do aumento da população branca.

De acordo com o estudioso congolês, a presença branca no Brasil do século XIX se explica pelo "[...] intenso fluxo migratório europeu na época, o fim do tráfico negreiro desde 1850, a alta mortalidade da população negra, devido às adversas condições de vida e a eliminação do índio pelas doenças europeias, álcool e arma de fogo" (MUNANGA, 2008, p. 72). Se esses fatos respondem ao aumento da população branca, de um lado, de outro, não o fazia em relação ao processo de branqueamento. Esse ocorria através dos mestiços, como acreditavam os intelectuais, com o verdadeiro intuito de aniquilar as negras e negros que aqui habitavam. Para os colonizadores, o branqueamento social era um fato objetivo em curso. Segundo Munanga (2008, p. 75),

> A elite "pensante" do País tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do País ao segmento branco, evitando a sua "haitinização".

O branqueamento foi tido como a salvação da população e o racismo excitado pela miscigenação. De acordo com Munanga (2008, p. 57), outro eugenista que viveu no século XIX e XX, Sílvio Romero, "[...] imaginava a necessidade de sucessivas ondas imigrantes – capazes de compensar a degeneração dos mestiços".

A construção de identidades étnicas, coletivas e nacionais, assim como o avanço social e de classe, não se dá por falta de capacidade de um povo, mas por condições históricas, conforme aponta Alberto Torres (1982[11], p. 28-29 *apud* MUNANGA, 2008, p. 58):

> [...] nenhum dos povos contemporâneos é formado de uma raça homogênea e isto não lhe impediu de formar uma nação, moral, política e socialmente [...]. Se os indígenas, os africanos e seus descendentes não puderam "progredir e aperfeiçoar-se", isto não se deve a qualquer incapacidade inata, mas ao abandono "em vida selvagem ou miserável, sem progresso possível".

O processo de colonização predatória que vivemos repercute em nossas vivências ainda hoje, sendo o branqueamento um de seus mecanismos criados pelo colonizador para promover a divisão social e, ao mesmo tempo, manter os privilégios do branco e seu conforto social e econômico subsequente. No entanto, o branqueamento pode fazer com que o negro de pele clara transite entre os grupos branco e negro e, por isso, obtenha algumas vantagens que o negro de pele escura não conseguiria. Todavia, via de regra, este mestiço não alcançará os privilégios do branco, mesmo sendo um negro disfarçável, como diria Munanga. Sobre isso, o pesquisador afro-brasileiro considera que se trata de uma

> [...] armadilha ao não assumir a identidade negra. Esse passado do comportamento do mestiço na era colonial, talvez fruto de uma política de dividir para melhor dominar, ofereceria os primeiros elementos explicativos da desconstrução da solidariedade entre negros e "mulatos" que repercute até hoje no processo de formação da identidade coletiva de ambos. (MUNANGA, 2008, p. 64).

Ainda sobre a questão da mestiçagem, Munanga (2008, p. 65) diz:

> [...] não resta dúvida de que esses mecanismos seletivos quebraram a unidade entre os próprios mulatos, dificultando a formação da identidade comum do seu bloco, já dividido entre os disfarçáveis (mais claros) e os indisfarçáveis (mais escuros) e o resto dos visivelmente negros.

Como reforço desta prática, existe aqui no Brasil a falaciosa democracia racial, segundo a qual acredita-se que

> Em nenhum país do mundo coexistem uma tamanha harmonia e tão profundo espírito de igualdade entre os representantes de raças distintas. Homens de

[11] TORRES, Alberto. Senso, consciência e caráter nacional. *In*: _____. **O problema nacional brasileiro**: introdução a um programa de organização nacional. 4. ed. Brasília: Cia. Editora Nacional/UnB, 1982. p. 28-29.

> raça branca, homens de raça vermelha, homens de raça negra, homens mestiços dessas três raças, todos têm aqui as mesmas oportunidades políticas. Está, por exemplo, ao alcance de todos a propriedade da terra. Franqueados a todos os vários campos de trabalho, desde a lavra da terra às mais altas profissões. (MUNANGA, 2008, p. 68).

Quem vive neste país, descrito de forma maravilhosamente harmoniosa para todos na perspectiva da dita democracia racial, sabe que não é essa a realidade que se compartilha por aqui. Silva (2001, p. 68) afirma que "Os dados estatísticos comprovam que a população negra ainda é aquela que: a) ocupa os cargos mais subalternizados; b) frequenta a escola por menos tempo, comparado com a população branca; c) ganha os menores salários; d) é alvo de violências de todo tipo". Enfim, as desigualdades estão espalhadas de norte a sul no Brasil. Em relação às desigualdades, Silva (2001, p. 68), ainda, alerta que

> Os dados do IBGE (PNAD, 1996) ratificam as desigualdades raciais/étnicas na educação; pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2% de negros e 6,2% de brancos). Na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é de 12% maior do que o de pessoas brancas. Segundo a pesquisa ainda, cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos se encontravam no mercado de trabalho contra 40,5% de crianças negras na mesma faixa.

Dentre outros males, a democracia racial possui um fator agravante. Ela sugere que o avanço social, político e econômico depende exclusivamente do indivíduo, refutando completamente a responsabilidade do plano político, ou seja, se o indivíduo não avança, a responsabilidade é unicamente dele, e possivelmente de sua falta de esforço. As condições das quais ele dispõe não têm relação alguma com o resultado disso; a educação de baixa qualidade, a saúde precária, a falta de moradia digna, nessa perspectiva falaciosa, não tem influência sobre esse indivíduo.

Ao pensar sobre essa falácia ideológica, uma pergunta que cabe é: se realmente existe a democracia racial, então por que a preocupação em branquear a população, já que esta estimula a ideologia da superioridade branca contra a população negra?

Como já dito, a mestiçagem foi excitada aqui no Brasil com uma função muito bem estabelecida, dentre outras, a desconstrução da identidade negra em detrimento da afirmação da identidade branca. Sobre isso, Viana (1956[12], p. 90 *apud* MUNANGA, 2008, p. 75) ressalta: "Como nos asseguram os etnólogos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do 'elemento superior'. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui [...]".

---

[12] VIANA, Francisco José de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

A democracia racial é, portanto, um mecanismo que tenta impedir as pessoas não brancas de terem consciência das exclusões que sofrem na sociedade. Para o antropólogo, esse processo ocorre

> Afastando das comunidades subalternas, a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (GNACCARINI; QUEIROZ, 1992[13], p. 55 *apud* MUNANGA, 2008, p. 77).

Inconscientemente, a população negra no Brasil sabe da falsa democracia racial, e por isso "[...] a maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o *'passing'* que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis" (MUNANGA, 2008, p. 83). Por este motivo, é relevante a construção da identidade coletiva que leve em conta a unidade deste dois grupos, negros e mestiços. De acordo com Munanga (2008, p. 81), "[...] no Brasil, o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara. Tal possibilidade atua como uma válvula de segurança sobre o descontentamento e frustação".

Conforme Munanga (2008), durante o período colonial, aqueles que ousaram assumir seus casamentos inter-raciais sofriam duras represálias; por exemplo, um nobre que assumia esse tipo de relacionamento era destituído de seu título. Era como uma política de segregação, não tão explícita quanto nos Estados Unidos da América e na África do Sul. Mas tratava-se de uma prevenção, para que os privilégios, especialmente, os privilégios financeiros permanecessem sob o domínio do grupo branco. Uma política para garantir que os mulatos se mantenham em inferioridade, sem poder econômico e sem poder político, assim como os negros.

Desejamos para esse tópico explicitar sobre como o imaginário social tem influências sobre a mulher e o homem negro, desqualificando-os, e como essa desqualificação insere impactos negativos na construção das identidades destes indivíduos, especialmente, na construção das identidades de mulheres negras.

Iniciamos esta seção refletindo sobre as identidades, mais especificamente, a identidade racial. Para tanto, retomamos a discussão apresentada anteriormente por Kabengele Munanga sobre a mestiçagem e a falsa democracia racial.

---

[13] GNACCARINI, J. César A.; QUEIROZ, Renato da Silva. Problèmes ethnoques d' un pays multiracial. **Passarelles**, n. 5, p. 55, 1992.

Munanga (2008, p. 85) diz que o intuito da mestiçagem brasileira seria a criação de uma nova raça e cultura, e assim conseguir constituir uma sociedade unirracial e unicultural, "[...] o que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças".

Podemos dizer que a mestiçagem e a democracia racial foram, e ainda são, muito bem-sucedidas aqui no Brasil. Devido ao processo de branqueamento, a ideologia da branquitude foi demasiadamente cruel, ao realizar a opressão psicológica e social sobre os africanos e os afrodescendentes que, por vezes inconscientemente, alienaram suas identidades negras, transmutando-se fisicamente em brancos, a fim de se aproximarem do ideal e não ser mais posto de lado.

Diante disto, tornou-se difícil estabelecer uma identidade racial, quando se é rejeitado desde o início pelo processo branqueador. Segundo Munanga (2008, p. 88), "[...] para Abdias, o branqueamento da raça negra é uma estratégia de genocídio. Esse branqueamento começou pelo estupro da mulher negra e originou os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno [...]". Um movimento que, além de violento, foi revertido como um símbolo da democracia racial, símbolo da benevolência do homem branco em "misturar-se" com as mulheres negras.

Segundo Munanga, a afirmação de uma identidade em uma sociedade que assumidamente respeite a pluralidade cultural e biológica das pessoas deveria ser direito de todos. Isso importa sim, porque estamos em um país em que cor informa classe social. Esta é uma das características do racismo brasileiro, racismo este que maneja, majoritariamente, pretos e pardos, as classes sociais mais vulneráveis. Para ele,

> [...] o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social. A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos Movimentos Negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude. (MUNANGA, 2008, p. 95).

Como visto no capítulo anterior, no final do século XIX, dentre outros aspectos, graças às produções ideológicas de intelectuais da elite, instalou-se um modelo de sociedade racista, que se perpetua ainda hoje. Esse modelo traz como prática a negação das diferenças, operando no sentido de se fazer crer que a diferença é negativa reforçando um processo de

homogeneização dos indivíduos e de outras culturas. Trata-se de um modelo de sociedade que exalta a construção de identidades baseadas em visões eurocêntricas, anulando a identidade de outros povos.

Na perspectiva eugenista, as identidades pluraciais/étnico-raciais ameaçavam a formação da identidade nacional brasileira. Acreditavam os intelectuais elitistas da época que o fenótipo branco-europeu constituía-se como etnia superior, razão pela qual não queriam que o Brasil fosse o país dos negros e mestiços. Na opinião de Munanga (2008, p. 102),

> Se todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos – aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?

Segundo estudos embasados no escritor congolês Kabengele Munanga (2008), diferente dos Estados Unidos da América que se opuseram explicitamente à mestiçagem, o Brasil partilha do tipo de racismo universalista, aquele que diretamente não se opõe à mestiçagem, já que a miscigenação, teoricamente, proporciona-lhe o afastamento silencioso das diferenças, representadas pela presença da população negra. Nos Estados Unidos, por sua vez, a oposição direta à mestiçagem reforçava a crença de que tal procedimento anularia o fator que lhes confere *status* de superioridade em relação às demais etnias dominadas, um *status* que, tecnicamente, "autorizaria" e "justificaria" a dominação e a exploração exercida pela elite. Dentre outras razões, isso explica, de um lado, porque nos Estados Unidos o preconceito e o racismo são tão explícitos e, de outro, porque, no Brasil, eles são, em certa medida, velados, configurando-se na falaciosa democracia racial.

A "pseudo" democracia racial, nessa perspectiva, encontrou uma brecha para se estabelecer. Para Munanga (2008, p. 112), foi aí o ponto de apoio para o surgimento do mito da democracia racial: "[...] fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço". Acontece que este discurso forjado faz com que a população negra anule suas identidades étnicas, procurando aproximar-se do modelo tido como superior, o branco. E essa indefinição, segundo o mencionado antropólogo, "[...] dificulta tanto a sua identidade como mestiço quanto a sua opção da identidade negra. A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia, ser 'branco', pela miscigenação e/ou ascensão social" (MUNANGA, 2008, p. 119).

A identidade negra não é almejada, por ainda ser uma identidade relacionada, quase que imediatamente, a estereótipos. Ainda somos excluídos, a ponto de termos negados direitos

cívicos e políticos, vivendo praticamente em eterno estado de segregação, embora não oficial. Lembrando que toda e qualquer forma de racismo é abominável.

> Os Movimentos Negros brasileiros contemporâneos, nascidos na década 70, retomaram a bandeira de luta dos movimentos anteriores representados pela Frente Negra, substituindo o anti-racismo universalista pelo anti-racismo diferencialista. Sob a influência dos Movimentos Negros americanos, eles tentam dar uma redefinição do negro e do conteúdo da negritude no sentido de incluir neles não apenas as pessoas fenotipicamente negras, mas também e, sobretudo, os mestiços descendentes de negros, mesmo aqueles que a ideologia do branqueamento já teria roubado.
> Esta definição do ponto de vista do Movimento Negro corresponde à classificação dualista ou birracial negro/branco que nada tem a ver com a classificação cromática plural, popular, cujo levantamento, a partir do censo de 1980, deu cerca de 136 cores. Essa divergência sobre a sua "autodefinição", observada entre os afros politicamente mobilizados através dos Movimentos Negros, de um lado, e as bases negras constituindo a maioria não mobilizadas, de outro, configura o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro. Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (MUNANGA, 2008, p. 117).

Diante desse contexto, em geral, os movimentos negros têm se posicionado quanto à definição de uma mesma identidade entre negros e mestiços, a fim de fortalecerem-se para alcançar a mobilização política e social de todos. Por isso é de grande relevância estudos étnicos raciais atingirem mais lugares, principalmente as escolas.

Os movimentos negros já sabiam que as subjetividades dos sujeitos não se constituem apenas pelas experiências atuais. As identidades, expressão mais evidente dessas subjetividades, são entendidas como um processo complexo, influenciado por diversos fatores. Como explicita Silva (2012, p. 48),

> Ao introduzir a categoria de subjetividade social, o autor teve a intenção de romper com a ideia arraigada de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo, produzido de forma simultânea ao nível social e individual e de sua gênese histórico-social.

O racismo estrutural está em todas as dimensões da sociedade. Ciente disso, os movimentos sociais e negros nos mostram que as identidades precisam de espaços de luta para se formarem, sendo o poder o grande influenciador neste processo. Neste sentido, pode parecer que a discussão em relação à identidade e representatividade é apenas questão identitária, mas é muito além disso, são direitos negados a serem agora legitimamente reconhecidos. De acordo com Silva (2012, p. 55-56),

> Há uma quantidade imensa de pessoas que não se veem representadas em espaços e instituições sociais, desobedecendo ao disposto constitucional no Art. 3º, IV, que defende o "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Sendo a escola uma das instituições mais importantes de reprodução cultural da sociedade, ali também se exerce o racismo estrutural, autenticando sistematicamente o racismo com suas práticas mal analisadas, ou, às vezes, propositalmente, muito bem pensadas para a desvalorização do corpo negro, atingindo diretamente a população afro-brasileira durante sua trajetória escolar, afetando diretamente a formação integral da criança negra. Para Silva (2012, p. 62), "[...] neste contexto, a imagem de si mesma é negada, acarretando sofrimento e dificuldade para interagir com o mundo por entender que não é aceita e não faz parte do grupo valorizado na sociedade e na escola".

Por essa razão, fica evidenciado que a identidade tem íntimas relações com o racismo, razão pela qual não se deve mais aceitar que as tais identidades sejam postas como barreiras para justificar nossos avanços e mobilidades sociais, culturais e econômicas. De acordo com Silva (2012, p. 60), "[...] inúmeras identidades emergiram: negros, homossexuais, mulheres e outras tantas, reivindicando o reconhecimento de que as identidades são construções culturais e as diferenças não devem servir para justificar participações desiguais nas conquistas sociais". A autoafirmação identitária é, portanto, a luta por melhores condições de vida, pelo respeito e a visibilidade da cultura negra ancestral, pelo direito de existir como um grupo que possa ser detentor de moral, valores e estética. E isto só se realiza por meio de suas múltiplas identidades: étnico-racial, de gênero, religiosa, etc. Não se pode esquecer que, na escola e fora dela, as representações do segmento negro brasileiro são carregadas de estereótipo, que acabam promovendo a desvalorização da população negra e privilegiando a etnia hegemônica, ou seja, a população branca.

Legitimamente, luta-se pelo aumento das políticas públicas e sua efetivação, de forma que possibilitem a inclusão dos menos valorizados, isto é, negras e negros. Essa desvalorização faz com o grupo de pessoas negras sejam exatamente aquelas que estão sem empregos, sem moradias dignas e escolarização qualificada, fatores que impedem a sociedade de se tornar mais justa para todas e todos, de forma que tenham direitos à mobilidade social. Trata-se de um ciclo vicioso em que todos estamos enredados.

Por essa razão, podemos dizer que os corpos negros femininos e masculinos carregam marcas constituindo em si uma relação aos marcadores sociais – etnia, gênero, sexualidade, etc.

Essas marcas ou marcadores são fatores excludentes para o segmento negro, e também

fatores determinantes em relação à violência, ao genocídio e ao encarceramento em massa. Assim expressa Matos (2007[14], p. 46 *apud* SILVA, 2012, p. 53):

> Todos estes processos acumulam marcas fundamentais de discriminação para com o corpo negro, ao longo da história da sociedade brasileira, que internalizou certos preconceitos a partir da lógica eurocêntrica, em favor da dominação da elite branca, que passava a achar natural que o negro fosse considerado cultural e intelectualmente inferior; esteticamente feio e socialmente sujo e incivilizado.

Neste sentido, "[...] a preocupação com a identidade nacional incluía ideais de beleza eurocêntricos, africanos e indígenas certamente estavam excluídos por serem considerados raças inferiores em cultura e beleza, já que os conceitos de belo estariam ligados ao padrão da Grécia Antiga" (SILVA, 2012, p. 53). E ainda nos dias atuais, muitas vezes os referenciais de beleza, inteligência e até limpeza estão relacionados aos padrões eurocêntricos ou o mais próximo possível. Essa é a problematização que provocamos com nosso estudo, a fim de valorizar a discussão étnico-racial dentro das escolas, a importância de a escola romper com o imaginário social de que ser negro e negra é algo ruim, sendo que este tipo de conclusão prejudica a formação das identidades, em especial, das meninas negras.

> Gomes (2005) aborda a importância da articulação entre educação, cultura e identidade negra para a construção de outra visão de mundo e de pessoas, pelo reconhecimento das diferenças, da cultura, da estética e do corpo negro, desconstruindo o modo de enxergar o povo negro e de atribuir-lhe deformações que acabam por minar as identidades tanto de crianças negras quanto de crianças brancas. (SILVA, 2012, p. 61).

E é neste cenário que negros e negras constroem, ou não, suas identidades étnicas. E com certos agravantes, já que este processo no Brasil é muito complexo, já que essa construção se relaciona entre classe, gênero e raça, por meio da observação dos dados de desigualdade social, econômica e cultural. Podemos constatar a conexão entre esses três fatores.

Apesar das dificuldades, observa-se uma progressão em relação às questões raciais brasileiras, à medida que emergem estudiosas e estudiosos, empenhando-se para torná-las mais visíveis e, consequentemente, mais refletidas. Algumas mudanças, que podem ser consideradas pequenas vitórias, cada vez mais perto do objetivo maior, que é tornar a sociedade um lugar mais justo para todas e todos, independentemente de cor, raça, gênero, idade, sexualidade. A própria assunção étnica, em si, já é um desses fatores importantes: "[...] entre 2012 e 2016, o número de brasileiros que se autodeclaram pretos aumentou 14,9% no país. [...] é o que revela a

[14] MATOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino da educação física. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada [...] pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).” (GELEDÉS, 2017b).

Entendemos este resultado como um bom sinal de que as pessoas estão se reconhecendo na cor preta. Isto é importante, dentre outras coisas, para fortalecer o movimento da negritude, de forma a ampliar os avanços para o grupo étnico negro. Trata-se de “[...] evidenciar a ‘identidade negra’, a fim de demarcar um grupo que está em processo de reivindicação e que, para ser reconhecido, necessita da delimitação pela categoria negro – categoria negro sendo composta por pretos e pardos conforme o IBGE.” (SILVA, 2012, p. 60).

2.2.1 Identidade negra e a escola brasileira

Em geral, a escola brasileira não associa o segmento negro ao padrão de beleza, como faz com outro grupo étnico – o branco. Desta maneira, torna-se fechada para discussões e reflexões, a fim de propiciar a construção das identidades negras, e também formular pensamento crítico em relação às questões raciais dentro da escola, e suas consequências. Isso demonstra o “[...] descaso da escola pelo reconhecimento das múltiplas ‘identidades’ e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a formação de nosso país, como tarefa indispensável de formação para o exercício da cidadania” (MOURA, 2005, p. 79).

A identidade negra está relacionada à corporeidade e à estética. Por isso, a inserção de novas temáticas e discussões na escola e na formação de professores é fundamental, para alcançarmos uma educação que priorize a diferença. É preciso, como afirma Moura (2005, p. 69), “[...] repensar o papel da escola como fonte de afirmação de identidades”.

As crianças negras e, mais ainda, as meninas negras têm poucas opções e oportunidades de elaborarem suas identidades étnicas e de gênero, por meio de representações nas escolas. Desta forma, cabe à escola, como um meio formador, contribuir com subsídios positivos para essas crianças negras construírem suas identidades e autoestimas positivas.

Podemos considerar tais atos como omissão ao direito de ensinar e desenvolver plenamente as crianças e os jovens negros brasileiros. Omissão social e cultural, uma vez que há 15 anos entrava em vigor a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDBN e, deste modo, a escola e os educadores não podem mais simplesmente desconsiderar o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira do currículo escolar, negando o direito destes jovens e crianças de formarem suas identidades étnico-raciais. “[...] a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização [...]” (GOMES, 2003, p. 170).

> Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... (GOMES, 2005, p. 154).

Não é tarefa fácil construir uma identidade étnica, especialmente, a identidade negra, em uma sociedade que histórica e socialmente ensina a negar a si mesmo, como negro. A escola precisa atentar-se a essa questão, entender essa realidade e tratá-la de forma mais responsável e cuidadosa. "O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las." (GOMES, 2003, p. 172). Pudemos observar, ao entrar em contato com nossas entrevistadas, que a estética negra, se um dia foi o fator determinante para negar sua identidade negra, por não ser considerada a estética padrão da sociedade, hoje foi também fator determinante na afirmação e aceitação dessa mesma identidade negra, outrora negada. Dentre outros aspectos, entende-se essa constituição da estética negra, principalmente por meio da assunção do cabelo crespo e da cor da pele, como suportes identitários, como resgate da ancestralidade negra. Infelizmente, a escola não pensa sobre a relevância dessa questão. Ao contrário, a maioria das escolas ainda estereotipa os corpos negros, ou pior, invisibiliza-os, racialmente.

> As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. (GOMES, 2003, p. 176).

E a ausência de reflexões e discussões sobre essas questões no ambiente escolar continua a reforçar essas representações negativas e a prejudicar a construção das identidades de negros e negras.

O espaço escolar interfere no processo de rejeição e/ou aceitação dos indivíduos. Por essa razão, pela responsabilidade pedagógica que lhe cabe, deve refletir sobre qual mensagem racial a escola está dizendo para os alunos e alunas. Se as paredes das escolas falam, o que será que elas estão dizendo em relação às questões raciais daquele ambiente? Será que ainda dita lugar de inferioridade à pessoa negra? Será que marca negativamente os indivíduos negros deste lugar? Qual é o tipo de figura negra oferecida às nossas crianças? Como ela está? O que faz? É importante refletirmos que todos esses fatores, e muitos outros, influenciam na construção de identidades e também nas concepções de sujeitos. "A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas." (LIMA, 2005, p. 102).

Essa perspectiva aponta para o desenvolvimento de escolas que propiciem a valorização das múltiplas identidades, por meio de um currículo que possibilite alunos e alunas conhecerem e se reconhecerem como cidadãos, todos, independentemente de suas diferenças. Mas para que os alunos e alunas, negros e brancos, conheçam a história do país e reconheçam a relevância de suas formações étnicas, é preciso que o processo educativo esteja também conectado às experiências dos educandos e educandas. Assim, deixamos de partir do conhecimento apenas da perspectiva do colonizador, para também considerar as mulheres e os homens, de diversas etnias, que também construíram o Brasil. O primeiro passo para isso é perceber, conforme destaca Lima (2005, p. 103), "[...] que a presença negra não é tão invisível assim nessa produção brasileira". De acordo com Moura (2005, p. 72),

> [...] a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado, são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo [...].

Paulo Freire (1996b) já nos orientava em relação a levarmos em conta as experiências discentes. De acordo com Moura (2005, p. 76), trata-se de pensar uma escola para cada comunidade, que entenda, aceite e respeite as diferenças daquele lugar e daquela gente:

> [...] respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Este é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata.

Considerar o contexto cultural e social das crianças negras inseridas nas escolas brasileiras é uma exigência do processo educativo para, assim, ampliar as experiências e visões de mundo de todas as crianças, brancas e negras. Conforme considera Moura (2005, p. 76), se

> [...] os estudiosos da formação histórica da sociedade brasileira insistem em destacar a contribuição dos grupos étnicos distintos que nela tomaram parte – em especial – as "três raças formadoras" – essa realidade deveria inquestionavelmente ser levada em consideração nos currículos escolares.

Para Gomes (2005), a educação formal, ocorrida na escola regular, deveria não apenas deixar de contribuir para a formação de pessoas racistas, mas, para além disso, combater todas

as práticas dessa natureza, já que a formação humana também é uma das funções sociais da escola. Educadoras e educadores não podem mais se abster desta formação individual e coletiva, apenas transmitindo uma educação conteudista, deixando de relacioná-la com a realidade dos alunos e alunas brasileiros(as). Segundo Gomes (2005, p. 147),

> [...] "trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais" como se fosse um recorte, ou abrir um parêntese para tratar dessas questões, "mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Nessa direção, a escola poderia proporcionar a formação de pessoas que não apenas respeitem e entendam as diferenças, mas com elas dialoguem. Trata-se de promover a formação das identidades étnico-raciais negras, indígenas etc., por meio do direito de conhecimento sobre a história do povo africano e afro-brasileiro. Conforme observa Moura (2005, p. 78), "[...] o brasileiro, por falta de conhecer melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo".

2.3 DISCRIMINAÇÃO E RACISMO

A discriminação e o racismo são fenômenos que se expressam tanto na discursividade quanto na exclusão social. Como se sabe, por ter sido o país que mais estendeu a escravidão em contingente e em temporalidade, o Brasil produz e reproduz múltiplos discursos sobre a democracia racial, falseando a ideia de oportunidades iguais para todos, independentemente de etnias, classes sociais ou religiões. Mas quem é negra e negro no país conhece o preconceito explícito e velado e a falácia destes discursos.

As questões raciais são objetos de leis e de luta do povo negro pelos direitos humanos, direito de exercer e conhecer sua história, seu canto, direito de ter seu espaço e suas festas. As questões raciais negras ganharam dimensões mundiais, sendo reconhecidas e apoiadas também, dentre outras, pela Organização das Nações Unidas (ONU), quando declarou a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), mesmo período em que foram reconhecidas pela promulgação da Lei Brasileira nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental de escolas públicas e privadas no território nacional (BRASIL, 2003).

Dentre os fatos que certificam a discriminação e o racismo situa-se a questão das desigualdades sociais entre as populações branca e preta. De acordo com um estudo da Oxfam (2018), entidade humanitária britânica que tem o intuito de combater a pobreza e promover justiça social, e conforme o cientista político Rafael Georges, coordenador da Campanha Oxfam Brasil, só haverá equiparação de salários entre estes dois grupos no Brasil no ano de 2089, ou seja, em 72 anos. Outro dado alarmante é que, conforme pesquisas realizadas para embasamento deste texto, a população negra é a que mais usufrui de auxílios de programas sociais. As estatísticas do IBGE (2017) demonstram o abismo entre pretos e brancos, na saúde, no emprego, na educação, dentre outros aspectos. A desigualdade racial, portanto, se, de um lado, deve ser considerada como um grande problema, de outro, deve ser prioritariamente resolvido.

De acordo com diferentes estudos, o combate ao racismo e à discriminação deve ser protagonizado, também, pela juventude negra, de forma a buscar reafirmação e representatividade, reconhecer a importância da contribuição negra no país, estimular e ampliar o processo de conscientização negra, através especialmente de representatividade preta, em todas as instâncias. Exemplo dessa ausência de representatividade pode ser visto no modelo tradicional de ensino da história realizado na educação básica, que oculta personagens da história importantes para a população negra. Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, é uma exceção, já que, de um tempo para cá, tornou-se uma das figuras de referência para refletir e repensar a inserção do negro na sociedade. Todavia, a história brasileira está recheada de personagens negros, mulheres e homens, que, embora tenham tido grandes destaques sociais, não foram ainda incorporados aos conteúdos e currículos escolares. Negras e negros são tão capazes quanto brancas e brancos, não se tratando de sobrescrever a história de nenhum povo. O que se deseja é o reconhecimento pela nossa trajetória e que possamos estudar Zumbi dos Palmares, Dandara, Mestre Pastinha (fundador da capoeira angola) e tantos outros personagens negros(as), tanto quanto os(as) brancos(as) que fizeram a história deste país. Conforme reitera a nova historiografia,

> [...] a população negra tem um projeto de resistência, numa perspectiva individual e coletiva, através dos movimentos negros e das sociedades culturais. “A gente age em todas as frentes, visualizando a resistência individual, que é natural, com a coletiva, porque para existir nós precisamos resistir. Temos ações na área da educação; lutamos pela implementação do Plano Nacional de Atenção a Saúde da População Negra; lutamos por mais acesso a cultura, a moradia; lutamos também pela demarcação das terras quilombolas e indígenas; e estamos juntos em outras lutas universais, como a Reforma Agrária”, pontua Regina Lúcia [militante do Movimento Negro Unificado (MNU)]. (MST, 2018).

Como se observa, a resolução desta questão racial é um caminho longo a ser percorrido, e deve ser enfrentado, principalmente, pela educação, incluindo pretos e pretas socialmente. Sabe-se de campanhas de orgulho negro que fizeram com que pessoas deixassem de ser "pardos" e passassem a se aceitar e se reconhecer como negras. As escolas convencionais brasileiras, em sua maioria, são unicolores, quando se trata de desenvolver e estimular diversas identidades e autoaceitação; às vezes, até gera o processo ao contrário. O conhecimento da identidade e a autoafirmação possibilitam que pretos e pretas se encontrem e conheçam elementos fundamentais de sua identidade lastreada na cultura e na africanidade do povo brasileiro. As crianças não estão acostumadas a enxergarem beleza no negro. Por isso, outras pedagogias são necessárias para reverter o processo histórico que inferioriza negros e negras, ao invés de torná-los(as) igualmente protagonistas da história.

A corporeidade também é um elemento relevante nessa discussão, uma vez que ela remete à consciência, redescobrindo a beleza e as possibilidades de seu corpo e, consequentemente, de si; a consciência da corporeidade central para que negros e negras possam crescer lúcidos de que poderão assumir quaisquer espaços, tradicionalmente a eles restritos. Outros tipos de pedagogias e metodologias se fazem necessário, para que potencializem a formação da identidade, proporcionando a experimentação afirmativa e o empoderamento das crianças, para internalizar a valorização própria e o respeito aos outros.

Como se sabe, mesmo 130 anos após o fim da escravidão moderna, em nosso país, a população negra brasileira, ainda hoje, sofre com a discriminação e o racismo que os mantêm excluídos da sociedade. A discriminação do segmento negro pela imagem, na qual a cor da pele escura e o tipo de cabelo "determinam" o seu lugar, é uma das expressões mais visíveis, mas não a única. Ela ocorre por múltiplas formas, já que "[...] a realidade diz que o Brasil, como um país que saiu da escravidão, não pensou em uma política de integração do negro na sociedade de classes, muito pelo contrário, o marginalizou" (GELEDÉS, 2014).

O racismo brasileiro é uma herança do período colonial que herdamos. É onipresente porque está por todos os lugares, já que se trata de um racismo estrutural. Mas está inserido, principalmente, nas escolas, uma vez que "[...] práticas racistas manifestam-se, também nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história do povo negro no Brasil" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 180).

Lélia Gonzalez, ao falar em relação à escolarização nos países da América Latina, afirma que "Estamos cansados de saber que, nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural; na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles"

(GELEDÉS, 2017a). Na forma como a escola "ensina" sobre o negro, o índio e a mulher, aprendemos que a esses não é atribuída a mesma dignidade humana que é reconhecida ao grupo étnico branco.

A escola precisa ensinar sobre a realidade dos meninos e meninas brasileiros(as), em especial, os negros e negras, que representam metade da população, e ainda não tiveram suas histórias contempladas pela educação formal, e reconhecidas nem pela escola, e pior, nem por si mesmos, de sua importância. A escola precisa ensinar sobre o genocídio e o feminicídio da juventude negra brasileira, uma vez que essas situações influenciam diretamente a vida desta parte da população; indiretamente também a outra parte da população e, consequentemente, o país todo.

> Fato é, que enquanto as instituições que constroem conscientemente o caráter social das massas não entenderem como sua obrigação lidar com gênero, etnia e sexualidade e adotar planos reais e educativos para conscientizar sobre racismo, sexismo e homofobia, continuaremos tendo aumento não só na radicalização conservadora, com figuras como Bolsonaro e Projetos como o 'Escola Sem Partido', mas as suas taxas irão continuar aumentando e os negros e mulheres morrendo. (GELEDÉS, 2017a).

Por qual motivo a identidade negra na escola nos provoca tamanha preocupação? É que,

> [...] após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política e ideologicamente contra o racismo, pelo contrário, o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade racial denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisas de órgãos governamentais e universidades. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176).

O racismo sobre negras e negros não afeta apenas a esses, mas a todo o país, na medida em que impede de avançarmos socialmente e economicamente.

> O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 179).

É preciso que a escola, a sociedade e o poder público reconheçam a existência do racismo e suas consequências. Só assim poderemos pensá-lo como um problema, e, então, resolvê-lo, impedindo que ele se propague, ainda mais, e continue prejudicando as condições sociais e educacionais dos negros e negras brasileiros. É chegado o momento de a escola abandonar práticas pedagógicas racistas e formar pessoas que respeitem as diferenças.

> A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para produzir as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial [...]. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 182).

Os conceitos de identidade e raça/etnia exigem reflexões profundas e cuidadosas e, também, tratativas éticas. É por isso, que a educação precisa trazer esses conceitos para serem discutidos neste ambiente formador. É a oportunidade de a sociedade desvincular a raça/etnia negra da inferiorização, e com essa desvinculação, o segmento negro da população terá maiores chances de melhorar suas condições de vida, salariais, de moradia e de educação, explicitamente desigual, se comparado com a população branca brasileira. Evidentemente, apenas a desvinculação da raça/etnia negra à inferiorização não será suficiente para modificar a condição do negro brasileiro, mas será um primeiro grande passo, já que "[...] nesse contexto, podemos compreender que a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico" (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176).

2.4 GENOCÍDIO NEGRO

Os estudos demonstram que negras e negros vêm sofrendo com o genocídio racial – extermínio da raça/etnia negra – desde a escravidão até os dias atuais, de forma institucionalizada, sistêmica e silenciosa. Foi e ainda é obrigatoriamente posto às margens da sociedade. Jogado à própria sorte, sem moradia, emprego, educação e saúde dignas, podemos considerar esta tratativa como uma forma de genocídio, o abandono do poder público, obrigando que a comunidade negra brasileira sobreviva por conta própria. Regina Lúcia, militante do Movimento Negro Unificado (MNU), afirma que esse processo genocida da população negra é histórico. Segundo ela,

> O projeto genocida da população negra está em vigor desde o dia 14 de maio de 1888 [...]. É um projeto da elite branca sobre a população negra. E ele está entranhado na saúde, na educação, na cultura, na moradia, no acesso a terra. Não podemos esquecer do genocídio da bala, perpetrado pela polícia, pelos grupos de extermínio, pelo narcotráfico e etc. (MST, 2018).

Registram-se diferentes formas de genocídio racial. A forma principal é através da tentativa de desaparecimento do negro, tanto física quanto culturalmente, seja por meio do processo de branqueamento, seja pela extinção e a demonização da cultura negra.

O processo de branqueamento, através da miscigenação, estruturou-se para evitar o

crescimento da população negra. O Atlas da Violência mostra que, nos dias atuais, o Brasil tem uma taxa de morte 30 vezes maior que a Europa. Morreram, entre 2008 e 2018, 553 mil brasileiros por morte violenta. Desses 71,5% são negros e pardos (SALGADO, 2018), ou seja, as mortes desenfreadas são da população negra, em especial, os jovens negros. Este genocídio "mal percebido" pela sociedade brasileira, possui alguns motivos, dentre eles, aquele que "[...] considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano" (NASCIMENTO, 2017, p. 85).

A religião e a fé não foram inocentes em relação ao racismo. Estavam a serviço do opressor, cumpriam seu papel de menosprezar e demonizar as diversas religiões e crenças dos escravizados, a fim de apresentar-lhes a religião católica, comparar o sofrimento do povo escravizado ao sofrimento de Cristo, como forma de doutrina e mantê-los sob controle.

O genocídio racial é um mecanismo de controle e opressão, para que ainda possam nos ditar como devemos fazer, o que devemos fazer, quando devemos etc. Isso porque o mundo se organizou de tal forma que condenou o negro a ser tratado de forma diferenciada em relação ao tratamento que pode ser considerado a tratativa de um ser humano.

Este mecanismo de controle social, antes usado pelos senhores sobre seus "escravos", hoje é empregado pelo governo sobre a população negra, como forma de abandono e falta de interesse dos dominantes em relação aos vulneráveis. Na época escravista já se denunciava que "A mortalidade dos escravos é um detalhe que nunca aparece nessas estatísticas falsificadas, cuja ideia é que a mentira no exterior habilita o governo a não fazer nada no país e deixar os escravos entregues a sua própria sorte." (NABUCO, 1949[15], p. 102 *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 69).

A população negra, na história brasileira, desde sempre esteve presente estatisticamente entre os mais vulneráveis, isto como forma de genocídio para livrar-se desses grupos "[...] expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter" (SKIDMORE, 2012[16], p. 83 *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 88).

O genocídio do negro foi e continua a ser tratado da maneira mais oculta possível, para que, provavelmente, não nos atentemos à posição do negro na sociedade brasileira, para não vermos o lugar social que o(a) negro(a) ocupa.

> [...] da situação racial, e assim ela efetivamente ajuda perpetuar o modelo de relações que tem existido desde os dias da escravidão. Tradicionalmente se

[15] NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

[16] SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

> espera que os negros sejam gratos, aos brancos por generosidades que lhes foram concedidas, e que continuem dependendo dos brancos que agem como patronos e benfeitores deles; também se espera que os negros continuem aceitando os brancos como porta-vozes oficiais da nação [...]. (DZIDZIENYO, 1971[17], p. 5 *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 53).

Falar sobre genocídio ao povo judeu repercute em grande comoção nas diversas partes do mundo. Ao contrário do genocídio negro brasileiro, que nem ao menos os próprios brasileiros percebem e se comovem. Essa insensibilidade faz com que as forças políticas e governantes não se mobilizem a fim de combatê-lo.

O fato de não conhecermos a memória africana e a partir disto construir a memória afrodescendente, é também um modo de extermínio do povo negro e sua cultura. Nascimento (2017, p. 93) registra

> [...] o ato de 1899, do ministro das Finanças Rui Barbosa, ordenando a incineração de todos os documentos – inclusive registros estatísticos, demográficos, financeiros, e assim por diante – pertinentes à escravidão, ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados. Assim, supunha-se apagar a "mancha negra" da história do Brasil. Como consequência lógica desse fato, não possuímos hoje os elementos indispensáveis à compreensão e análise da experiência africana e de seus descendentes no país.

A partir deste fato podemos concluir o genocídio como resultado de uma política ideológica racista, já que "[...] as informações que os negros poderiam utilizar em busca de dignidade, identidade e justiça lhes são sonegados pelos detentores do poder" (NASCIMENTO, 2017, p. 93).

Abdias Nascimento apresenta um prisma em relação ao direito de autoafirmação negado ao negro, impossibilitando assim a identificação racial.

> [...] a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa. E até mesmo se menciona que nessas ocasiões os negros estão tratando de impor ao país uma suposta superioridade racial negra... Qualquer esforço por parte do afro-brasileiro esbarra nesse obstáculo. A ele não se permite esclarecer-se e compreender a própria situação no contexto do país, isso significa, para as forças no poder, ameaça à segurança nacional, tentativa de desintegração da sociedade brasileira e da unidade nacional. (NASCIMENTO, 2017, p. 94).

O negro e a negra brasileiros se veem presos a um círculo vicioso, em uma espécie de segregação não oficial, que lhes impede de avançar social, política e economicamente, efeito dos processos discriminatórios no mercado de trabalho: falta de preparo técnico, profissional e

---

[17] DZIDZIENYO, Anani. **The Position of Blacks in Brazilian Society**. Londres: Minority Rights Group, 1971. Mimeografado.

educação adequados e falta de recursos financeiros para adquirir moradias em condições habitáveis, enfim, fenômenos que os impedem de avançar sócio-econômico-culturalmente. De acordo com Nascimento (2017, p. 101), "[...] o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira".

Como demonstra lucidamente Abdias Nascimento (2017, p. 113-114),

> O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. 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. Tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros.

A consciência inerte da população brasileira permite a opressão absurda em forma de extermínio coletivo dos afro-brasileiros, uma das formas e características mais cruéis do racismo nacional. O grupo étnico-racial negro não é tido como um grupo social para serem incluídos na ordem social deste país e, por isso, não são vistos e tratados como cidadãos passíveis de direitos, cabendo à escola, como um dos aparelhos a serviço desta sociedade, iniciar lutas antirracistas e antigenocidas. Um trabalho que se faz, dentre outros recursos, por meio do destaque da importância e do papel do negro, que lhe é refutado cotidianamente pelas histórias distorcidas contadas pela escola, a relevância deste povo na história do Brasil e seu desenvolvimento.

2.5 FEMINICÍDIO NEGRO

Feminicídio é caracterizado pelo assassinato e violência – física, psicológica, sexual – de mulheres. Não muito diferente do genocídio, o feminicídio afeta, especialmente, as mulheres em situação de maior vulnerabilidade social e econômica, isto é, as mulheres negras.

> Feminicídio é caracterizado como qualquer violência contra a mulher: qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou

> sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada. *Entende-se que a violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica*: a) ocorrida no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, quer o agressor compartilhe, tenha compartilhado ou não a sua residência, incluindo-se, entre outras formas, o estupro, maus-tratos e abuso sexual; b) ocorrida na comunidade e cometida por qualquer pessoa, incluindo, entre outras formas, o estupro, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no local de trabalho, bem como em instituições educacionais, serviços de saúde ou qualquer outro local; e c) perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra. (AGENDE, 2004[18] *apud* MARCONDES *et al*., 2013, p. 140, grifo nosso).

As mulheres "[...] jovens negras têm 2,19 mais riscos de serem assassinadas no Brasil do que jovens brancas. É o que aponta o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ)" (GELEDÉS, 2017b). Isso ocorre, dentre outros aspectos, por causa da "[...] combinação perversa de vulnerabilidade social e racismo [...]", que persegue a juventude negra brasileira. As mulheres negras são as maiores vítimas da desigualdade social da sociedade brasileira, juntamente com os jovens negros. Até aqui podemos concluir que a violência no Brasil tem cor e gênero.

> [...] essas relações interpretadas como equivalentes à equação matemática: o racismo + o sexismo + o classismo é igual ao risco triplo. Neste exemplo, cada discriminação tem um único efeito direto e independente sobre o estado em que a contribuição relativa de cada um é prontamente aparente. (KING, 1988[19], p. 16 *apud* MARCONDES *et al*., 2013, p. 138).

Apesar dos avanços e conquistas dos movimentos, as relações de gênero refletem bastante as estruturas advindas da escravidão, uma vez que a identidade de gênero da mulher negra ainda está sob efeito de opressão, considerando a hierarquização da estrutura da sociedade brasileira.

O feminicídio negro mostra a situação mais oprimida entre os oprimidos, uma forma de silenciamento da luta e das necessidades deste segmento. Daí o combate contra o feminicídio negro tornar-se uma luta histórica por sobrevivência. O fortalecimento do gênero feminino passa pela denúncia e extinção do feminicídio, dentre outros aspectos centrais, por meio da desconstrução da cultura de violência contra a mulher, em especial, as negras.

É por isso que meninas e mulheres enfrentam muito mais obstáculos para atingir o desenvolvimento socioeconômico, já que esse processo tem de enfrentar essa dupla carga

---

[18] AGENDE – Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento. **10 anos da adoção da convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher**: Convenção de Belém do Pará. Brasília, DF: Agende, 2004.

[19] KING, D. Multiple Jeopardy, multiple consciousness: the context of a black feminist ideology. **Signs**, v. 14, n. 1, p. 42-72, Autumn 1988.

raça/etnia interseccionada ao gênero. Essa desigualdade foi gerada historicamente pela hegemonia masculina branca, detentora do poder, e assim inferiorizando socialmente a população negra, e mais ainda a mulher.

> Segundo o Atlas da Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mulheres, jovens e negros de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no país. [...] O documento revela que a cada 100 pessoas assassinadas, em 2017, 71 eram negras. Em sua grande maioria mulheres e jovens. Só em 2015, cerca de 385 mulheres foram assassinadas por dia. (MST, 2018).

Diante disto, nosso alarme e preocupação em relação ao feminicídio negro é, também, de remeter mulheres negras às condições humanas. Não queremos mais que mulheres morram sistematicamente, meramente pelo fato de serem mulheres. Apenas com a evidenciação do problema se torna possível a geração de políticas públicas para resolvê-lo.

2.6 AUTOESTIMA E EMPODERAMENTO DE MENINAS E MULHERES NEGRAS

Como exposto, as desigualdades, sendo elas econômicas e sociais, aqui no Brasil, têm gênero e raça. O enfrentamento dessa situação, por parte de oprimidas e oprimidos, passa também pelo direito de saber sobre si, reconhecer sua ancestralidade e a estupenda contribuição à construção deste país; significa utilizar-se do pertencimento racial e da descolonização do pensamento para a quebra de padrões, e assim, empoderando-se, afirmar-se no mundo.

Autoafirmar-se é um ato de resistência. E resistir significa às pessoas negras continuar existindo e permanecendo no mundo, mesmo contra todas as adversidades enfrentadas constantemente. Sendo a escola um local de promoção da justiça, a resistência deve ser encarada por ela como uma estratégia para compartilhar o legado de luta do povo negro, a luta pela existência. Lamentavelmente, na maioria dos casos, ocorre o contrário. Muitas vezes, nesses locais, as religiões, os costumes e a cultura de matrizes africanas são amplamente demonizadas e discriminadas. Assim, por meio de professores e formadores, "[...] internalizamos as ideias através da socialização" (ADICHIE, 2015, p. 33), sentindo-nos invisíveis e obrigados a nos esconder, camuflando-nos entre os demais alunos; enfim, abrindo mão de nossas subjetividades.

Para a educadora negra e o educador negro, estimular o protagonismo feminino negro é ressaltar o empoderamento como uma forma de estar bem consigo mesma(o) e impactar positivamente na vida das meninas negras nas escolas, incentivando a sua permanência e bom desempenho neste ambiente, fornecendo um local acolhedor, onde elas possam sentir-se bem vindas e bem vistas. E para isso é importante trazer falas significativas para as meninas, não

naturalizar a falta de autoestima destas, já que "[...] ninguém nasce com baixa auto-estima. Ela é apreendida e resulta das relações sociais e históricas" (ROMÃO, 2001, p. 162). Paralelamente, faz-se necessário mostrar a relevância da herança como um elo entre o passado, o presente e o futuro, e não como fraqueza ou sinal de inferioridade, como se ensina até os dias atuais em algumas escolas brasileiras.

A autoestima das meninas negras é entendida nesta pesquisa como uma maneira de reconhecer as diversas identidades e fortalecê-las, e compreender por que algumas delas são oprimidas e apagadas, e diante disto formar uma consciência de sua potência, e este é um ponto-chave das relações de desigualdades no Brasil, a rejeição aos preconceitos, estereótipos e estigmas. A autoestima e autoafirmação ajuda nesta luta, no combate à inferiorização, a não cooperar com a formulação ou o fortalecimento de estigmas.

É, portanto, papel da escola libertadora pensar em uma educação que gere a autoestima das meninas negras, garanta que através do currículo e das práticas educacionais expressem conhecimentos positivos em relação à negritude, motivando crianças negras, em especial, meninas negras a construírem identidades negras. A escola opressora, ao contrário disso:

> [...] adestra nosso comportamento e nossa personalidade cultural, étnica e emocional, e essa criança só irá ressignificar seus valores e sua vida em períodos posteriores ao da infância. E até chegarmos a este processo muitos parâmetros introjetados pelas determinações sociais se constituem realidade. (ROMÃO, 2001, p. 174).

A queniana Wangari Maathai, primeira africana ganhadora do prêmio Nobel da Paz, "[...] se expressou muito bem e em poucas palavras quando disse que quanto mais perto do topo chegamos, menos mulheres encontramos" (ADICHIE, 2015, p. 20). E menos ainda mulheres negras, e não é por causa da capacidade ou a falta dela. Trata-se das condições históricas a que mulheres negras são expostas.

Ensinar meninas negras a almejarem ser brancas para serem consideradas "boas" "competentes" etc. é fortalecer a opressão. Meninas negras têm as suas próprias potencialidades, ainda que reprimidas. Pesa sobre essa repressão, além da questão racial, o fato de serem mulheres, como diz Adichie (2015, p. 36-37): "Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero".

Ressaltar talentos é primordial, ao invés de gênero e raça. Mas como a realidade durante muito tempo privilegiou meninos brancos, é chegada a hora das meninas negras, por tanto tempo também invisibilizadas e silenciadas, terem suas características, subjetividades, talentos e identidades ressaltadas.

Não há mais espaço para a atribuição à superioridade de valores, quando se fala de diferenças. Como explica Adichie, é preciso espalhar o senso de identidade e com ele o orgulho de ser quem se é.

> Mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê? A dinâmica do poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens da beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará nos programas de TV a que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler. Provavelmente também crescerá vendo muitas imagens negativas da negritude e dos africanos.
> Ensine-lhe a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negros. Existem. [...] ensine-lhe sobre o privilégio e a desigualdade. (ADICHIE, 2017, p. 52-53).

A autoestima na escola precisa partir do pressuposto "[...] eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor" (ADICHIE, 2017, p. 12), cultivando o respeito por quem somos e nada mais além disso. Adichie (2017, p. 48) ressalta que "A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura".

Essa perspectiva nos mostra que podemos promover isso através de uma educação que incentive as mulheres a serem mais corajosas do que já são, mas também a não ser corajosas se não quiserem, incentivar a expor suas opiniões, e serem respeitadas, sem receios de represálias; a tomarem decisões, se manifestarem quando algo a incomodar, defender o que é seu – pensamento, objetos, ou qualquer outra coisa – e ensiná-las que nada deve acontecer sem seu consentimento.

2.7 LUTA ANTIRRACISTA E FEMINISTA NA ESCOLA

Conforme expusemos, ainda que a diversidade esteja em evidência, em especial, na educação, ainda estamos muito distantes de proporcionarmos uma educação inclusiva, e não mais oferecer uma prática social negativa, reconhecendo, como afirma bell hooks (2017, p. 58), "[...] o valor de cada voz individual". Os discursos impregnados com os resquícios da educação tradicional, que influenciou várias gerações e ainda influencia, precisa mudar, já que a educação tradicional tem como um dos seus objetivos a defesa da manutenção de privilégios de determinados grupos em detrimento de outros. De acordo com Gomes (2001), faz-se necessário atentar-se para os saberes privilegiados desde os primórdios do tempo e expor os outros saberes àqueles e àquelas que, ao longo dos séculos, foram excluídos e negados.

> Ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os

> negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial. [...] Esses argumentos e essas concepções racialistas ainda estão presentes na atualidade e continuam exercendo força ideológica não apenas entre a comunidade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra. Elas não surgiram espontaneamente nem são frutos de meras transposições de pensamento externo. Elas se alimentam e terminam por legitimar o racismo. A superação de tais teorias, hoje, na sociedade brasileira deve, e muito, à luta da comunidade negra no seu cotidiano e nas diferentes formas de organização política. (GOMES, 2001, p. 88).

Possibilitar uma educação multicultural é o sopro de vida que a escola precisa para se tornar mais significativa e amigavél para os alunos e alunas. Para hooks (2017, p. 57), "[...] os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação à educação bancária. Também estão muito mais dispostos a enfrentar o desafio do multiculturalismo". Atentar-se a essas questões não para atender tão somente as solicitações desses sujeitos, mas também para tornar toda a sociedade cidadã e garantir os direitos de todas(os). A educação multicultural se mostra mais preocupada com a garantia dos direitos à diferença, se comparada com a educação tradicionalista.

Não é preciso esperar que as crianças e os adolescentes estejam totalmente prontos para a mudança, mas, quando se observa a evasão escolar, verifica-se que, dentre outros motivos, ela acontece porque a educação parece não ser significativa para eles. Na verdade, todos "[...] querem um conhecimento significativo" (HOOKS, 2017, p. 33). Silva (2001, p. 66) enfatiza que "[...] é preciso compreeender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras". Para bell hooks (2017, p. 36),

> Transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência..

Com tais considerações, observa-se que não adianta preparar um currículo escolar contendo conteúdos igualitários, sem também refletir sobre a atuação dos(as) professores(as), sua formação intelectual e "espiritual[20]" para tratar de questões da educação relacionadas à cidadania de todos(as) os(as) alunos(as). Educadoras e educadores precisam desprender-se principalmente do medo e se propor a falar, ler, estudar, lecionar e vivenciar o diferente em meio às suas práticas. Conforme hooks (2017, p. 52), "[...] é preciso instituir locais de formação

[20] O sentido de "espiritual", empregado aqui, diz respeito a valores, sendo esses muito mais relativos ao campo ético e moral do que propriamente religioso.

onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais". Esse é um processo em que "O corpo docente precisava desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado das artes liberais" (HOOKS, 2017, p. 55).

A pedagogia crítica ensina que os formadores não podem deixar de continuar a formar a própria consciência crítica, já que é esta consciência que os ajuda a se posicionarem em suas ações, conscientes de que, mesmo quando não se posicionam, provoca-se algum efeito, geralmente negativo, tendo em vista que "[...] nenhuma educação é politicamente neutra" (HOOKS, 2017, p. 53). Ela mostra também que a neutralidade da escola e dos(as) professores(as) gera o silenciamento, negando a existência do racismo e do sexismo. É, portanto, preciso reconhecer francamente as consequências destes fenômenos e trabalhar em prol disto. Como propõem os PCNs, "[...] cidadania se aprende, se ensina e se vive". Conforme alerta Santos (2001, p. 106), "[...] a escola deve favorecer esta vivência e promover situações de discussão, de diálogo, de questionamento".

A chamada "Pedagogia crítica feminista", apresentada, dentre outras, pela autora bell hooks (2017, p. 59-61), propõe o exercício da reflexão pedagógica que considera raça, sexo e classe social em suas análises, mostrando, aos alunos e alunas, a necessidasde de uma visão de totalidade como forma de reconhecer e combater o racismo e o sexismo em todas as suas expressões. Isso significa refletir sobre os hábitos dessa sociedade, uma vez que "Praticamos não só o questionamento das ideias como também o dos hábitos de ser. Por meio desse processo, construímos uma comunidade" (HOOKS, 2017, p. 61).

Para a formulação desta nova comunidade livre de péssimos hábitos de ser, por assim dizer, a desconstrução da categoria "mulher" é essencial, para assim reconstruí-la a partir do viés da inclusão da mulher negra.

De acordo com hooks, a escola precisa deixar o teor de que sua função é apenas compartilhar informações e conhecimentos, mas sim incorporar em sua prática a importância do crescimento espiritual "[...] buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo" (HOOKS, 2017, p. 27). Uma educação sem a pluralidade cultural "[...] limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitem e explorem a riqueza das diferenças, recusando-se a transformá-las em desigualdades" (SILVA, 2001, p. 67). Em uma proposta de educação inclusiva, reconhecer e valorizar as diferenças é também relevante quanto reconhecer as desigualdades que potencializam os privilégios de uns e umas em detrimento dos direitos de outras(os).

3 MENINAS NEGRAS SOB OS OLHARES DE MULHERES NEGRAS

> [...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (FREIRE, 2018a, p. 110).

3.1 CAMPO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Como exposto, o objeto de estudo deste trabalho consiste em examinar o processo de construção da identidade das meninas negras no cotidiano escolar da educação básica.

Considera-se que esta pesquisa, a partir de suas reflexões sobre a identidade étnico-racial e de gênero, poderá trazer contribuições para as discussões sobre as estratégias à implementação das políticas públicas para a autoafirmação das meninas negras, inseridas nas escolas brasileiras, mediante a ressignificação das práticas pedagógicas na educação básica. Pesquisa recente (GOES, 2017) mostra que o currículo de escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio ainda está longe de cumprir a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que prevê o estudo da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros, a fim de reconhecer o patrimônio cultural, proporcionado pelos sequestrados da diáspora africana e seus descendentes no Brasil. Em outras palavras, as diretrizes da Lei nº 10.639/03, ainda hoje, não fazem parte da prática cotidiana das escolas. Este trabalho coloca-se, então, nessa direção de promover as discussões sobre a diversidade humana, por meio de conhecimentos e reflexões, quanto às relações sociais e raciais e, assim, contribuir para o desenvolvimento das identidades das crianças negras e brancas.

Adotamos a abordagem qualitativa neste estudo, e empregamos, como método de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Como não dispomos do intento de quantificar ou padronizar dados, já que nos baseamos em experiências e este campo é abstrato e subjetivo, optamos pela abordagem qualitativa, a fim de compreender as situações diversas que incidem no meio escolar em relação às identidades étnico-raciais e de gênero. Entendemos o método qualitativo de uma forma que "[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (CHIZZOTTI, 2003[21], p. 221 *apud* SANTOS, 2016, p. 34).

Selecionamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, por se

[21] CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evoluções e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf. Acesso em: 13 set. 2016.

tratar de uma ação discursiva, uma conversação pontuada em um certo assunto, e por ser uma técnica flexível, que possibilita uma maior coleta de informações. Por meio desta ação, obtém-se as opiniões, as narrativas livres e, ao mesmo tempo, as representações detalhadas das entrevistadas.

Além do material bibliográfico (teses, dissertações, artigos e livros), o universo empírico constituiu-se de um conjunto de entrevistas realizadas com cinco mulheres. O critério de escolha dos perfis das mulheres teve como propósito buscar uma amostragem socialmente heterogênea, considerando a formação escolar, a profissão e a idade. Assim, chegou-se ao seguinte perfil de entrevistadas: a) intelectual: professora, 44 anos, doutora em educação e pesquisadora que trabalha na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Para fins de anonimato, a entrevistada identifica-se nesta pesquisa pelo pseudônimo[22] de Dandara; b) militante: mulher de 57 anos, professora do ensino superior particular, renomeada pelo pseudônimo de Lélia Gonzalez; c) comum: mulher de 26 anos, inspetora de alunos em um Centro de Educação Infantil do município de Mairiporã, identificada pelo pseudônimo de Luisa Mahin; d) recém-graduada: mulher de 30 anos, graduada no ensino superior, designada com o pseudônimo de Carolina Maria de Jesus e d) maior idade: mulher de 71 anos com formação no ensino fundamental I, chamada nesta pesquisa por Tereza de Benguela.

Quatro entrevistadas residem na cidade de São Paulo e uma reside no município de Mairiporã. A elas foram expostos os procedimentos e os objetivos da pesquisa, combinando-se os espaços consensualmente, para realização das entrevistas em suas casas ou no trabalho, sempre mediadas pela pesquisadora. As entrevistas foram realizadas individualmente. Como

[22] Com o propósito de garantir o anonimato, substituímos os nomes das entrevistadas por mulheres que expressaram grande protagonismo na afirmação e na luta das causas negras. Dandara foi uma líder contra o sistema escravocrata do século XVII, uma mulher que caçava, lutava capoeira, empunhava armas, e liderava o exército palmarino. Através de relatos, entende-se que Dandara nasceu no Brasil e cresceu no Quilombo dos Palmares, onde casou-se com Zumbi, com quem teve três filhos. Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma professora acadêmica, historiadora, filósofa e pioneira do movimento do feminismo negro no Brasil. Em seu tempo, ela denunciava o racismo e o sexismo que estabelecia a inferiorização da mulher negra na sociedade. Luiza Mahin, nascida no início do século XIX, foi uma das líderes de uma das maiores revoltas escravas do Brasil – o Levante dos Malês – participou também de diversas outras revoltas em Salvador nos anos de 1830. Mahin é um referencial de luta, assim como foi mãe do poeta e abolicionista Luiz Gama, outra figura de grande importância para o Movimento Negro. Carolina Maria de Jesus nascida em Sacramento (MG), em 1914, mudou para a capital paulista em 1947, estudou muito pouco. Carolina foi cozinheira, empregada doméstica. Passou fome, foi moradora de uma das primeiras favelas de São Paulo na década de 1950, chefa de sua família, sustentada com o seu trabalho de coletora de material reciclável. Nas horas livres, registrava o cotidiano da comunidade, em forma de contos, poesias e romances, tornando-se uma grande escritora. Tereza de Benguela foi um símbolo para mulheres negras. Conhecida como "Rainha Tereza", viveu no Vale do Guaporé, no Mato Grosso, onde passou a liderar o Quilombo do Quariterê após a morte de seu companheiro José Piolho, morto por soldados do governo. Conforme documentos datados daquela época, este Quilombo abrigava mais de 100 pessoas. O lugar resistiu de 1730 até o final do século. Tereza foi capturada e morta em 1770, também por soldados das tropas oficiais do estado.

exposto, com o intuito de manter o anonimato, as referidas mulheres, neste estudo, tiveram seus nomes preservados e alterados, sendo identificadas por nomes de mulheres negras importantes na história brasileira. A coleta destes dados ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2018, na cidade de São Paulo.

Combinou-se, entre as partes, que as entrevistas seriam realizadas por meio de questões enviadas antecipadamente, indicando-se que os diálogos seriam realizados em torno dos seguintes temas: a) autodeclaração étnica; b) empoderamento feminino; c) negritude feminina e escola; d) experiência identitária na escola; e) condição da mulher negra brasileira; f) traços étnicos; g) autoestima na escola; h) representações e representatividades negras na escola; i) silenciamento escolar; j) trajetória escolar; k) contribuição da escola na formação e l) intervenção contra o racismo.

As entrevistas foram gravadas por um dispositivo telefone celular. Variando-se o tempo de acordo com cada entrevistada, as seções tiveram durações entre 30 e 60 minutos. Posteriormente, preservando-se o anonimato, conforme explicado, as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora. Os critérios desta escolha tiveram como intuito recolher informações, com olhares de perfis variados, sobre as práticas escolares que contribuíram ou obstaculizaram o processo de construção de suas identidades étnico-raciais, de suas condições de meninas e, posteriormente, de mulheres negras.

Vale ressaltar que, inicialmente, propusemo-nos a realizar esta pesquisa com meninas negras matriculadas em uma escola, considerando os anos iniciais do ensino fundamental. Mas, como não obtivemos autorização/aprovação junto à direção escolar, pais e responsáveis das crianças e do órgão responsável pelas unidades educacionais da cidade, a Secretaria Municipal de Educação (SME), optamos por realizar a coleta de informações com mulheres negras adultas, a partir de seus relatos e experiências de quando as mesmas eram meninas, no período de frequência escolar.

O propósito geral desta abordagem metodológica foi o de entender quais as implicações de ser uma menina negra dentro da escola, onde o fenótipo branco é predominante no currículo, nas práticas pedagógicas e nas relações que lá acontecem. Para tanto, considera-se que o problema do racismo estrutural e as interações sociais têm consequências diretas sobre a menina negra no ambiente escolar, razão pela qual, também, estes fenômenos foram contextualizados neste trabalho.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Ao serem convidadas para participar desta pesquisa, com exceção da entrevistada Dandara, todas as mulheres ficaram surpresas com a temática do estudo e também com o convite. A princípio, ficaram receosas se suas histórias poderiam ajudar, se suas experiências trariam significados ao trabalho.

Ao iniciarmos as entrevistas semiestruturadas, quatro entrevistadas se mostraram bastante desconfiadas. Dandara, porém, estava tranquila e bem confiante. Ao longo dos depoimentos, os diálogos tornaram-se mais tranquilos e fluindo em torno de suas histórias, relatos e experiências dessa fase de suas vidas.

Tanto a pesquisadora quanto as próprias mulheres entrevistadas puderam perceber a relação dolorida e ainda tão viva de suas memórias com a escola. Um exemplo disso pode ser visto no depoimento de Dandara, quando expõe a crueldade de ser uma menina negra numa escola privada: "É um ambiente de vida ou morte, literalmente, porque ou ela faz muito bem para você, ou ela mata qualquer desejo seu de continuar lá". Também é o caso de Luisa Mahin, que relata a sua experiência escolar na rede pública:

> Na escola, eu não tive ajuda nenhuma, muito pelo contrário, na escola o preconceito, na época que eu estudei, ele era explícito e ninguém fazia nada a respeito, porque as falas eram: "Ah, era brincadeira", "Ah, ele não entende", "Ah, não, preconceito, claro que não, é uma criança, ele nem sabe o que é". Mas a gente percebia que o preconceito já vinha dentro dos lares, dos pais, e cada um aprendia de uma maneira e na escola eles expressavam o que eles estavam aprendendo em casa.

Por essa relação tão dolorosa com a escola e os demais alunos e alunas que lá frequentavam, percebe-se que a maioria das entrevistadas desenvolveram uma identidade artificial ou sublimada, por conta da opressão sofrida, dentro deste ambiente tão violento, em certo ponto, fazendo "[...] perpetuarmos na escola a desumana distinção entre quem merece brincar e sonhar e quem nasceu para assegurar o círculo infernal de exclusão e miséria" (MAFRA; SANTOS; SANTOS, 2017, p. 150). Como relata a entrevistada Carolina Maria de Jesus,

> E na escola, [...] eu nunca tive nenhum exemplo, nunca tive nada, nenhum conteúdo relacionado a esse tema, a você se aceitar do jeito que você é, se aceitar do jeito que você nasceu, a cor da sua pele, ou o tipo do seu cabelo, todas essas diferenças que existem, eu nunca vivi na escola, e não foi falado assim para gente "Olha, isso é assim, tem pessoas que são diferentes".

Quando questionada se houve dificuldades durante a educação básica, por ser uma

menina negra, Lélia Gonzalez disse: “Olha, mais tarde sim, antes da universidade não”. No depoimento, esta entrevistada afirma que não sofreu influência negativa na escola, em razão de um contexto específico:

> Porque na educação básica eu estudei em uma escola que trabalhavam minha mãe, minhas tias, as amigas da minha mãe – que eu chamava de tia – eram mulheres negras [...]. Então tudo fez com que a minha adaptação no mundo escolar fosse muito facilitada, por essa presença da família no mundo escolar. [...] Eu me reconhecia [...]. Então viver essas questões da escolaridade de criança e de menina eu nunca tive problema, porque vivi nesta situação. (LÉLIA GONZALEZ).

Assim, Tereza de Benguela, ao ser questionada desde quando se sente empoderada, responde: “Toda a minha vida, sempre. Porque eu fui criada assim, e eu entendo quem eu sou, como eu sou, e não deixo que isso faça diferença entre mim, e as outras pessoas”.

Mais uma vez a rede de apoio/proteção vem demonstrando mais uma de suas funcionalidades. Assim como tornar-se negro é um ato ideológico, entender a relevância dos marcadores sociais como um processo de luta política é fundamental, já que a escola comumente ignora o direito de alguns e algumas em detrimento dos direitos de outros e outras.

A escola continua sendo o maior aparelho reprodutor da sociedade, garantindo as relações de poder e o *status quo*, instituindo as diferenças e fazendo-as tornarem-se desigualdades. Uma vez que “[...] a conscientização põe em discussão este *status quo*, ameaça, então, a liberdade” (FREIRE, 2018b, p. 33, grifo do autor). Ao prestar tamanho desserviço, permite-se a doutrinação de nossos corpos e mentes. Sobre isso, quando indagada se a vida escolar como menina negra foi difícil, a participante intitulada com o pseudônimo Luisa Mahin afirma que foi difícil sim e complementa:

> [...] ser negra em si não era considerado bonito. E por conta disso, eu não me considerava uma pessoa bonita, porque eu sempre achava que eu poderia ficar “mais” bonita se eu tivesse um cabelo liso e comprido. Eu seria mais bonita, se eu não fosse tão negra, porque eu sou negra com a pele mais escura, porque tem negras com a pele mais clara.

A noção de empoderamento mostra que se ela tivesse tido representatividade positiva neste meio, como a nossa outra participante, Lélia Gonzalez, este ciclo teria sido mais ameno para Luisa Mahin e também para Carolina Maria de Jesus, quando ela diz: “[...] eu acho que se eu tivesse tido essas informações naquela época, com certeza eu teria me expressado diferente, vivido diferente, teria sido tudo diferente”. Certamente mais proveitoso, contribuindo positivamente na sua formação não só conteudista, mas também identitária. O racismo marca os corpos negros, fazendo com que a discriminação racial seja constante e frequente. Na escola,

pelo menos nesse período das entrevistadas, parece que isso acontece indiscriminadamente. Assim revela Luisa Mahin:

> [...] eu tive uma vida difícil na escola, só que era tudo muito por dentro de mim [...] eu tinha que me manter firme, me posicionar firme, para que as pessoas não tivessem mais preconceito do que elas já tinham. Então tinham apelidos sim, e chamavam a gente de macaca, e falavam do cabelo [...].

Ao afirmar "era tudo muito por dentro de mim", Luisa Mahin revela que essa forma de opressão produz um silenciamento que impacta a vida inteira destas pessoas que sofreram com a discriminação dentro das escolas. O grande desafio da vida será, então, livrar-se da dinâmica opressora do discurso admitido e do discurso oculto. Partir de concepções e práticas que considerem o meio escolar plural, sem deixar qualquer aluna ou aluno de fora, pode transformar a realidade dos(as) educandos(as), por meio do diálogo e da escuta, proporcionar a voz para aqueles e aquelas que foram silenciados(as). É o que mostra Dandara neste depoimento:

> [...] todos os dias eu pedia para não ter que voltar. E quando eu fui para o ensino médio, o magistério, e aí que eu passei a fazer uma outra leitura [...] e eu tive uma professora que me viu, no meio daquela população toda. Porque era magistério, escola pública, você tinha uma certa liberdade. Eu acho que a escola pública por mais louca que seja, e ela é, muito pirada, vida louca total, ela tinha outra *vibe.* E aquela professora me viu no meio daquele povo todo ali, e ela me incentivava, lia meus textos, professora de literatura né, compartilhava os momentos comigo, ela me elogiava. Eu nunca tinha tido isso.

Freire (2018a, p. 43) alerta para a relevância dos pequenos atos educativos ou deseducativos do cotidiano escolar: "Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo".

Na visão de Louro (1997, p. 115), para uma educação progressista, é preciso que se "[...] inscrevam as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que pretendem a 'conscientização', a 'libertação', ou a 'transformação' dos sujeitos e da sociedade".

3.3 VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E CONSCIÊNCIA

Neste tópico, apresentaremos a análise e os resultados dos dados coletados. Considerando o intuito de examinar a relação entre a vida na escola e o desenvolvimento das identidades das meninas negras, procuramos capturar, nos discursos das cinco mulheres

participantes deste estudo, suas representações sobre as temáticas descritas no roteiro das entrevistas semiestruturadas, apresentadas no início desta discussão.

3.3.1 Autodeclaração

Considerando as abordagens dos estudiosos da temática negra, tratadas aqui, pode-se compreender que a conscientização proporciona ao negro e à negra, dentre outros processos, um reencontro consigo mesmo(a). Este reencontro significa a construção de valores positivos em relação à sua própria pessoa, ao que parece ser um pequeno e singelo passo de orgulho de sua negritude, assim como a busca pela sua identidade – recuperar a dignidade dela – e o mais importante, encarar a negritude de forma mais positiva possível. É, na verdade, o início de um processo de autoafirmação e conscientização contra a opressão. Esse reconhecimento da negritude é o princípio da consciência negra, conforme expõe Biko (1978, p. 114-115):

> [...] a compreensão dos negros de que a arma mais poderosa nas mãos do opressor é a mente do oprimido. Se dentro do nosso coração estivermos livres, nenhuma corrente feita pelo homem poderá nos manter na escravidão [...]. Por isso, pensar segundo a linha da Consciência Negra faz com que o negro se veja como um ser completo em si mesmo. Torna-o menos dependente e mais livre para expressar sua dignidade humana. Ao final do processo, ele não poderá tolerar quaisquer tentativas de diminuir o significado de sua dignidade humana.

A conscientização que se inicia pela autodeclaração como negra, negro, preta e preto, tem como um de seus viéses, a erradicação da distância entre dois grupos raciais, negros e brancos. Pensar sobre identidades na nossa sociedade é a prática de um ato de ideologia, conforme escreveu, há quase quatro décadas, Neusa Santos (1990)[23], em *Tornar-se Negro*: "[...] 'saber-se negra' é viver a experiência de ter sido massacrada (o mesmo, é certo para o homem negro) em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências absurdas além de ser constrangida com expectativas alienadas" (GELEDÉS, 2011). E esse processo de superação ocorre em diferentes momentos e lugares, especialmente fora do ambiente escolar, conforme relata Dandara:

> E com certeza não foi na escola, não foi... Foi justamente o local da minha invisibilidade, o fato de *eu* estar empoderada agora, tranquila, eu acho que começou quando *eu* cortei o meu cabelo, quando *eu* fiz a transição do meu cabelo, isso tem mais ou menos uns quatro anos, quando *eu* fiz a transição [...]. (grifo nosso).

[23] SANTOS, Neusa. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. São Paulo: Graal, 1990.

Como podemos observar, neste depoimento, a escola pouco ou nada teve relação com a sua assunção como negra, frequentemente até dificultando este processo. E ao que demonstra a fala de Dandara, ela passou por todo o processo de assumir-se negra. Para Munanga (2008, p. 14), "Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente". Chama atenção nas declarações de Dandara a relevância da assunção do cabelo crespo, como fator de assunção da cor da pele, das características negras de modo geral, para a concretização do processo de constituição da identidade negra. Esse processo de conscientização é, portanto, de transformação, conforme observa Paulo Freire (2018a, p. 40) ao dizer que, "Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar". Mas a conscientização não suprime a memória, conforme explica Nilma Gomes (2003, p. 176):

> As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória.

Quem quer ser negro e negra em um País que nega a humanidade e o desenvolvimento deste grupo étnico? Quem quer ocupar os cargos mais subalternizados? Quem quer frequentar por menos tempo a escola? Quem quer ganhar os menores salários e ser alvo principal de todo e qualquer tipo de violência? Por estes e tantos outros motivos, tornar-se negro e negra no Brasil é também um ato ideológico, rompe com o ciclo vicioso de uma política que promove a inferioridade dos negros, retirando-lhes, sempre que possível, poder político e econômico, alimentando a distância entre os dois principais grupos étnicos. Já em 2004, o Estado brasileiro, por meio de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana alertava sobre o abismo que existe entre esses dois grupos que mantêm os privilégios, principalmente os financeiros que continuam sob o grupo branco. A afirmação identitária deveria ser direito de todos(as), mas, conforme outra participante da pesquisa, não é estimulada ou ensinada pela escola básica. Muitas vezes, ela emerge em outro nível de formação, mas, certamente, não por conta do tempo da escola, mas, ao contrário, apesar dele. É o que observamos na fala de outra entrevistada:

> Eu me autodeclaro como negra, mas isso é bem recente... bem recente, eu nunca tive essa concepção. Quando eu era criança, quando eu era adolescente, mais nova, eu sempre falava que eu não era negra, eu falava que eu era morena. Então é bem recente, eu só comecei a pensar sobre isso e questionar quando eu entrei na faculdade, que a gente começa a abrir mais a mente, mas hoje eu me autodeclaro como negra. (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Moura (2005, p. 79) diz que é "[...] descaso da escola pelo reconhecimento das múltiplas 'identidades'". Mesmo depois da sanção da

> Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8).

E a ausência de reflexões acerca dessas questões reforça as representações negativas e o imaginário social depreciativo que a população brasileira possue em relação às pessoas negras. Com isto, a escola deixa de cumprir a sua função. Conforme descrita na Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 2º, a educação é "[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]" (BRASIL, 1996). Todavia, essa cidadania, na prática, não se aplica de forma democrática a alunos e alunas negros e brancos.

Na contramão do que deveria ser, o ambiente escolar, conforme as nossas entrevistadas, parece interferir negativamente no processo de rejeição e aceitação dos indivíduos. A autoafirmação não é algo abstrato que se limita à própria consciência. É o caminho para a luta por condições melhores de vida, através do respeito e da visibilidade negra; é uma reivindicação do direito de existir, o reconhecimento como seres humanos dotados com os mesmos deveres e direitos; a mesma cidadania que, numa perspectiva democrática, aplicar-se-ia a todos(as).

Para Paulo Freire, é papel da escola promover o protagonismo discente em sua identidade política, levando em consideração as experiências discentes, a fim de proporciona-lhes uma educação mais significativa e emancipadora, porque, segundo ele, "[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão." (FREIRE, 2018a, p. 28).

Autodeclarar-se negra e negro, conscientemente disso, é reivindicar um de seus direitos mais fundamentais como cidadão, o reconhecimento. Felizmente, o caminho para a conscientização tem encontrado, na autodeclaração, um elemento central nesse processo de conquista, nos últimos anos. Já que aumentou o número de pessoas que se autodeclaram pretas(os) e pardas(os), como dito anteriormente. Evidenciar a identidade negra é uma forma de afirmar um grupo que está em processo de reivindicação e de reconhecimento. Para isto, é preciso a delimitação da categoria negro – "[...] composta por pretos e pardos conforme o

IBGE.” (SILVA, 2012, p. 60). Esta afirmação fortalece o movimento da negritude auxiliando os avanços do grupo étnico negro de modo geral.

3.3.2 Empoderamento feminino

Empoderamento, conforme o entendimento do professor e estudioso Paulo Freire, é um processo de emancipação de pessoas e/ou grupos, principalmente, se estes são tidos como “minoritários”, o que muitas vezes não é, como o caso da comunidade negra que compõe mais da metade do povo brasileiro. Ao falar do contexto estadunidense, onde nasceu esse conceito, Freire (2018a, p. 98-99) diz que “[...] nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso, das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que, juntas, seriam a maioria”. Emancipação para que essas pessoas e grupos tenham mobilidade social, para que as oportunidades também cheguem nesta ponta da sociedade. Por isso, socialmente, o empoderamento pode ser compreendido como uma forma de fortalecer os grupos oprimidos. O empoderamento é o caminho para alcançar a emancipação social, política, econômica, cultural e estética.

O empoderamento se faz necessário, sobretudo no contexto brasileiro feminino, em que a assunção das características negras aparentam ser o início desse processo. Descobrir em si mesmo possibilidades, que talvez nunca tenham sido pensadas antes, como o reconhecimento definitivo da beleza negra, é um caminho necessário. Para Dandara, esse foi um marco em seu processo: “Porque já havia um trabalho de mulher empoderada, eu já era a mulher empoderada, mas a partir daquele momento foi que eu assumi a mulher empoderada, negra [...]”. Ela se refere ao momento em que assumiu o seu cabelo natural: “‘Corta!’. E aí ele cortou, e acho que aquele momento foi o dia que eu assumi a capa, do estou empoderada” (DANDARA). Outra entrevistada, Luisa Mahin, revela perspectiva semelhante em sua história:

> Hoje eu posso dizer que eu me declaro, eu acredito que eu sou uma mulher empoderada. E antes, desde de mais nova, eu não tinha, assim, esse empoderamento, essa confiança, essa autonomia [...] não me considerava uma mulher empoderada, mas hoje eu me considero, porque eu não vou mais pela maioria, pela sociedade, e sim pelo que me faz bem, pelo que eu me sinto eu, [...] e eu comecei a realmente me aceitar e me sentir realmente uma mulher empoderada. Quando eu me aceitei, aceitei não só a minha cor, mas também o meu cabelo.

Como se observa, o empoderamento é, nesse sentido, um enfrentamento às estruturas opressoras e dominantes, quer sejam econômicas, quer sejam políticas, quer sejam estéticas.

Empoderadas podemos perceber a reconstrução de caminhos que rompem com uma tendência opressora. É dizer existimos, estamos presentes e queremos participar. Berth (2018, p. 19), estudiosa do conceito, explica que compreende "*empowerment*" como "[...] o processo de ganhar liberdade e poder para fazer o que você quer ou controlar o que acontece com você". Assim como Freire (1987), ao relacionar empoderamento à classe social, Calvés (2009, p. 735-749 *apud* BERTH, 2018, p. 25) entende que somente por meio da reconstrução da própria cultura é que se obtém-se o poder social e político: "O empoderamento refere-se a princípios, como a capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem-estar".

Mas, o empoderamento não se faz sozinho, ele se constitui no contexto de uma rede de apoio e proteção. E quanto mais rápido as meninas e mulheres se inserem nessa rede, mas rápido se estrutura o processo de consciência negra. Ao ser questionada sobre isso, Lélia Gonzalez responde:

> Sim, acredito. Primeiro porque pela cor da melanina, então nunca tive dificuldade de me olhar no espelho e entender qual era o meu local, qual era meu lugar, qual era minha identidade. [...] tive uma mãe [...] que nunca teve também dificuldade de entender a identidade dela, uma avó e as tias também. [...] me fez entender o papel das mulheres na minha família dentro dessa sociedade [...]. O lado da família do meu pai, eu também tinha uma quantidade de tias, já que meu pai tinha seis irmãs, então minhas tias eram casadas, compreendiam a sua natureza negra, o seu papel de mulher negra, gostavam de samba, gostavam de roupas coloridas, entendiam na articulação do meu avô e da minha avó, do lado da minha mãe eu tinha um avô negro que tinha um centro espírita. Então todo esse processo me ajudou na minha identidade no meu reconhecimento de mulher negra. Então, eu nunca tive essa dificuldade, de me reconhecer, nem de me apresentar como.

Essa rede de apoio/proteção, cujo berço é a própria família, fez com que ela se estabelecesse de forma segura e positiva desde criança acerca de sua identidade. Assim, a descrição de Lélia Gonzalez, sobre seu avô e sua religião, vem ao encontro do que Neusa Santos aponta como a negação da identidade. Para ela, "[...] afastado de seus valores originais, representados fundamentalmente por sua herança religiosa, o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de tornar-se gente." (GELEDÉS, 2011).

Nessa direção, outra participante da pesquisa aponta a rede de apoio/proteção no processo de seu empoderamento: "[...] sim. [...] Toda a minha vida, sempre. Porque eu fui criada assim, e eu entendo quem eu sou, como eu sou, e não deixo que isso faça diferença entre mim, e as outras pessoas." (TEREZA DE BENGUELA).

Considerando a missão educadora da instituição escolar, ao lado da família ou mesmo sem ela, a escola deve ser também essa rede. Por isso, superando a tradicional omissão, deve intervir e proporcionar ela mesma esse apoio/proteção dentro de seu ambiente. As falas de

outras participantes revelam a composição dessa rede de diferentes formas, demonstrando o quão importante ela se faz nesse processo de emancipação:

> [...] e foram aparecendo mais pessoas com o cabelo assim, lá no meu trabalho, algumas pessoas também cortaram, então não era mais só eu. Então, eu creio que a minha decisão, ajudou na decisão delas também. Então, foi uma ajudando a outra, meio que nas entrelinhas [...]. (LUISA MAHIN).

Outra forma de rede de apoio/proteção, conforme o depoimento de Carolina Maria de Jesus, foi

> [...] na faculdade [...] a gente começa a conhecer muitas pessoas, conhecer muitas histórias [...] foi onde eu comecei a me questionar em relação a várias coisas, a vários tipos de preconceitos, e até preconceito meu mesmo, em relação a outras coisas. Então eu me considero em processo, eu acho que eu estou me empoderando aos poucos.

Neste último caso, é possível observar que a rede de apoio/proteção estruturou-se no ambiente universitário, lugar que, em geral, volta-se para o questionamento crítico e pela presença de uma diversidade que, progressivamente, se afirma.

Freire e Ira Shor (1987), ao tratar do empoderamento, em *Medo e Ousadia*, ressaltam que essa libertação não deve acontecer apenas de um modo individual, já que assim não será o bastante para atingir a transformação social. Para eles, é preciso que a emancipação seja coletiva e transforme a percepção crítica da realidade, ajudando a todos e a todas a se libertarem.

Para Freire (2018a), este é o desafio da escola, tornar-se um ambiente que proporcione a consciência crítica, transcender seus(as) educandos(as), estendendo-se a toda a sociedade.

> [...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de resuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2018b, p. 43, grifos do autor).

A conscientização é uma categoria de libertação que, como forma de atuação, permite que os indivíduos e coletivos desconstruam e reconstruam suas consciências críticas de uma forma indissociável do empoderamento. Para Freire (2018a, p. 56-57), esse processo de constituição de consciências é "A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente [que] inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca", para a contestação das relações de poder, questionando práticas e discursos opressores.

3.3.3 Negritude feminina e escola

Como vimos, as práticas na escola brasileira acabam alimentando o imaginário social negativo em relação às pessoas negras. Este imaginário negativo, recheado de racismo, é abundantemente cruel, já que ele faz pessoas desejarem ser o que elas não são. Esta educação defasada acerca da formação humana faz com que a sociedade seja marcada por indivíduos com ausência de respeito e cidadania com o próximo. Não permite também que os alunos e alunas negros se tornem cidadãos completos, já que não conseguem usufruir da escola e da educação de forma protagonista, conforme expressa uma das entrevistadas: "[...] eu era mais do que invisibilizada, eu era posta de escanteio [...]" (DANDARA).

Observa-se, então, mais uma vez, que é preciso alertar-se quanto à influência negativa que a educação tradicional exerce nos sujeitos e como isso repercutirá em suas vidas. Por isso mesmo, se educadoras e educadores se propõem a trabalhar por um projeto emancipador, devem saber que a escola e os(as) professores(as) precisam atentar-se constantemente às suas ações, a fim de buscar uma educação emancipadora que se inicia no processo de rompimento do silêncio e da invisibilidade a que meninas negras são expostas diariamente. Este processo se faz necessário, para que assim possamos questionar os lugares e espaços de poder da sociedade, nos quais prevalece a hegemonia branca e a consequente exclusão das mulheres negras. O protagonismo é condição essencial para a superação da invisibilidade das crianças negras, rompendo a sensação, que infelizmente não é só um sentimento, de não pertencimento àquele lugar chamado escola. Vejamos as memórias de Dandara:

> [...] eu não conseguia aprender direito, enfim, tanta coisa na cabeça, e a professora de Português olhou para a minha mãe e disse, no meio de todo mundo que estava ali: "sua filha é uma vagabunda, ela não faz nada, não sei o que ela está fazendo nesta escola". E minha mãe disse que quando ela chegou em casa, ela não conseguiu nem brigar comigo, ela só me disse: "é filha... ela falou isso de você, mas não se preocupa" [...] ir para aquela escola... nossa! Só de pensar de ter que levantar e tinha que ir, e eu pensava: "meu Deus que lugar é esse... Pra que que eu tenho que ir pra lá?" Eu repeti a 5ª série. Para minha infelicidade, eu fiquei mais um ano sendo torturada lá dentro.

Paulo Freire (1992, p. 158), ao discutir a realidade educacional no contexto da realidade social, problematiza a questão da aprendizagem numa sociedade de classes marcada pelo racismo:

> Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência "genética" e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o

> "padrão culto", elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 57), da mesma forma, confirma a histórica atuação da escola, ao afirmar que "[...] desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva". Refletir a negritude feminina na escola é, também, proporcionar que as mulheres negras tenham suas vozes consideradas, para expor suas necessidades, suas dificuldades, suas histórias e experiências, oferecendo-lhes o direito de humanização.

Dentre as mulheres agredidas, a incidência sobre as mulheres negras é ainda maior. As agressões às meninas negras evoluem atingindo mulheres negras, agressões que aparentamente são inofensivas nos pátios das escolas, mas que expõem essas meninas às violências tão precocemente. Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 133), "[...] a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista e ser negra numa sociedade racista". Consequentemente, isto parece dar o direito de tratá-las como se fossem menos mulheres que as demais. Não é por outra razão que o feminicídio alcançou índices alarmantes nos últimos tempos.

3.3.4 Experiência identitária na escola

A discriminação se expressa tanto nos discursos quanto na pseudoneutralidade com que a escola trata essa questão. A democracia racial ilude com a falsa ideia de oportunidades, de igualdade para todos e todas, mas quem carrega consigo na pele a marca da diáspora africana sabe da falácia deste discurso. Dandara, quando questionada se a escola prejudicou a sua experiência identitária, relata:

> Olha, prejudicar é pouco, porque durante o período escolar, da educação básica, a questão negra nem era sequer discutida, não se discutia nesse período. A minha educação básica foi dos anos 1981, contando com o Magistério, a 1993. Então essa questão da discussão negra não existia naquele período, pelo menos fora dos movimentos sociais, mas dentro da escola era bobagem você discutir isso. "Não, mas aqui é um país de democracia racial..." [...] o que se via na escola era uma tentativa de apagar essas questões. A escola promovia a aniquilação e a miscigenação para que não houvesse identidade.

A escola tem sido também o lócus do discurso da "ideologia fatalista", tão enfatizada por Freire (2018a, p. 21), na qual a visão predominante é a de que a história está predeterminada. Essa perspectiva opressora pode ser observada nos relatos de Dandara. Uma ideologia que desconsidera as necessidades dos alunos negros, sempre silenciando-os:

> E a escola foi um grande potencializador, talvez hoje o que a mídia faz, de potencializar uma visão "reaça", uma visão fascista, as redes sociais que virou esgoto que todo mundo fala qualquer coisa. A escola já fazia isso, talvez não com tanta força, com tantas palavras de baixo calão como é utilizado, mas a escola já fazia uma tentativa de "Não, gente, isso é bobagem, isso é vitimismo seu, somos todos iguais, somos todos humanos. Você, é bom você aprender fazer alguma coisa que não seja isso, porque ciência não é sua praia, você não vai conseguir, é muita coisa. Dizem que os negros não conseguem fazer tal coisa, as negras não podem fazer tais coisas". Então eu cresci dentro da escola nesse ambiente, e o meu processo de libertação foi muito tempo depois, quando eu já estava na universidade, que aí a gente vê as coisas de uma outra forma. (DANDARA).

Falas como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?", "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século", na visão de Paulo Freire, "[...] expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora". Apesar disso, o pensador pernambucano alerta:

> Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e "morno", que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina, é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2018a, p. 74).

A escola proporciona um nível de discriminação entre os alunos e alunas negros e negras que acaba determinando o lugar destas crianças na sociedade, o lugar marginalizado:

> Então a escola, a minha educação básica, a única coisa que me serviu foi para traumatizar, para eu descobrir que naquele momento eu não era ninguém. A minha história ali assim, de tudo quanto é tipo de apelido, que agora se fala, reclama, eu fui chamada, tudo quanto é tipo de agressão verbal eu sofri. Todos os tipos e ninguém nunca me ouviu, nunca... O que me diziam era "deixa isso para lá", "isso é bobagem", "você é isso que ele tá te dizendo?", "você não é, então porque você está ligando". (DANDARA).

Sobre a contradição da escola conservadora, Freire (2018a, p. 34-35) diz: "[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. [...] Educar é substantivamente formar". Para Freire (2018a, p. 37), "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia". Mas, é mais do que isso. Ela engendra uma postura e uma cultura de crueldade que avilta toda a dignidade humana:

> [...] estava tendo campeonato na escola, tinha muito interclasse, e eu estava no gol, e os meninos atrás: “Sua macaca”, “Vai tomar banho, sua nojenta”, “Sua preta, sua não sei o que lá...”. E aí eu parei, fui até a professora e disse: “Professora, eles estão me xingando”. “Volta pro gol” – ela respondeu. (DANDARA).

Freire fala sobre neutralidade e imparcialidade, características que não combinam com uma prática ética. Para ele, na situação opressora, o “[...] interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos” (FREIRE, 2018a, p. 16), é uma forma de ocultar a omissão. Uma educadora ou um educador progressista não pode ser “[...] acizentadamente imparcial, para se ter uma posição rigorosamente ética” (FREIRE, 2018a, p. 16). Ou se está ao lado da libertação ou se coloca em favor da opressão. Como é possível a uma verdadeira educadora, diretora ou coordenadora ou aos homens que ocupam esses mesmos cargos, fecharem os olhos quando uma criança é cruelmente ofendida em sua dignidade? Conscientes ou não, esses e essas referendam com suas práticas a cultura da violência, do racismo, legitimando o sistema de opressão.

Observemos, no depoimento a seguir, que a percepção sobre a passagem pela escola e sua relação com a questão identitária nem sempre se apresenta de forma evidente.

> Eu acho que a minha identidade eu estabeleci agora né... ou estou estabelecendo, talvez depois que eu passei por esse processo de transição do cabelo e tal. Eu acho que foi agora, bem recente também. E na escola, não me prejudicou neste processo, acredito que não, mas também não auxiliou em nada, porque eu na minha vida escolar eu nunca tive nenhum exemplo, nunca tive nada, nenhum conteúdo relacionado a esse tema, a você se aceitar do jeito que você é, se aceitar do jeito que você nasceu, a cor da sua pele, ou o tipo do seu cabelo. Todas essas diferenças que existem, eu nunca vivi na escola, e não foi falado assim para gente “Olha, isso é assim, tem pessoas que são diferentes”, não me recordo, acho se foi falado, foi bem pouco, mas não me recordo em ter tido nada em relação a isso. Então, não, não auxiliou, e acho que no final, pensando bem agora, prejudicou, né?! Justamente por não mostrar esse mundo do jeito que ele é, tão diverso. (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Ao tratar a questão da conscientização, Paulo Freire (2018a, p. 32) destaca que “[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas [...] ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social”. De fato, como se trata de um processo e não de um dado absoluto, a conscientização se amplia à medida que as pessoas compreendem a profundidade das formas de dominação. Assim, determinado comportamento que parecia desprezível ou neutro em certa época é retomado como algo de grande importância, em outro momento. Isso pode ser visto nesse mesmo

depoimento em que a depoente, ao refletir sobre o tema, percebe que a omissão da escola em relação às questões étnico-raciais, no fundo, não se faz como ato neutro, mas, ao contrário, colabora para a perpetuação da discriminação e, por sua vez, da opressão.

Não há dúvidas de que a desigualdade racial é um dos fortes elementos que certificam e explicam a baixa autoestima de meninas negras na educação básica brasileira. Mas, isso por si só não explica o fenômeno já que a escola básica é composta por alunos de diferentes etnias e igualmente pobres. O fato é que, ao lado disso, historicamente, a escola não cooperou com a formação da identidade de crianças negras. Pelo contrário, reforçou estigmas, naturalizou o sofrimento e a "inferioridade" da população africana e afrodescendente, repercutindo na baixa autoestima desta parcela da população brasileira.

Os "perigos da única história", como alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2015), em sua obra *Sejamos todos feministas*, causam consequências nas vidas de meninas negras, por vezes, por uma vida inteira. A ausência de visibilidade mata as possibilidades das crianças nutrirem suas autoestimas elevadas. Uma vez que as crianças, quando bem pequenas, ainda não possuem baixa autoestima, elas se gostam umas das outras e de si próprias, são felizes e sentem-se bem quando se veem no espelho. Romão (2001, p. 164) explica que, no contexto social, "[...] nossa prática discriminatória aciona a 'memória de discriminação' tão presente no mundo dos negros e detona pensamentos, atitudes [...]". Para esse pesquisador,

> [...] O sentimento de inferioridade imediatamente sugere o sentimento de limite, o de poder apenas uma parte e não o todo. A impossibilidade de ser completo motiva o desprezo das necessidades de enfrentar desafios tão necessários para apreender sobre si, o outro e o mundo. (ROMÃO, 2001, p. 164).

Outra ação da prática discriminatória que acreditamos influenciar no desenvolvimento da autoestima das crianças negras, em especial, meninas negras, objeto do nosso estudo, é a afetividade dos(as) professores(as). Romão (2001, p. 175) afirma:

> Sabemos que, se questionarmos os/as educandos/as negros/as, muitos irão apresentar sólidos argumentos sobre a ausência de afetividade no seu processo educativo escolar. Inúmeras pesquisas sobre essa questão foram realizadas e demonstram que crianças negras já na fase pré-escolar são discriminadas e negligenciadas quanto aos estímulos que poderiam receber a partir das relações afetivas dos educadores.

A pior parte é a negação deste tipo de discriminação, por grande parte do quadro docente. Muitos dizem que não fazem diferenciações entre alunos(as) e crianças negras(os) e brancos(as). O problema é que eles, na maioria das vezes, diferenciam sim, mesmo que

inconscientemente. A negação ou a invisibilidade deste movimento só o reforça, tanto que esta prática se alojou dentro das escolas por décadas. Acerca disto,

> A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e políticas de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 2018a, p. 42-43).

As consequências dessa situação são muitas. Prejuízo no processo de aprendizado, na garantia de oportunidades, na afirmação da identidade, dentre outras, fazem com que estas crianças, meninas negras, sintam-se sempre inferiorizadas. É o que o educador pernambuco Paulo Freire (2018b) chama de "ser menos". Freire (2018b, p. 69) explica este fenômeno: "De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade".

A educação problematizadora e, portanto, libertadora, deve investir na formação das crianças, em todas as crianças, independentemente de sua cor, gênero, classe, respeitando as individualidades. Freire (2018a, p. 58) diz que "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

3.3.5 Condição da mulher negra

Quando indagada sobre a condição da mulher negra, Dandara nos informa, através de seu ponto de vista, que ainda falta muito para se avançar em relação às condições da mulher negra brasileira. Mas ela também acredita que a mulher negra, por meio de seu empoderamento, conquista progressivamente uma posição melhor na sociedade.

> Ainda temos muito que batalhar, muito o que galgar. Vejo uma melhoria, sim, porque agora nós temos uma mulher negra que se empoderou da sua condição de negra. Ela não quer mais ser a morena, ela quer ser negra, ela quer optar pelo cabelo se ele é liso ou crespo, enfim. Então, nós temos uma mulher que se mostra mais presente [...]. (DANDARA).

Nessa mesma direção de análise feita por Dandara, Paulo Freire, ao discutir o processo de empoderamento, mostra como determinadas experiências possibilitam uma nova leitura de mundo:

> [...] ouvi de jovem operário num debate sobre a vida na favela que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. "Agora", dizia, "me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta."
> [...] No fundo, o discurso do jovem operário era a leitura nova que fazia de sua experiência social de favelado. Se ontem se culpava, agora se tornava capaz de perceber que não era apenas responsabilidade sua se achar naquela condição. Mas, sobretudo, se tornava capaz de perceber que a situação de favelado não é *irrevogável*. (FREIRE, 2018a, p. 79-80, grifo do autor).

Dandara entende a experiência identitária como peça essencial para que este processo de empoderamento seja concretizado, para apropriação de sua condição, e, assim, encontrar melhores estratégias para enfrentar as situações desumanizantes.

> [...] ainda há muito o que avançar [...] a mulher negra ainda é a maior vítima de violência doméstica. A mulher negra é a que tem o menor índice de educação. A maioria das mulheres negras vivem de empregadas domésticas, e ainda são as maiores vítimas de consumo de drogas e prostituição, ainda está muito marginalizada [...]. (DANDARA).

A nossa entrevistada destaca nuances da visibilidade da mulher negra com itens incomodativos. Para ela, empoderadas e conscientes sobre nossas condições – marginalizadas – buscamos melhoras para nossas vidas, buscamos mais educação, saúde, justiça, políticas públicas, melhores colocações no mercado de trabalho. Tudo isso incomoda porque "[...] a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, *sine die*, a necessária mudança da sociedade" (FREIRE, 2018a, p. 78, grifo do autor), visto que a ideia é manter sempre o *status quo*.

Luisa Mahin, outra depoente deste trabalho, acredita que a herança do preconceito racial continua viva entre nós, influenciando as nossas relações. Para ela, "Se o preconceito já vem lá trás, eu vejo que a mulher negra brasileira sofre até hoje, porque aquelas pessoas que já vêm com o preconceito lá trás elas ensinam seus filhos assim, seus filhos crescem [...]" (LUISA MAHIN). As crianças crescem com o preconceito enraízado, alimentando um ciclo vicioso mais difícil de se reverter. Ela continua: "[...] ainda vejo nas novelas a mulher negra como a empregada, ainda vejo nos filmes o homem e a mulher negra como bandidos. Então, ainda está impregnado [...]" (LUISA MAHIN).

Concordando com o pensamento de Dandara, ao falar sobre empoderamento como uma forma de sobrevivência, Luisa Mahin diz que "[...] a condição da mulher negra brasileira não é fácil, e ela realmente precisa se sentir muito empoderada para poder viver no Brasil [...]".

O empoderamento, além da perspectiva da sobrevivência, é também existência, resistência e fortalecimento. Para ela,

> [...] quando as mulheres conseguirem se descobrir, como foi comigo, olha... é algo que é se firmar na rocha, você sente que nada pode te abalar mais, que o preconceito do outro só faz você sentir pena do outro, por não ter uma visão tão ampla como nós, mulheres negras empoderadas, podemos ter hoje (LUISA MAHIN).

Freire (2018a, p. 76, grifo do autor), ao falar desse enfrentamento, diz que "[...] as resistências – a orgânica *e/ou* a cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos".

Carolina Maria de Jesus diz que "[...] uma condição bem difícil, bem complicada, já [que] é complicado ser mulher, e ser mulher e negra. [...] se nós quisermos conquistar alguma coisa, nós temos que lutar e se esforçar o dobro [...] porque o preconceito está ali para ir privando a gente das coisas [...]". Como se observa, Carolina Maria de Jesus traz outra perspectiva acerca da condição da mulher negra. De acordo com ela, preconceito e discriminação são a soma dos marcadores sociais.

3.3.6 Traços étnicos na infância

Pesquisamos também sobre a relação do traços étnicos na infância e se a escola estimula a valorização destes. Mediante os relatos de algumas de nossas entrevistadas, podemos observar que este trato ainda perpassa por visões estereotipadas e discriminatórias, demonstrando a dificuldade nesse ambiente em reconhecer e lidar com a pluralidade cultural. Na experiência pueril de Dandara, "Os traços étnicos tinham que ser totalmente apagados na infância [...]". Segundo ela, tratava-se não apenas de assumir os valores da branquitude, mas de ocultar as próprias características, já que "[...] dentro da escola nós tínhamos que nos manter escondidos [...]" (DANDARA).

Para Freire (2018a, p. 40), "Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar". Rossato e Gesser (2001, p. 13) ainda reafirmam que se os parâmetros da sociedade não se modificarem, continuaremos a manter o *status quo,* já que a branquitude é "[...] uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando assim a posição de privilégio".

Parece-nos que o "como" tratar essas questões materializa-se em práticas difusas na escola, já que esta demonstra não saber como reconhecer e promover o respeito e a valorização das questões identitárias com as crianças negras e brancas. Segundo Luisa Mahin, "[...] eles

colocam o índio, o negro, as religiões africanas [...] tudo junto na escola [...]". Afirma ainda que não acha "[...] que isso seja valorizar, porque não é lembrar como foi antes, mas ver o que pode melhorar agora" (LUISA MAHIN). Segundo Freire (2018b, p. 55, grifo do autor), em relação à comunicação para a conscientização, "[...] a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar *com* elas sobre a sua ação".

Os pensamentos de Freire (2018a, p. 42) compreendem essa prática desrespeitosa como "[...] forças que obstaculizam a busca da assunção de si". Com a Lei nº 10.689/03, como demonstram alguns estudos, mesmo sendo obrigadas a tratar desse tema, não se pode afirmar que a educação o assumiu. É como se a escola estivesse cumprindo uma pauta: "Pronto, falamos sobre isso. Agora chega, voltamos aos conteúdos!". Falta a pedagogia fundamentada no diálogo, na problematização das realidades de todas as crianças e na contextualização da diversidade como apropriação de conhecimentos.

> [...] a visão do negro dentro da escola era a do escravo, que o Brasil foi descoberto e que "tadinhos dos pretinhos", escravizados foram trazidos para cá e trabalhavam um pouco mais duro que os outros... E a Princesa Isabel foi lá e libertou todo mundo! E salve a Princesa Isabel! Era essa minha visão, o meu contato. (DANDARA).

Atrelados(as) ao sofrimento, remetia-se o pensamento de que os negros e negras nasceram para servirem aos outros. Como desenvolver uma relação positiva diante destas situações? Como desenvolver a consciência do mundo, a consciência de si neste mundo? Paulo Freire (2018a, p. 57) expressa seu pensar acerca disto:

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Por meio deste pensamento pode-se refletir sobre uma ação educativa sob a perspectiva de uma ação cultutal, que proporcione aos(às) educandos(as) a libertação de qualquer discriminação e preconceito que os impeçam de "*ser mais*" (FREIRE, 2018b).

3.3.7 Representações negras na escola

A literatura, cujo potencial formador é indiscutível, poderia ser um caminho fecundo para a escola romper com o imaginário social negativo acerca do negro e negra. Depreciações,

caricaturas, funções sociais inferiorizadas, aparentemente são palavras de ordem em relação às representações negras na escola, como traz a entrevistada Dandara: "De vez em quando aparecia um preto, correndo, no meio da história, o 'Negrinho do pastoreiro', por exemplo, que morreu, que foi assassinado. O clássico Saci era um preto safado, tia Anastácia... Maldito racista do Monteiro Lobato!". Para Ribeiro, a literatura utilizada nas escolas representa a sociedade classista e racista. Para ela,

> [...] está carregadíssima de exemplos lamentáveis. Para a construção de um autoconceito favorável, é preciso que o ideal de ego não se mostre irrealizável, e fundamental para isso é o resgate de beleza, poder e dignidade das diversas etnias africanas. À criança afro-americana falta o modelo de Belo Negro. (RIBEIRO, 1996[24], p. 172 *apud* SOUSA, 2001, p. 195).

Parece atípico práticas que ofereçam às alunas negras, e aos demais personagens, representações, de forma positiva; protagonistas, que tenham história, que pertencem a uma família.

Ainda hoje, mesmo com todas as críticas e as exigências da Lei, a literatura que busca a equidade e a justiça étnica ainda se coloca à margem dos conteúdos escolares. Exceção a isso pode ser visto na obra *Amoras*, de autoria do rapper Emicida e ilustrações de Aldo Fabrini, que aborda representatividade e negritude de forma doce, lúdica e extremamente sensível. Com belas ilustrações e belos traços, estimulando a relação entre leitura e pertencimento racial, o trato da literatura, atrelado às questões étnicas e relacionando essas questões aos viéses literário e poético. Segundo Sergio Vaz (2018), autor da chamada literatura marginalizada, na sinopse da sua obra, afirma que se trata de "Um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade".

Sousa (2001, p. 196) diz que, "[...] as imagens que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a auto-estima e aceitabilidade das diferenças". Como se observa, a representação literária se faz necessária não apenas para fazer justiça histórica, mas, igualmente, como uma contribuição construtiva para a autoestima e, consequentemente, para a autoafirmação de meninas negras e crianças de todas as etnias.

Quando indagada sobre como eram as representações negras na escola, e se estas a incomodavam, a entrevistada Dandara diz que "Como eram todas brancas e na sua maioria masculinas, eu não tenho nem parâmetro [...]. Eu nem sei te dizer se me incomodova ou o

[24] RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 167-175.

porquê... E eu não tinha ninguém que dissesse do outro lado, entendeu? [...] eu nunca fui apresentada ao mundo negro" na escola. Ainda sobre representação negra, outra entrevistada diz: "[...] a falta de personagens sim, sempre tivemos [...] pouquíssimos personagens." (LÉLIA GONZALEZ).

A ausência de representatividade na escola e nas práticas escolares demonstram a inexistência do direito de existir do negro e da negra. É o que observamos na narrativa da participante, a seguir, ao tratar sobre sua sensação de não pertencimento àquele local, a escola:

> Não vou falar pra você que me incomodava, mas contribuiu para que eu achasse que não era bom ser negra, que não era bom ter o cabelo cacheado/crespo, que não era bom, porque se tudo era só com brancos, para brancos, contribuiu para que me sentisse em um local que não era para eu estar. (LUISA MAHIN).

Freire nos mostra que esta não é apenas uma questão de justiça valorativa. Para ele, "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia." (FREIRE, 2018a, p. 37).

O não desenvolvimento das consciência crítica e a consciência de mundo nos faz acreditar que é normal e natural a falta de diversidade na educação. De certa forma, afirma que outros povos e culturas não têm o que nos ensinar, afinal eles nem aparecem. E quando o fazem é em condições desumanas: "A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoas, nem a consciência de classe oprimida." (FREIRE, 2018b, p. 45).

A entrevistada Carolina Maria de Jesus, primeiramente, diz que a falta de representatividade não a incomodava, mas, em seguida, ressalta: "[...] eu não lembro de ter visto nenhum personagem negro [...] o único que eu me lembro assim de ver vagamente, foi Zumbi dos Palmares, que eu acho que era até obrigatório, na época".

Pensar a educação como prática de liberdade significa pensar crianças incluídas na instituição sociedade, uma vez que "A escola, bem como os orgãos responsáveis, dificilmente cria ou garante uma política educacional com efetivo recorte étnico-racial" (SOUSA, 2001, p. 212). Freire (2018a, p. 42) afirma veementemente que "[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se". Nesse sentido, cabe às(aos) educadoras e educadores propiciar condições para que educandas(os) conheçam o protagonismo literário e histórico dos(as) personagens negros(as), ao invés de reforçar a falsa ideia de que estiveram sempre em

situações de subalternidade. Esta é uma prática que, dentre outras, ajuda a produzir nas meninas e nos meninos negras(os) e brancas(os) segurança existencial para participarem efetivamente como atores da sociedade.

3.3.8 Silenciamento escolar

Se a escola é um espaço de educação que se realiza pela problematização da vida real, da vida social, isto é, do mundo concreto, questões de identidade racial e de gênero não podem ser ignoradas. O ato de educar é também o de saber escutar verdadeiramente, e este escutar derradeiro é disponibilizar-se à fala do outro, às diferenças do outro. Para Freire, a escola é o lugar em que todos e todas devem dizer a sua palavra. Aliás, ele enfatiza, em toda a sua obra, que o ato pedagógico só se realiza não na quietude discente, mas quando a educanda e o educando conseguem pronunciar autenticamente a sua fala. Portanto, o silenciamento é contraditório à natureza do ambiente escolar. No entanto, essa escola tradicional, e diga-se, a escola que o Estado oficial brasileiro neste momento (2019) tenta implantar, tem feito do silenciamento uma de suas estruturas de opressão.

A fala de si e por si do ou da discente é um dos meios mais evidentes do processo educacional. O contrário disso é a deseducação ou a reprodução da opressão. Desemparada pela escola e pelas(os) professoras(es), Dandara, que teve toda a sua experiência na educação básica estruturada nesse modelo, relembra: “Em todo o momento que ela pôde me silenciar, mesmo porque eu já era silenciada e sempre que eu pedia ajuda, ‘deixa isso para lá’, ‘você é assim’... O silêncio era uma categoria na escola”.

Para Freire, o silenciamento é uma falsa autoridade; na verdade, autoritarismo. Segundo ele, “[...] a autoridade coerentemente democrática jamais se *omite*. Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos.” (FREIRE, 2018a, p. 91, grifo do autor). O renomado autor brasileiro vai além. Ele diz que

> [...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. (FREIRE, 2018a, p. 96, grifo do autor).

Evidentemente, a escola não é a única culpada pelo disseminar do racismo e da discriminação, culminando nas desigualdades raciais, sociais, culturais e econômicas. Da mesma forma, ela não tem o poder para reverter esse quadro de opressão. Todavia, além de não lhe caber reforçar a situação opressora, para cumprir a sua missão, ela tem de opor-se,

constantemente, a isso. No entanto, o que ela vem fazendo é exatamente o contrário disso. Para Cavalleiro (2001, p. 152),

> No espaço escolar nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema. Dessa forma, interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais.

Luisa Mahin, uma de nossas entrevistadas, afirma que "[...] a escola poderia e pode fazer muito mais. A escola faz muito pouco, eles não levam esse assunto a sério, porque simplesmente só dar as cotas para negros não é suficiente. [...] Não se fala de negro". Não se pode treinar os alunos e alunas para práticas apolíticas e sem posicionamento; como ambiente formador, deve-se ensiná-los(as) a estarem no mundo, e não neutralizar-se diante dele. Para essa entrevistada,

> [...] a escola, ela pode fazer mais. Quem cala consente, e é isso que eu penso da escola. Ela consente com tudo isso, por não falar mais, por não mostrar mais, por não se impor mais em situações de preconceito. Eu creio que a escola poderia fazer mais. Porque a escola é como os pais da gente para nós, como espelho, exemplo, a escola também é um exemplo e eu acho que nisso ela falha muito. (LUISA MAHIN).

Cavalleiro (2001, p. 153) adverte que "O 'silêncio' revela conivência com tais procedimentos. [Além disso] [...] indica menosprezo pelo sofrimento. E, principalmente, explica que ela não pode contar com nenhum apoio [...]".

Freire contextualiza a ação educativa como uma ação cultural. Para ele, "Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. [...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'." (FREIRE, 2018a, p. 95 grifo do autor). É a ação de "[...] resistir aos métodos silenciadores" (FREIRE, 2018a, p. 114).

Para Eliana Cavalleiro (2001, p. 9), é preciso que as escolas se "[...] engajem na luta para a reversão da discriminação em sala de aula e das desigualdades na sociedade". É começar por deixar de reforçar a percepção das(os) educandas(os), de que determinados grupos étnico-raciais são mais valorizados em detrimento de outros.

Isto significa proporcionar uma educação anti-racista, saudável e inclusiva. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (NEINB/USP), Cavalleiro (2001, p. 154) indaga: "[...] como fica o desenvolvimento da criança que sofre racismo, que passa por constrangimento, ofensas verbais, rejeição? Como fica o desenvolvimento da criança diante de um cotidiano que lhe é hostil?".

Refletir sobre isto é exercer o respeito em sua prática. Carolina Maria de Jesus, em sua experiência com o silêncio escolar, acredita que

> [...] a escola de certa forma me silenciou sim, porque se eu tivesse naquela época o conhecimento e todo o leque de informação que é apresentado hoje para as crianças, com certeza eu teria tido uma escolaridade totalmente diferente, [...] acho que se eu tivesse tido essas informações naquela época, com certeza eu teria me expressado diferente, vivido diferente, teria sido tudo diferente.

E é em razão disto que "Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação." (CAVALLEIRO, 2001, p. 157). Para Paulo Freire (2018a, p. 105), a "[...] pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade". Trata-se, então, mais uma vez, de se promover a educação como uma forma de intervenção e participação positiva no mundo.

3.3.9 Trajetória escolar

Inserir crianças, em especial, negras, de forma crítica, que as façam pensar o mundo, o seu mundo, de forma conscientizada, é uma maneira de mudar a escola. O diálogo é o caminho para alcançar a conscientização, para fazer com que percebam suas necessidades e as fazer reconhecer as consequências de serem parte da classe oprimida de uma sociedade que preza pela "cultura do silêncio" (FREIRE, 2018b, p. 65).

Questionada se em sua trajetória escolar existiram professoras e professores negras(os) e se ela se incomodava com a baixa representatividade de um quadro docente negro, Dandara explica:

> [...] eu realmente não tive professoras e professores [negros], [...] [e continua], não me questionava, porque não fazia parte do meu universo, questionar a presença [deles]. Eu não aprendi a fazer isso, então eu não tinha essa visão e achava que era assim mesmo.

Quando aprendermos a questionar a estruturação racista da sociedade, sobre os trabalhos sulbaternizados, por exemplo, devemos juntos, mais fortes, anunciar como a sociedade se estrutura e reivindicar a superação da mesma. No entanto, essa percepção não se faz de uma hora para a outra. Freire (2018b, p. 119, grifo do autor) afirma que existem "[...] vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão", para compreenderem seus papéis como massas oprimidas e os papéis dos opressores. Este processo de conscientização

auxilia em outro processo, o de "[...] emersão das consciências e a sua *[massas oprimidas]* inserção crítica na realidade dos oprimidos como classe." (FREIRE, 2018b, p. 193 grifo nosso).

A consciência das massas oprimidas, em sua fase intransitiva, segundo Freire (2018b, p. 54), faz com que "O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de 'imersão' em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como 'situação limite' que lhes parece intransponível". Trata-se de manter as massas inertes, para que assim não desvendem suas realidades, do contrário poderão transformá-las, almejando a inserção crítica na sociedade. A transição da consciência ingênua para uma consciência crítica não se faz sozinha, mas por um processo educativo, como se observa na percepção de Luisa Mahin, avaliando hoje a sua história escolar:

> [...] eu até tive professores, mas nem eles se impunham, não que o negro tenha que aparecer, ser destaque, mas eles passaram, só passaram. Eu acho que se eles tivessem tido a coragem, *[ou a consciência]*, né porque tem que ter coragem *[ou consciência]* para se aceitar, se eles tivessem tido essa coragem *[repito, consciência]* eles poderiam fazer a diferença dentro da escola. [grifo nosso].

Para Freire (2018b, p. 93), o ato educativo consciente opera-se na práxis:

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Freire (2018b, p. 85) afirma que "[...] há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização". Portanto, se o processo educativo libertador exige coragem, ele, ao mesmo tempo, exige consciência. É o que Freire (2018b, p. 94) chama de "consciência intencionada", isto é, a condição em que educadores(as) conhecem rigorosamente os seus propósitos e, a partir disto, dedicam-se à educação libertadora.

3.3.10 Contribuição da escola na formação

Articular a educação à cidadania implica em implementar práticas pedagógicas em seu cotidiano, práticas que enfrentem as desigualdades raciais e sociais. A partir disto, considerar verdadeiramente a diversidade humana, e garantir este espaço como um lugar de todos(as). Conforme afirma Gomes (2001, p. 85), negra e professora de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG e Doutora em Antropologia Social pela USP:

> Ao propor uma educação cidadã que articule a questão racial, tanto os/as educadores/as quanto os/as formuladores/as de políticas devem estar cientes da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil.

E isto é mais do que "abordar" a temática de questões raciais. Para Gomes (2001, p. 90), "[...] não basta apenas apregoar que o racismo é um crime inafiançável", é preciso ensinar genuinamente a compreender o racismo, sua verdadeira causa, e as suas cruéis consequências. Isto é ensinar relacionando o mundo axiológico e epistemológico com a prática da realidade. Segundo Freire (2018a, p. 31), trata-se de "[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos". Enquanto escola libertadora que sonhamos nos tornar, "Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro." (GOMES, 2001, p. 85).

A escola que se abstém de praticar a educação como um ato de cidadania para todas as crianças, torna-se inadequada e excludente, como narra objetivamente uma de nossas participantes: "Não contribuiu na minha formação identitária", constata Luisa Mahin. Esta foi a resposta que obtivemos quando a questionamos sobre a contribuição da escola em sua formação. O que a escola proporcionou a esta, hoje mulher negra, naquela época escolar ainda uma menina, pode ser entendido não como uma formação, propriamente, mas como uma deformação identitária, já que sua subjetividade não era levada em conta tanto por seus professores quanto pelo projeto pedagógico. A cultura da branquitude, que se faz socialmente discriminatória, numa sociedade multiétnica, promove a cultura do silêncio, conforme explica Paulo Freire (2018a, p. 118, grifo do autor): "[...] se discrimino [...] não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*".

A educação articulada à cidadania deve reconhecer o direito à diferença. Ninguém pode ser obrigado(a) a parecer com outro(a), para assim ter o direito a algo, especialmente, se isto relaciona-se às diferenças raciais.

Outra perspectiva que se destacou diante de nós, acerca da contribuição da escola na formação, foi a de Dandara. Quando indagada sobre como ela percebia a contribuição da escola em sua vida, afirmou: "Tudo o que eu não devo fazer". E prosseguiu, relatando-nos que, hoje, como professora, buscou e busca outros caminhos para seus alunos e alunas: "[...] eu consegui [...] fazer outra coisa, trabalhar outras questões dentro da própria Educação Física, não só a questão do movimento, mas a questão de gênero, um debate sobre feminismo, a questão étnica

[...]", explica Dandara. E sobre a real contribuição da escola na sua vida, principalmente no âmbito profissional, ela reitera: "E a contribuição que a escola me deu foi exatamente essa, o que eu não preciso fazer." (DANDARA).

Uma escola que se diga, minimamente, comprometida com a formação global e cidadã dos indivíduos, precisa incluir as questões raciais e de identidade em sua prática, enfrentando o silêncio destas questões. Para Gomes (2001, p. 90), estes são "[...] princípios de uma educação cidadã". Afinal é neste ambiente que as crianças e os adolescentes estão desenvolvendo o processo complicado e difícil da construção de suas identidades, sendo elas raciais, sociais, de gênero, de classe, sexual, entre outras.

> Contribuição total na minha formação, pelos professores que eu tive, pelo engajamento das mulheres, a presença em número enorme de mulheres neste ambiente, então isso fez com que eu entendesse que eu também podia, essa diversidade de mulheres e mulheres que construíam suas famílias, com seu dinheiro, com seus recursos, me fortaleceu muito [...]. (LÉLIA GONZALEZ).

Este relato, de certa forma, demonstra uma escola diferente, que proporcionou uma experiência completamente diversa das que descrevemos anteriormente, para uma de nossas participantes. Na condição de exceção no quadro das entrevistadas, Lélia Gonzalez afirmou que a sua escola, juntamente com a sua família, teve uma contribuição positiva em sua formação.

3.3.11 Intervenção contra o racismo

Entende-se a intervenção contra o racismo toda forma de ação conscientizadora, seja no interior da escola, seja em qualquer outro ambiente social, que problematiza criticamente as questões étnico-raciais e, ao mesmo tempo, abre caminhos para uma outra narrativa politicamente libertadora. A práxis é, portanto, uma ação conscientizadora e politizadora. Trata-se de uma nova práxis que, conforme a perspectiva freiriana, "[...] insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo" (FREIRE, 2018b, p. 134). Para esta reflexão, trazemos aqui algumas narrativas de nossas entrevistadas sobre suas experiências de intervenções contra o racismo.

Ao ser indagada sobre como tem enfrentado, no dia a dia, como educadora, os desafios das questões étnico-raciais, Dandara explica:

> [...] eu tento trazer a discussão e tento empoderar aquela pessoa que sofreu o racismo, para que ela possa aprender a combater. Eu queria ter sido ensinada

> a combater, e eu não fui, eu aprendi isso muitos anos depois [...]. Compreender o racismo, a existência do racismo, a gente só compreende quando a gente toma a negritude para gente [...]. Então o racismo não pode ser o foco do nosso movimento, é claro ele tem que estar lá, mas acho que nosso foco tem que ser a negritude, a gente tem que assumir isso, em fala, em roupas, em gestos, em ações, em gritos, em leitura... é isso que a gente tem que assumir. E eu me sinto mais confortável agora, muito mais com a minha relação comigo mesma, a minha autoestima é outra coisa [...].

Essa abordagem de Dandara, ao afirmar que busca em sua prática docente enfrentar as situações de discriminação e racismo, ensinando as crianças discriminadas a se defenderem, assumindo progressivamente a negritude, vai ao encontro do que Paulo Freire compreende como ação educadora: "[...] práxis autêntica que, não sendo 'blá-blá-blá', nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo" (2018b, p. 52).

Sob a mesma perspectiva de Dandara, Silva (2001, p. 67) diz que

> Procura-se instrumentalizá-los/as para decodificarem as vozes, os silêncios, os silenciamentos e as práticas discriminatórias produzidos e reproduzidos dentro da escola, por meio das quais se limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitem e explorem a riqueza das diferenças, recusando-se a transformá-las em desigualdades.

Ao longo deste estudo, considerando os depoimentos de nossas cinco entrevistadas, podemos perceber a carência de professores e professoras com a devida formação crítica para, junto dos alunos e alunas, desenvolverem estudos e discussões acerca de questões étnico-raciais, de identidade, de racismo e discriminação, enfim de temas relacionados a diferentes formas de opressão. Trata-se, como diz Freire (2018b, p. 94), de se constitur uma "[...] consciência intencionada [para promover a] problematização dos homens em suas relações com o mundo.", no caso, o mundo dos(as) educandos(as).

Essa formação crítica docente contínua se faz importante para que tenhamos, cada vez mais, pessoas compromissadas com a formação de uma nova geração de professores e professoras, que chegarão às salas de aulas, com o entendimento de que "[...] a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras." (SILVA, 2001, p. 66). Conforme narra uma de nossas entrevistadas, acerca de sua experiência de intervenção contra a prática do racismo,

> Aqui na universidade eu estou colocando em prática, desde que eu cheguei aqui [...] colocamos em prática, o que nós pensamos sobre a Lei 10.639, e estamos colocando até hoje, na sala de aula em criar disciplinas, de me colocar na rodas junto com o MEC quando vem fazer reconhecimento, e tudo isso eu sei que eu estou em uma luta contra o racismo aqui dentro, e ajudando os meus alunos nos seus TCCs [...]. (LÉLIA GONZALEZ).

O depoimento a seguir, de Luisa Mahin, também descreve esse processo de resistência e de criação na luta contra o racismo e em favor das pautas étnico-raciais:

> Primeiro meu testemunho de vida, porque hoje eu me sinto liberta [...] falar ele para as pessoas, para mim, já ajuda bastante [...]. Hoje eu trabalho em uma escola de educação infantil, não na sala de aula [...]. Então a gente fala sobre o assunto com toda a naturalidade [sobre cor/etnia e as características diversas das crianças] Então ele aprendendo a se amar, eu tenho certeza absoluta, que se isso tivesse acontecido comigo eu iria saber, se eu tivesse sido valorizada na escola dessa maneira eu iria saber [...] as meninas de cabelo cacheado eu falo "Vocês são lindas assim". Faço os cachinhos delas, arrumo todos os cabelos [...] para mim faz parte do educar, do ensinar de mostrar para ela [...] é minha obrigação mostrar para ela a identidade dela [...] essa já é a minha contribuição [...] para que o racismo não se perpetue.

Observamos que, para Luisa Mahin, o processo pedagógico, ao se discutir etnicidade e racialiade, supera a sala de aula, estendendo-se por toda a situação e ambiente escolar. Carolina Maria de Jesus também relata o que tem feito para enfrentar as distintas questões relacionadas ao racismo e às identidades:

> O que eu tenho feito?... É passar, principalmente, para os meus alunos, os meus bebês, mas acredito que o quanto mais cedo você aprender melhor. Aprender a conviver com as diferenças. Então trabalho muito com eles todos os dias. Tento tirar todos os estereótipos, todos os preconceitos, tento tratar tudo com igualdade, para eles já irem aprendendo, mesmo que só na escola, a conviver com essas diferenças.

Pelo posicionamento da maioria de nossas entrevistadas, podemos perceber que todas demonstram ter desenvolvido e adquirido consciências críticas da realidade étnico-racial e, sobretudo, como consequência do processo de conscientização, criado alternativas para enfrentar os desafios para a construção de uma nova cultura que reconheça, valorize e fortaleça as diferenças e as identidades.

Quando olhamos os dados sociais no Brasil, particularmente da mulher negra e, por sua vez, das meninas, percebemos que há muito o que fazer. Todavia, as experiências aqui apresentadas manifestam uma realidade esperançosa, na posição defendida por Paulo Freire (2018b, p. 114): "Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero". Como se observa, mesmo fazendo tudo o que estamos fazendo, ainda há muito o que se fazer, e assim não há outro caminho, senão o de continuar fazendo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo manifestou-se, de um lado, pela intenção de denunciar como a escola básica interfere na construção étnica das meninas negras que a frequentam; de outro como tentativa de anunciar possíveis caminhos apontados na própria pesquisa para enfrentar parte dos inúmeros problemas que tocam a questão da formação identitária dessas meninas.

Partiu-se da hipótese de que o contexto escolar, vivenciado por meninas negras, contribui para a reprodução de preconceitos e discriminações racial e de gênero, impactando de forma negativa no processo de assunção e emancipação das meninas/mulheres negras. Para tanto, além das fontes bibliográficas, como fonte empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e em profundidade com cinco mulheres negras de diferentes perfis, com o propósito de examinar suas narrativas de vida no que tange às questões étnico-raciais, particularmente no que se refere à identidade das meninas negras na escola.

De um modo geral, os principais resultados obtidos com este estudo mostraram que a escola, por muito tempo, não teve relação positiva com os processos de assunção de identidades de meninas negras. Pelo contrário, todos os relatos expostos no corpo deste trabalho demonstram que a vida escolar dificultou imensamente esse processo de descoberta e afirmação identitária, já que o coditiano escolar dessas mulheres foi predominantemente marcado pela reprodução da cultura do branqueamento.

A pesquisa mostrou também que este processo de assunção da identidade negra que, para muitas, é uma descoberta da própria negritude, é um passo essencial para a autoafirmação e conscientização. Em relação às entrevistadas, observa-se que a assunção de suas identidades negras, ocorrido sempre fora do ambiente da escola básica, fizeram com que essas mulheres fossem se constituindo em processo de empoderamento – não só financeiramente, ou profissionalmente –, tornando-se mais autônomas, mais fortalecidas e mais resistentes.

As narrativas das participantes do estudo mostraram que a escola não se preocupa com a afirmação das identidades dessas mulheres e, o pior, ainda gerou um processo contrário, o de rejeição de suas identidades. Gerou o sentimento de não pertencimento àquele lugar. A desconsideração escolar das questões relativas à identidade das meninas negras, frequentemente, incidiu na negação da prática educativa que as invisibilizava.

Os marcadores sociais a que estão submetidas – gênero, etnia, sexo, classe social, dentre outros – configuraram um fardo imenso para essas meninas negras, hoje mulheres adultas. Nossas participantes, ao refletirem sobre suas experiências escolares, perceberam a escassez de personagens negras nas disciplinas escolares, o que significa, por sua vez, a

“naturalização” do branqueamento como fenômeno cultural e a consequente ausência da representatividade negra na escola. Ao lado disto, observamos que os traços étnicos, na visão de docentes, gestores e alunos, perpassaram, e ainda perpassam, por visões estereotipadas e discriminatórias.

Outro aspecto importante observado nessas narrativas foi a emergência das redes de apoio/proteção, uma categoria social evidenciada nos relatos de nossas participantes, condição que possibilitou o seu processo de conscientização, favorecendo de maneira notável a assunção das identidades dessas mulheres. A pesquisa revelou, também, que estas redes não necessariamente constituem-se na família, mas que podem constituir-se em outros ambientes, como no espaço universitário, como mais uma das diversas formas de auxiliar no processo de formação dessas mulheres. Percebemos que essas redes de apoio e proteção, quando se configuram no ambiente escolar, são uma maneira de propiciar segurança, para, por exemplo, além da afirmação identitária, tornar o processo de aprendizado mais efetivo.

Para a pesquisadora, a realização desta pesquisa contribuiu, igualmente, para expressar as dificuldades de assumir a identidade negra, uma vez que revelou que as questões étnico-raciais são, em grande medida, desconsideradas pela educação básica. Esse estudo também contribuiu para o reconhecimento da necessidade do combate ao racismo por um sistema de referência positiva, com vistas à construção identitária das meninas.

Visibilizamos as falas e as experiências de mulheres negras, fazendo-nos refletir o quanto ainda temos que aprender, acerca de nós, do outro, da sociedade, e o quanto temos a fazer. Esse trabalho nos oportuniza também a pensar uma reavaliação da escola e do(a) professor(a) da educação básica, sobre a constituição de identidades, de forma a refletir e a agir para uma prática educativa que contribua para que as meninas negras cresçam mais autônomas e mais seguras.

A pesquisa nos revelou, de forma mais acurada, a crueldade do racismo na escola, especialmente sobre as meninas. Considerando a natureza do ambiente escolar, em que se espera constituir-se como um espaço de desvelamento e enfrentamento das opressões, a cultura do branqueamento ganha ainda mais legitimidade nesses lugares. Por trás das falas das nossas entrevistadas, compreendemos o quão cruel pode ser a escola.

Quando uma professora ou um professor se omitem em sua função educativa ou, pior, agem favoravelmente às práticas discriminatórias ou racistas, fica difícil imaginar alguma saída para a sociedade. Nossas mães e nossos pais acreditam que a escola pode proteger e ensinar nossas crianças a se protegerem da discriminação. No entanto, na maioria das vezes, esse ambiente as vitimiza ainda mais, incutindo nas crianças negras e brancas a cultura da

inferiorização racial que, por sua vez, configura-se de forma mais perversa nas mentes e nos corpos das meninas negras.

O que nos traz esperança é o fato de que a história e a cultura não são fenômenos acabados ou predeterminados, mas em processo, o que significa passíveis de mudança. Em nosso entendimento, para enfrentar uma das facetas das muitas desigualdades brasileiras, o racismo dentro da escola, não podemos abrir mão da conscientização como único caminho possível.

O que é ser negro consciente? O que é ser negra consciente? Considerando as trajetórias dessas mulheres e suas reflexões sobre a própria infância na escola, na nossa concepção, em primeiro lugar, é saber-se lindo e saber-se linda. Esse é o pressuposto para afirmação da autoestima, da alegria e da força, virtudes necessárias para as outras conquistas. Os passos seguintes são todos aqueles que nos levam à consciência de que o racismo estrutural nos deixa em condições sociais, econômicas e culturais desfavoráveis em relação aos demais grupos étnico-raciais.

A conscientização despertou-me a relevância de conscientizar-me criticamente sobre mim, sobre o mundo e sobre o outro e a outra, como forma de adquirir o direito de afirmação de mim mesma, afirmando também a legitimidade de meus antepassados e a disposição de resgatar a autêntica história da minha ancestralidade e de outras culturas.

Ter a consciência de que estar em condições desfavoráveis não é culpa nossa, pretas e pretos, e, ao mesmo tempo, saber que, ultimamente, pela conscientização, organização e mobilização do grupo negro e pessoas não negras que compreendem e assumem esta causa, as estruturas estão sendo alteradas. O que antes era padrão imposto como normal, hoje é revisto. A igualdade de direitos e de reconhecimento étnicos não é mais uma utopia distante, porque as lutas sociais estão produzindo novas realidades, mesmo que a escola ainda não seja a protagonista desse processo. Por outro lado, pelo dever missionário da educação, sem o qual essa instituição não faz sentido, a escola precisa assumir-se como tal e assumir explicitamente essa luta, estando atenta às novas e antigas demandas da sociedade e de seus indivíduos.

O silêncio é o pior caminho. Por isso, é preciso iminentemente falar das experiências racistas que nossas crianças negras sofrem, em especial, dentro das escolas, e refletir como e o quanto isto interfere na construção de seus conceitos do que é ser negro(a). É preciso ensinar o amor, independentemente de qualquer coisa.

Eu queria ter sido defendida, eu queria ter sido ensinada a me amar, ensinada a me defender de toda a crueldade da discriminação racial. O processo de branqueamento fez com que eu me odiasse, assim como ocorreu com várias outras meninas negras. Passamos a ter

vergonha de quem éramos, de nossas características, de nossas famílias, de nossas aparências, de nossas ancestralidades.

Dilacerando nossas identidades, as práticas do branqueamento fizeram com que desejássemos ser outras pessoas, ou ao menos, parecermos com outras pessoas. Fizeram-nos perder tanto tempo e energia, sendo ou tentando ser o que não éramos. Tempo e energia que poderíamos ter gastado aprendendo sobre nós, sobre o nosso país, a nossa origem, o nosso povo ancestral. Tínhamos tanta coisa para aprender, mas só queríamos nos afastar. Aprender que nossa ancestralidade não é sinônimo de inferioridade, mas, sim, de resistência e de transformação. Como isso poderia ter nos influenciado bem antes, tornando-nos mais fortes e resistentes há muito tempo... Livraríamo-nos de infâncias e adolescências estética e psicologicamente desgastantes.

Tivemos alguns fatores limitantes em nosso estudo. Um deles foi o tempo para realizar a pesquisa, demarcando o aprofundamento do trabalho. Mas o que foi mais limitante e frustante foi a interdição que sofremos da escola, para realizarmos a pesquisa com meninas negras matriculadas na ensino fundamental. Para a pesquisa de campo, havíamos escolhido uma escola de ensino fundamental do município de São Paulo, situada no extremo leste da cidade, uma escola que recebeu destaque por sua prática educativa, voltada para o desenvolvimento das questões étnico-raciais. Nossa expectativa era analisar projetos que estão sendo feitos no dia de hoje sobre a questão da afirmação identitária. Analisar para ressaltar os pontos positivos desses trabalhos e também os seus limites, para sabermos como avançar mais. No entanto, não fomos autorizados para realizarmos a pesquisa. A justificativa para esse impedimento foi a de que os pais/responsáveis poderiam não entender a nossa presença. Este foi um fator muito frustrante, o que limitou o projeto inicial de nossa pesquisa.

Por outro lado, isto não nos desmotivou a continuar o estudo. Só reforçou nossa hipótese de o quanto a escola interfere positiva e negativamente na formação identitária dos indivíduos. E assim, conforme fomos nos aprofundando nas leituras e nos aprendizados, abriram-se portas acerca de outros estudos futuros, como, por exemplo: a) examinar a história de mulheres negras, como uma forma de estudar identidade e afirmação com outro viés, o direito de saber sobre si através da ancestralidade; b) refletir acerca da importância de um projeto de identidade e representatividade para as crianças negras na escola; c) investigar como grupos étnico-culturais formam a consciência crítica da população periférica; d) examinar como se caracterizam e se organizam as diferentes redes de apoio e proteção, no processo de fortalecimento da identidade das mulheres negras e de suas comunidades.

Por fim, cabe ressaltar que, ao discutirmos o problema da identidade das meninas negras

na escola, temos a consciência de que se trata de um tema muito amplo e, por isso, inesgotável, porque a escola não está desconectada da sociedade; pelo contrário, como demonstra a sociologia, ela é parte reprodutora do mundo social. Por outro lado, temos também a consciência da enorme importância desse tema porque a identidade étnico-racial não pode ser uma conquista da vida adulta, seja de mulheres, seja de homens. Toda criança deve ter esse direito assegurado, não apenas porque a sua negação é um fardo demasiadamente cruel e degradante para qualquer pessoa, mas, igualmente, porque ao nascerem e crescerem como crianças autênticas em sua etno-racialidade, nosso mundo será mais justo, humano e mais pacífico.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRINCÍPIOS PARA UMA PEDAGOGIA DA IDENTIDADE DAS MENINAS NEGRAS

A Lei nº 10.639/03, que assegura o direito e a obrigação de ensinar nas escolas brasileiras a história e a cultura africana e afro-brasileira, convoca-nos a trabalhar na construção de uma educação antirracista. Para isso, dentre outras condições objetivas, necessita que educadoras e educadores disponham de algumas noções e fundamentos para este trabalho pedagógico escolar.

Como contribuição à realização dessa missão, considerando os estudos e as descobertas que pudemos realizar nesta pesquisa, apresentamos alguns princípios a serem considerados para a organização de ações culturais que auxiliem educadores e educadoras no processo de descoberta, assunção e fotalecimento das identidades de meninas negras, no âmbito escolar. Assim, tendo em vista a práxis da educação libertadora, todo projeto político-pedagógico direcionado à construção das identidades étnico-raciais, no âmbito da escola, exige:

1. Compromisso ético-profissional de reconhecimento de que nossa sociedade, por sua marca recente de um longo período escravocrata, estrutura-se em um modelo classista, racista e sexista;
2. Buscar formação e habilitação para o entendimento intrínseco das questões étnico-raciais;
3. Superar a desconsideração e/ou resistência à diversidade étnico-racial e promover ações, dentro e fora da sala de aula, que deem visibilidade ao protagonismo das meninas negras;
4. Possibilitar aos(às) alunos(as), aos pais e responsáveis e à gestão da escola, diálogos e debates acerca da relevância da construção étnico-racial e de gênero, em especial, das questões relativas às meninas negras;
5. Reavaliar as tratativas dadas às alunas negras, escutar suas vozes, suas necessidades, evitar discriminações e o silenciamento destas, valorizando-as, como as demais meninas;
6. Procurar saber entre as alunas negras e os(as) demais alunos(as), como eles(as) veem as meninas negras na escola, refletindo, ao mesmo tempo, sobre as possibilidades de autoafirmação e fortalecimento de suas identidades;
7. Expressar uma perspectiva positiva sobre a cultura negra, valorizando suas realizações sociais, trabalhando positivamente a diversidade histórica de mulheres

negras e homens negros (dentre outros, intelectuais, artistas, cientistas, músicos), personagens da história oficial e não oficial, personagens da comunidade local, regional, nacional e mundial, expressando a contribuição cultural e a beleza negra na religião, na arte, nas ciências, na filosofia e demais campos da produção e da criação humana;

8. Estudar e pesquisar novos conhecimentos e informações relativas às questões negras, proporcionando uma abordagem aprofundada sobre a história e a cultura da África, sobre o período da escravidão, sobre os movimentos sociais negros, sobre ser negro(a) no Brasil e no mundo;
9. Trabalhar o conceito de cidadania, por meio da problematização crítica de temas como racismo, preconceito, discriminação racial, desigualdades sociais e segregação, a fim de proporcionar uma compreensão responsável e justa acerca das questões relacionadas à cultura e à história negra;
10. Não se omitir diante de atitudes racistas, preconceituosas e/ou discriminatórias, de qualquer natureza, atuando particularmente nesses momentos com o propósito de promover debates críticos sobre as consequências da intolerância, sua superação e a construção de uma cultura dialógica de mútuo respeito e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos da história única**. Publicado em 19 de maio de 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Cristina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil (org.). Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58. Disponível em: http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**: uma seleção dos principais textos do líder negro. São Paulo: Ática, 1978.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser com fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação junto à Área Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FARIA, Glauco; SOARES, Nicolau. O pensador do século XXI. **Revista Fórum**. Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/o-pensador-do-seculo-xxi/. Acesso em: 5 out. 2018.

FAUSTINO, Carmen; SOUZA, Elizandra. **Pretextos de mulheres negras.** Programa VAI – Valorização de Iniciativas Culturais. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos ainda existem no Brasil**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=3041. Acesso em: 26 jul. 2018.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire na África. *In*: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. p. 55-118.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **“Tornar-se negro”**: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social de Neusa Santos Souza. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/tornar-se-negro-vicissitudes-da-identidade-negro-brasileiro-em-ascensao-social-de-neusa-santos-souza/. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **O que temos feito para combater o racismo à brasileira?** 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-que-temos-feitopara-combater-o-racismo-brasileira/. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Plenas de Coragem por Maria Carolina Trevisan.** 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/plenas-de-coragem-por-maria-carolina-trevisan/. Acesso em: 13 abr. 2018.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **As escolas como reprodutoras do racismo e o machismo.** 2017a. Disponível em: https://www.geledes.org.br/as-escolas-comoreprodutoras-do-racismo-e-o-machismo/. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **População que se declara preta cresce 14,9% no Brasil em 4 anos, aponta IBGE.** 2017b. Disponível em: https://www.geledes.org.br/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge/. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Risco de jovem negra ser assassinada é duas vezes maior que de branca, aponta pesquisa.** 2017c. Disponível em: https://www.geledes.org.br/risco-de-jovem-negra-ser-assassinada-e-duas-vezes-maior-que-debranca-aponta-pesquisa/. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Quem defende nossas crianças da branquitude?.** 2018. Disponível em: https://www.geledes.org.br/quem-defende-nossas-criancas-da-branquitude/. Acesso em: 5 maio 2018.

GOES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação**: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

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

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1. Acesso em: 11 maio 2019.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Agência de Notícias. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos.** Publicado em 24 nov. 2017. Atualizado em 12 fev. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html. Acesso em: 27 mar. 2019.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na Literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-116. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire, um menino conectivo**: conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília, DF: Liber Livro, 2016.

_____; SANTOS, Régia Vidal dos; SANTOS; Anne Caroline Nardi dos. Identidade de meninas negras: a força da história e do discurso. *In*: SI LVA, Neide Cristina da; LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de; SILVA, Maria Lucia da (Org.). **Educação e o empoderamento da mulher negra.** São Paulo: Casa Flutuante, 2017. p. 131-152.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al*. (org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, DF: Ipea, 2013. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-82. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Brasil**: um país marcado pelo genocídio da sua população negra, pobre e periférica. 2018. Disponível em: http://www.mst.org.br/2018/05/18/brasil-um-pais-marcado-pelo-genocidio-da-sua-populacao-negra-pobre-e-periferica.html. Acesso em: 20 mar. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

OXFAM. **A questão racial e de discriminação das mulheres precisam ser tratadas como prioridades.** 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/tags/desigualdades-no-brasil. Acesso em: 15 jul 2018.

REVISTA FÓRUM. **Pesquisa indica que negros ganham metade da renda dos brancos.** 13 nov. 2017. Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/pesquisa-indica-que-negros-ganham-metade-da-renda-dos-brancos/. Acesso em: 10 mar. 2018.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 161-178.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral. *In*: ROMÃO, José Eustáquio;

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. p. 13-54.

_____; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA, Flávia. Apresentação. *In:* FAUSTINO, Carmen; SOUZA, Elizandra. **Pretextos de mulheres negras.** Programa VAI – Valorização de Iniciativas Culturais. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2013. p. 37-39.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 11-38.

SALGADO, Daniel. **Atlas da violência 2018**: o Brasil tem taxa de homicídio 30 vezes maior do que a Europa. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/atlas-da-violencia-2018-brasil-tem-taxa-de-homicidio-30-vezes-maior-do-que-europa-22747176. Acesso em: 18 out. 2018.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-114.

SANTOS, Régia Vidal. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista**: uma possibilidade de emancipação. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infanto-juvenil**: escritoras negras contam outra história. 2012. 196 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. 2012.

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

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 195-213.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 179-194.

APÊNDICE A – Considerações sobre as entrevistas

As entrevistas que seguem foram realizadas com cinco mulheres negras, na faixa etária entre 26 e 71 anos de idade, com distintos perfis profissionais, escolares e sociais. Para uma mínima distinção, considerando a biografia das entrevistadas, os perfis foram assim definidos: mulher intelectual, mulher militante, mulher comum, mulher recém-formada no ensino superior e mulher idosa. Por meio da técnica de entrevista semiestruturada, essas depoentes retomaram momentos significativos de suas histórias, considerando, prioritariamente, suas passagens pela escola, particularmente no período da educação básica. Ao receberem o convite para participar das entrevistas, elas foram informadas que tais relatos fariam parte da coleta de dados, a ser utilizada em análises para a construção deste trabalho de mestrado. Visando à preservação do anonimato, os nomes originais das participantes foram substituídos por pseudônimos.

Nas entrevistas aqui transcritas, seja para expressões consideradas incorretas ou estranhas à língua portuguesa formal, optamos por não usar o advérbio latino *sic*. Esta escolha deve-se ao fato de que esse material foi colhido a partir de entrevistas orais. Considerando a natureza coloquial das falas, o uso recorrente do *sic* tornaria demasiadamente incômoda a fluência das leituras.

Tabela 2 – Grupos de entrevistadas

GRUPO DE ENTREVISTADAS				
Perfil intelectual	Perfil militante	Perfil pessoa comum	Perfil recém-formada	Perfil idosa
Dandara	Lélia Gonzalez	Luisa Mahin	Carolina Maria de Jesus	Tereza de Benguela

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE B – Entrevista 1

Nome: Dandara.
Perfil: Intelectual.

Pesquisadora: como você se autodeclara?
Dandara: Negra.
Pesquisadora: Você acredita ser uma mulher empoderada?
Dandara: Sim, sim. Eu acho que foi um processo, né?! De empoderamento, porque eu não fiz a minha educação básica toda no ensino público. Eu estudei da 1ª série – antiga 1ª série – até a 8ª série em escola particular, por uma questão de ajuste familiar. Como eu fazia aniversário em junho, aquele período dos anos 1980, se você fizesse aniversário, 7 anos no meio do ano, você tinha que se matricular no ano seguinte. Na escola particular, era indiferente. Se você pagasse, você tinha. Então eu estudei. Como eu faço aniversário em junho, minha mãe não queria que eu perdesse um ano, ela me matriculou numa escola particular, que era uma escola Adventista da 1ª à 4ª série; da 5ª à 8ª série eu estudei numa escola católica, de cunho católico. Daí o meu ensino médio, que no caso foi o magistério, eu fiz em uma escola estadual, e a minha formação, minha graduação pública, daí por diante.
Pesquisadora: E você se considera empoderada desde quando, e por quê?
Dandara: Empoderamento, na minha opinião é um processo muito mais longo do que se imagina, porque até uns cinco anos atrás, essa palavra sequer existia. E com certeza não foi na escola, não foi... Foi justamente o local da minha total invisibilidade, o fato de eu estar empoderada agora, tranquila, eu acho que começou quando eu cortei o meu cabelo, quando eu fiz a transição do meu cabelo, isso tem mais ou menos uns quatro anos, quando eu fiz a transição. Aliás, eu não fiz nem a transição, já havia um tempo que eu estava decepcionada com os alisamentos, relaxamentos, os alongamentos, que a gente passa seis, sete horas no cabelereiro, só quem passou por isso é que sabe. E já havia um tempo, uns seis meses, que eu não fazia a troca, o retoque e aí eu resolvi que eu iria tirar tudo e cortar, e então eu tirei o alongamento, olhei e disse para a cabelereira: “Corta!”. A cabelereira cortou um pouco, mas eu não satisfeita, fui em outro cabelereiro, e pedi: “Corta.” E ele respondeu: “Eu não vou cortar porque você não vai gostar.” E eu falei: “Corta!”. E aí ele cortou, e acho que aquele momento foi o dia que eu assumi a capa do estou empoderada. Porque já havia um trabalho de mulher empoderada, mas a mulher negra é outro segmento, então eu já estava, já era a mulher

empoderada, mas a partir daquele momento foi que eu assumi a mulher empoderada negra. E eu poderia até voltar a alisar o cabelo, mas já é uma outra situação.

Pesquisadora: Você acredita que ser mulher negra fez com que sua vida escolar fosse mais difícil?

Dandara: Ah, com certeza. Com certeza, a escola particular ela é muito cruel né, a escola é muito cruel. É um ambiente de vida ou morte, literalmente, porque ou ela faz muito bem para você, ou ela mata qualquer desejo seu de continuar lá. E eu estudei em escolas muito difíceis, de 1ª à 4ª série que eu estudava na escola Adventista, eu tive alguns episódios e outros que eu não consigo lembrar, tem momento que fica um hiato que eu não consigo lembrar, de tão invisibilizada que eu estava naquele ambiente. Eu estava até comentando com o Jason que na escola Adventista, eu acho que isso foi na 3ª ou 4ª série, em todas as escolas que eu estudei, o meu local sempre era o último, eu era o mais longe da porta, a mais longe da professora, a mais longe possível porque eu, além de ser uma menina negra, pobre – perante os outros dali, e da situação, magricela – já não tem a característica da beleza, da princesa branca – então eu ficava sempre no último. Então eu lembro que sempre que alguém entrava na sala da escola Adventista, e às vezes precisava trocar, eu usava aquelas carteiras que naquela época era top, e aí tinha alguém na outra sala que era canhoto, e que não poderia escrever naquelas carteiras de mão, de braço, então eu tinha que fazer essa troca de carteira, e aí era sempre a minha carteira que trocava, nenhuma outra criança perdia sua carteira, era meio que imediato, entrava outra professora: "Aí eu preciso de uma carteira para um canhoto". Era a minha carteira, era incrível, e eu não consigo lembrar se haviam outras crianças negras, devia ter, talvez uma ou duas, no máximo, mas eu não consigo lembrar, e no meu período de 5ª à 8ª série foi pior, porque era uma escola com uma filosofia católica, da Associação das Irmãs de São Vicente, um negócio assim, e era o pior possível né, eu era mais do que invisibilizada, eu era posta de escanteio. Aliás, só uma outra colega minha não era excluída, porque ela trabalhava na escola, então ela era a "neguinha que trabalhava na escola", e eu era "a neguinha ali". E um período da minha vida, que eu tinha uns dez para onze anos nós passamos por muitas dificuldades familiares, muitas dificuldades, problemas com o meu pai, que já é falecido, meu irmão mais velho que também já é falecido. A gente morava num bairro muito violento, e o bairro tirou, além de ter tirado a minha casa, tirou minha família né, meu pai morreu bêbado, meu irmão morreu assassinado, enfim, e todo aquele período era muito difícil, e minha mãe um dia foi conversar, foi numa reunião de pais, porque sabia que não tem como, né, eu era a caçula; então eu era meio que a canalizadora das forças. A minha mãe foi na reunião de pais e, eu não conseguia aprender direito, enfim, tanta coisa na cabeça, e a professora de Português olhou para a minha mãe e

disse, no meio de todo mundo que estava ali, “sua filha é uma vagabunda, ela não faz nada, não sei o que ela está fazendo nesta escola”, e minha mãe disse que quando ela chegou em casa, ela não conseguiu nem brigar comigo, ela só me disse “é filha... ela falou isso de você, mas não se preocupa”. E essa foi uma coisa que ela chorou muito, e aquela escola para mim, ir para aquela escola... nossa só de pensar de ter que levantar e tinha que ir, e eu pensava “meu Deus que lugar é esse?”. Pra quê que eu tenho que ir pra lá?... Eu repeti a 5ª série, para minha infelicidade, eu fiquei mais um ano sendo torturada lá dentro. E assim tinham as festas juninas, mas eu nunca era a noiva; na festa junina eu sempre era o parceiro, aquela menina que sobrou. Veste a roupa de menino e fica junto com a outra menina que você é o parceiro que sobrou. Até os meninos olhavam para mim, meio com uma cara de nojo, porque ainda por cima não tinha meninos negros. Era uma escola que durante os anos que eu passei lá, todos os dias eu pedia para não ter que voltar. E quando eu fui para o ensino médio, o magistério, e aí que eu passei a fazer uma outra leitura, porque eu era muito pequena, muito rasa, obviamente, e eu tive uma professora que me viu, no meio daquela população toda, porque era magistério, escola pública, você tinha uma certa liberdade, eu acho que a escola pública, por mais louca que seja, e ela é muito pirada, vida louca total, ela tinha outra *vibe*. E aquela professora me viu no meio daquele povo todo ali, e ela me incentivava, lia meus textos, professora de literatura né, compartilhava os momentos comigo, ela me elogiava. Eu nunca tinha tido isso. Era a única, os outros todos só queriam estar lá e ir embora, dá para entender, quem trabalhou no Estado sabe bem. Mas ela me deu outra perspectiva, e o fato de eu ter escolhido o magistério não foi nem uma opção minha, minha mãe falou: “você vai ser professora, porque eu acredito que...”. Minha mãe não sabe ler nem escrever, mas se você conversar com ela você vai descobrir que ela é a pessoa mais inteligente que você conhece. Às vezes dá vontade de bater nela. Mas ela tem uma leitura de mundo, muito freiriana, ela é doméstica até hoje, isso é uma coisa que eu me orgulho muito. Enfim, ela achava que eu devia ser professora, porque era o que dava.

“Você vai ser professora, porque você trabalha meio período, e você pode cuidar da casa no outro meio período”, dizia minha mãe. Que louca, mal sabe ela que não ia rolar mãe. Mas ela queria que eu tivesse uma profissão. Por ela, ela lavaria banheiro para o resto da vida, e as filhas jamais fariam isso. E nós jamais fizemos. Jamais precisamos trabalhar em casa de família, diferente talvez de outras colegas, que tiveram que seguir as mesmas profissões das mães, mas eu jamais fiz isso. E o estudo para mim foi um pouco difícil, porque a associação com as lembranças ruins era muito forte, então a escola era muito ruim para mim, mesmo eu tendo ido trabalhar na escola depois, e eu nunca fiz isso com os meus alunos.

Pesquisadora: Como foi a experiência identitária para você? Ou seja, como e quando você

estabeleceu sua identidade? Você acha que a escola te auxiliou ou te prejudicou neste processo? Por quê?

Dandara: Olha, prejudicar é pouco, porque durante o período escolar, da educação básica, a questão negra nem era sequer discutida, não se discutia nesse período. A minha educação básica foi dos anos 1981, contando com o Magistério, a 1993. Então essa questão da discussão negra não existia naquele período, pelo menos fora dos movimentos sociais, mas dentro da escola era bobagem você discutir isso. "Não mais aqui é um país de democracia racial", foi bem no auge do que o Abdias Nascimento fala sobre a falsa ilusão de uma democracia racial. Então o que se via na escola era uma tentativa de apagar essas questões, a escola promovia a aniquilação e a miscigenação para que não houvesse identidade. Então sempre que aparecia alguém de *Black Power* era exótico, "nossa, o cara ali é o maior exótico". Se você fosse negra ou negro sua obrigação era saber sambar, as piadas eram muito mais frequentes, e nós negros e negras também fazíamos essas piadas, porque nós acreditávamos naquilo que estavam dizendo para gente. E a escola ela foi um grande potencializador, talvez hoje o que a mídia faz, de potencializar uma visão reaça, uma visão fascista, as redes sociais que virou esgoto que todo mundo fala qualquer coisa. A escola já fazia isso, talvez não com tanta força, com tantas palavras de baixo calão como é utilizado, mas a escola já fazia uma tentativa de "Não, gente, isso é bobagem, isso é vitimismo seu, somos todos iguais, somos todos humanos. Você, é bom você aprender fazer alguma coisa que não seja isso, porque ciência não é sua praia, você não vai conseguir, é muita coisa. Dizem que os negros não conseguem fazer tal coisa, as negras não podem fazer tais coisas". Então eu cresci dentro da escola nesse ambiente, e o meu processo de libertação foi muito tempo depois, quando eu já estava na universidade, que aí a gente vê as coisas de uma outra forma. Mesmo porque eu fiz faculdade de Educação Física na UNESP em Rio Claro. O que tinha ali era um movimento de uma Educação Física diferenciada, mas não tinha um movimento de Educação Física que tratasse sobre questões de gênero, de identidade racial, nada disso. Ali a minha formação foi apolítica, não havia um debate político, e eu percebo que já trabalhei em universidade de Educação Física, e percebo que isso é um fato, que a Educação Física se mantém à parte da discussão política. E passei mais um tempo, mais quatro anos de formação sem entender essas questões, porém já vendo que as coisas... peraí, eram diferentes de certa forma. Uma coisa que eu sempre fiz era contar quantos negros tinham em uma sala. Como eu frequentava um ambiente muito de branco, eu sempre contava quando eu estudava, mas não tinha um significado direto para mim, eu só contava, era só uma constatação. Então sei lá, eu ia em alguma balada ou alguma coisa assim, e olhava "é, não tem muitos negros aqui", e seguia a vida. E na universidade a minha sala era de licenciatura em Educação Física.

Nós éramos trinta alunos, eu acho que negros e negras, acho que éramos em quatro ou cinco. E uma coisa que me chamou muito essa questão, da questão negra na universidade, eu sei que a gente fala mais da educação básica, mas dentre eles, tinha a Reíza uma jogadora de vôlei, e em uma conversa, era ela da cidade de Rio Claro, e ela dizia para gente que "Não eu não posso namorar um homem branco". Mas porque não... "minha família não aceita, só posso namorar homem negro". E aí todo mundo "ah, não, que absurdo, que nada haver". Depois, é que eu me lembrei dessa história, e então eu pensei "meu, ela tem razão". A família dela tinha razão, a família dela sabia quem ela era. Nós é que não entendíamos, nós é que estávamos errados. E isso foi uma construção que eu foi tendo com o tempo, com a vivência, com a experiência, com a observação, a escola pública, quando eu assumi a postura de professora, me ensinou. Absurdo... coisas que jamais, que a universidade não te prepara para a escola, para você dar aula, ela não te prepara, ela te prepara para você ser técnico de alguma coisa, especialista em letras, em artes, em Educação Física, mas para trabalhar na escola, ela não te prepara. E quando eu fui para a escola pública, que eu passei no concurso, em 2000 e fui chamada em 2002, que eu entrei na escola pública, eu falei "fudeu...", "E agora José?...". Mas foi lá que eu aprendei, e aí a minha identidade começou a se fluir de outra forma, porque eu sabia que não tinha só a questão da mulher, era uma questão a mais, essa questão foi construindo. Então a escola, a minha educação básica, a única coisa que me serviu foi para me traumatizar, para eu descobrir que naquele momento eu não era ninguém. A minha história ali assim, de tudo quanto é tipo de apelido, que agora se fala, reclama, eu fui chamada, de tudo quanto é tipo de agressão verbal eu sofri, todos os tipos, e ninguém nunca me ouviu, nunca... o que me diziam era "deixa isso para lá", "isso é bobagem", "você é isso que ele tá te dizendo?", "você não é, então porque você está ligando". E quando eu me lembro de que eu estava na Educação Física, que foi justamente nesta escola católica que eu resolvi fazer Educação Física, porque era o único local em que eu podia, que eu tinha segurança, porque eu jogava no gol, jogava qualquer coisa, o que me davam para fazer eu jogava, e eu lembro uma vez, estava tendo campeonato na escola, tinha muito interclasse, e eu estava no gol, e os meninos atrás: "Sua macaca", "Vai tomar banho, sua nojenta", "Sua preta, sua não sei o que lá...", e aí eu parei, fui até a professora e disse: "Professora, eles estão me xingando". "Volta pro gol", ela respondeu. E aí eu me lembro do episódio do Daniel Alves – jogador de futebol – que um cara jogou uma banana, e aí ele abriu a banana e comeu, e saiu aquela coisa #SOMOSTODOSMACACOS. Nisso o Jason falou: "Isso foi um movimento antropofágico". Todo militante, eu olhei bem para ele e falei: "Eu não sou macaco". E contei essa história para ele... E ele falou: "Você tem toda a razão". Então eu não sou macaco, então só quem foi chamada de macaca é que sabe do que eu estou falando.

Durante um tempo quando eu ainda estava fazendo faculdade, eu fui trabalhar como monitora de recreação em hotel, e eu me lembro muito bem em um hotel em que eu fui trabalhar, um hotel de classe alta, uma menina loira grudou em mim, devia ter uns cinco anos, e ela ficava comigo o tempo todo, e um dia ela pegou na minha mão e me perguntou: "O, tia, você é suja?", aí eu abaixei, olhei bem para ela e disse: "Você acha que eu sou suja?". Ela me olhou e respondeu: "Ah, não sei". Ela só tinha cinco anos. Ai eu falei: "eu sou assim, pode passar a mão". Ela me perguntou se podia me dar um beijinho, falei que podia, e perguntei de volta para ela "Tá sujo?". Ela disse: "Não, eu acho você linda". Claro, alguém falou para ela: "os pretos são sujos". Alguém disse isso para ela e ela guardou e deve ter reproduzido várias vezes, enfim. E provavelmente na escola, ela não deve nem ter amigos negros, porque a gente nunca é amigo, "nossa, você é parecida com uma amiga minha que eu amo!", não, sempre é "nossa, você é parecida com a moça que trabalha lá em casa". Até o meu enteado falou: "nossa, você já ouviu isso?", e eu respondi: "Ixi Matheus, minha vida toda". Além de "você é tão parecida com aquela menina da novela, aquela que faz a empregada". Só porque você é negra, você tem que ser a empregada ou a Globeleza.

Pesquisadora: Sempre tem uma figura estereotipada que você parece.

Dandara: Você tem que parecer...

Pesquisadora: Como você vê a condição da mulher negra brasileira?

Dandara: Olha, eu acho que nestes últimos vinte anos, eu acho que a condição da mulher, eu não sei se ela teve uma mudança. Claro, nós temos mais mulheres negras nos lugares onde elas querem ficar, nas universidades, nas escolas, nos cargos públicos de alto padrão, em direção de empresa. Nós temos, mas ainda é muito pouco para essa mulher negra. Porque a gente tem que ficar o tempo todo dizendo: "Não bote a mão no meu cabelo". A gente tem que ficar o tempo todo dizendo as mesmas coisas, dizendo que "Não, eu não sou uma escrava do sexo", ou as meninas dizerem: "Não eu sou lésbica, gosto de ser lésbica, não estou atrás de um p**". Então, a mulher negra, se houvesse uma escala hierárquica, a mulher negra só está à frente da população transgênero/transexuais, porque a mulher negra ainda está lá no final. Ainda temos muito o que batalhar, muito o que galgar. Vejo uma melhora, sim, porque agora nós temos uma mulher negra que se empoderou da sua condição de negra, ela não quer mais ser a morena, ela quer ser negra, ela quer optar pelo cabelo se ele é liso ou crespo, enfim. Então, nós temos uma mulher que se mostra mais presente, que toma o microfone, e que faz as rimas, que canta, que saí à frente, e mostra muita força. E isso é um avanço muito grande, porém ainda há muito o que avançar, porque a mulher negra ainda é a maior vítima de violência doméstica, a mulher negra é a que tem o menor índice de educação, a maioria das mulheres negras vivem de

empregadas domésticas, e ainda são as maiores vítimas de consumo de drogas, de prostituição, ainda está muito marginalizada. É claro que agora a gente está muito mais presente, nós somos marginalizadas, mas nós dizemos que nós estamos aqui. Isso já é um avanço, a visibilidade da mulher negra já está incomodando, e isso já é um bom passo. Se isso vai mudar na próxima década, eu não faço a menor ideia, corre o risco, não sei, de tantos retrocessos que a gente anda vivendo neste país, de isso ser apagado, mas é claro que muitas conquistas ainda irão permanecer, mas ainda é um processo muito longo, mas vejo uma melhora.

Pesquisadora: Fale de sua relação com os seus traços étnicos na infância. Você os valorizava? Sentia que a escola estimulava esta valorização?

Dandara: Os traços étnicos tinham que ser totalmente apagados na infância. O cabelo era muito puxado, tinha que ficar liso porque o cabelo era ruim, né... "você tem o cabelo ruim, então você tem que puxar bem o cabelo". Minha mãe ainda de vez em quando deixa escapar "cabelo ruim", e eu falo que meu cabelo é bonzinho, que ele não faz mal para ninguém. Esses traços, na verdade, dentro da escola nós tínhamos que nos manter escondidos, porque, por exemplo, a minha família é católica, é claro que dentro da minha escola devia ter alguém da Umbanda, de alguma religião de matriz africana que ficava muito quietinho, e ninguém sabia, porque "macumbeiro faz trabalho, tem relação com o diabo, é o mal". E uma boa parte da minha família é protestante, então eu tenho evangélicos da *Deus é amor*, até, sei lá, *Assembleia de Deus*, de todos... Então, de nenhuma maneira esses traços étnicos eram demonstrados e como a minha família, os meus parentes moram no subúrbio do Rio de Janeiro, subúrbio não, eles moram em um distrito/município do Rio de Janeiro, então lá eles tinham a história do carnaval, mas como eles eram evangélicos não se misturam muito; aqui no bairro onde eu cresci não tinha muito, né... porque era um bairro muito violento, então não tinha nenhuma relação, a minha mãe não tinha essa relação com a negritude dela, mesmo porque ela nem sabia o que que era. Então ela não tinha essa relação, não tinha incentivo, tinha que alisar o cabelo, tanto que aos oito anos, que foi a primeira vez que eu acho que eu passei *Henê* – química para modificar a textura do cabelo – não sei se você já ouviu falar?

Pesquisadora: Sim, minha mãe também usava.

Dandara: Isso, *Henê Marû* deixava o cabelo preto feito pixé, e ela me levou na cabelereira, e ela cortou meu cabelo, depois passou o Henê, colocou bobs, secou o cabelo e a primeira coisa que eu perguntei: "Eu posso lavar meu cabelo sozinha?", e a cabelereira me respondeu: "Pode, agora você pode lavar seu cabelo sozinha". Quando eu cheguei em casa eu lavei meu cabelo, porque a minha grande frustação era não lavar o cabelo sozinha, eu não podia lavar sozinha, então eu lavei e não perdi essa oportunidade. E outras vezes cortei o meu cabelo *Joãozinho*,

ficou bem baixinho o cabelo, minha mãe ficou chateada, porque não era para cortar e foi uma vizinha que dizia saber cortar cabelo quem cortou, cortou o cabelo todo, minha mãe chorou, enfim. Mas era muito claro que a visão do negro dentro da escola era a do escravo, que o Brasil foi descoberto e que "tadinhos dos pretinhos", escravizados foram trazidos para cá e trabalhavam um pouco mais duro que os outros e a Princesa Isabel foi lá e libertou todo mundo, e salve a Princesa Isabel. Era essa minha visão, o meu contato.

Pesquisadora: Como você avalia a sua autoestima na escola?

Dandara: É uma boa pergunta. E eu não sei como te responder isso.

Pesquisadora: Quando eu pensei nesta pergunta, e eu pensei eu respondendo-a, eu pensei autoestima? O que que é isso na escola? Sempre a última em tudo, só era amiga, ninguém queria namorar com você...

Dandara: A amiga pretinha. A minha sobrevivência na escola foi inventar histórias mirabolantes, todas possíveis. Jamais iria dizer que eu morava em uma periferia violenta, ou que o meu pai morreu por causa do álcool. Eu dizia que meu pai era piloto de avião e o avião caiu e ele morreu, que minha mãe era governanta... inventava histórias. Não tinha, não sei e dizer se eu tinha... acho que não, que era nulo.

Pesquisadora: As representações das personagens (nas diversas disciplinas como literatura, história, artes etc.) apresentadas na escola te incomodavam? Como eram tais personagens? Você conheceu alguma personagem ou figura negra? Se sim, qual?

Dandara: Como eram todas brancas e na sua maioria masculina, eu não tenho nem parâmetro para dizer; eu não sei, não tenho parâmetro. De vez em quando aparecia um preto, correndo, no meio da história, o "Negrinho do pastoreio", por exemplo, que morreu, que foi assassinado. O clássico Saci, era um preto safado, tia Anastácia... maldito racista do Monteiro Lobato. Eu nem sei te dizer se me incomodava ou o porquê... E eu não tinha ninguém que dissesse do outro lado, entendeu? Nós erámos em quatro irmãos, o mais velho que já é falecido tinha seis anos de diferença para o Leonardo que mora no exterior, e o meu irmão para mim eram seis anos de diferença, mas a gente não tinha uma relação, idades diferentes e a minha irmã caçula, dez anos mais nova. Então eu não tinha ninguém em casa, a minha companhia era a TV, eu sempre buscava minha irmã na escola, a gente entrava, fechava a porta, trancava tudo, comia e ficava assistindo televisão. Então, assim, eu nunca fui apresentada ao mundo negro, esse mundo negro quando eu descobri foi muito violento, do tipo quem sou eu; "mas a minha pele não era cor de jambu?".

Pesquisadora: Em algum momento, você acha que deixou de gostar de si mesma? Deixou de gostar do seu cabelo, do tom de sua pele, do formato do seu nariz, por não fazer parte de um padrão?

Dandara: Por anos, anos... Para eu ter o cabelo comprido eu pegava uma toalha colocava na cabeça e ficava jogando o cabelo. Eu queria ser parecida com as outras, tinha que ter o cabelo comprido. Eu me lembro de um episódio. Eu fui na casa de uma colega de escola. Nós devíamos estar na 7ª série, doze para treze anos. A gente tinha uma outra experiência de vida, e por mais que eu morasse em um bairro pobre e violento eu ainda era muito menina, e fui na casa dela e fomos brincar com o jogo de maquiagem, e aí ela se pintou, eu me pintei, daí ela olhou para mim e começou a rir, dizendo que eu estava parecendo uma palhaça, e eu fui olhar e eu não consegui entender que o problema não era eu, era aquela maquiagem que não era para mim. Mas eu me achava monstruosa, e sempre me imaginava diferente. Durante anos foi assim, e uma das coisas que eu consegui mudar, quando eu comecei a ganhar meu próprio dinheiro, que eu comecei a mexer no meu cabelo, isso foi em 2005/2006, foi quando eu coloquei meu primeiro alongamento, na época eu tinha 30, 32 anos, por aí, porque aí eu consegui ter o meu cabelo longo. Porque até então eu fazia o tratamento/relaxamento, não gostava de alisar deixá-lo muito liso, então eu fazia o relaxamento e coloquei o primeiro alongamento, fiquei com o cabelo até o meio das costas. Fiquei um tempo, depois parei de usar, depois voltei a usar de novo. E aí eu tive o cabelo que eu sempre quis ter, e fazia escova ficava com um cabelão e todo mundo dizia "Nossa você devia ficar de escova, para o resto de sua vida" e eu achava que estava linda, mas não estava não. E durante meu ano de escola, que eu era adolescente, que eu ia para festinhas, eu tentava me enturmar, fazia gracinha, eu era a palhaça da turma, mas eu me sentia horrível. A beleza para mim foi uma coisa que levou muitos anos, ela se concretizar, e a escola fez questão de dizer que eu não era bonita, e a escola faz muito isso ainda hoje, ainda é muito traumatizante.

Pesquisadora: Você acredita que a escola te silenciou? Por quê?

Dandara: Todas as vezes e sempre. Em todo o momento que ela pôde me silenciar, mesmo porque eu já era silenciada e sempre que eu pedia ajuda, "deixa isso para lá" "você é assim" ... O silêncio era uma categoria da escola.

Pesquisadora: Em algum momento de sua trajetória escolar você se questionou, o porquê de não ter tantas professoras negras e tantos professores negros?

Dandara: Nunca. Nunca, porque naquele período, e eu realmente não tive professoras e professores negros, talvez se eu tivesse tido essa minha primeira formação em uma escola estadual ou municipal, talvez eu tivesse enxergado mais mulheres negras. Mas eu fiz um período de escola particular, e a mulher negra era a cozinheira, a faxineira, o porteiro, o tiozinho da cozinha, não era professor, imagina. E isso não me questionava, porque não fazia parte do meu universo, questionar a presença... Eu não aprendi a fazer isso, então eu não tinha essa visão e achava que era assim mesmo.

Pesquisadora: Qual a contribuição da escola em sua formação?

Dandara: Tudo o que eu não devo fazer. E ela me contribui agora, nesse momento eu vejo a escola, do porque que a escola é falida, porque esse momento não funciona. Porque essas pessoas que estão dando aula, essas mulheres que tem a minha idade, que passaram dos quarenta, foram formadas deste mesmo jeito que eu fui formada. Então dá para entender porque está dando errado, porque quando nós vamos para sala de aula, nós repetimos coisas que vimos na escola, então dá para entender. Então, assim, aquela escola dos anos 1980 ela volta, com frequência, e eu acho que a vantagem do fato de eu estar na Educação Física é que eu saí de um ambiente que é muito fechado – português, matemática, pedagogia – elas são muito fechadas, e a Educação Física me permitiu ter um pouco mais de liberdade, então eu consegui não reproduzir aquilo que eu via. Claro que no começo, sim, mas eu consegui enxergar e sair deste local, e fazer uma outra coisa, trabalhar outras questões dentro da própria Educação Física, não só a questão do movimento, mas a questão de gênero, um debate sobre feminismo, a questão étnica. Quando os meus alunos me viram com o cabelo curto, eles desacreditaram em mim, e no momento que eles me questionaram porque eu cortei o cabelo, eu mesma não consegui explicar isso para eles. A única coisa que eu dizia era que eu precisava mudar de vida, de alguma maneira... E a contribuição que a escola me deu foi exatamente essa, o que eu não preciso fazer.

Pesquisadora: O que você tem feito para que o racismo (estético ou de outra natureza) não se perpetue? A sua vivência, o cotidiano, trouxe-lhe alguma contribuição?

Dandara: Ah, trouxe, sim. Como eu já disse, a gente reproduz e muitas vezes não escuta. E eu escuto mais. Quando há um embate entre alunos, eu tento não interferir diretamente, porque nem sempre isso ajuda, mas eu interfiro de outra maneira, eu tento trazer a discussão e tento empoderar aquela pessoa que sofreu o racismo, para que ela possa aprender a combater, eu queria ter sido ensinada a combater, e eu não fui, eu aprendi isso muitos anos depois. Então eu tento usar isso, ensinar aquela pessoa que sofreu isso, o que ela pode fazer, ela não precisa se abaixar, e ela vai descobrir formas. Porque muitas vezes a gente intervém e não é bom. Agora sim, eu me sinto muito mais fortalecida para brigar, para gritar na rua, gritar na escola, para não aceitar, e às vezes as pessoas vêm com aquele discurso para mim: "também, agora não pode falar nada que tudo é racismo, esse mundo está muito chato", e eu digo "não, amigo, o problema é que antes nada era racismo". Esse é o problema, nem gosto de "você é politicamente correta", porque isso foi a direita que inventou para tentar inibir os movimentos. Eu não gosto deste termo, ele é mal colocado, mal feito e mal realizado. Compreender o racismo, a existência do racismo, a gente só compreende quando a gente toma a negritude para gente, que é uma outra coisa. Então o racismo não pode ser o foco do nosso movimento. É claro, ele tem que estar lá,

mas acho que nosso foco tem que ser a negritude, a gente tem que assumir isso, em fala, em roupas, em gestos, em ações, em gritos, em leitura, é isso que a gente tem que assumir, e eu me sinto mais confortável agora, muito mais com a minha relação comigo mesma. A minha autoestima é outra coisa, apesar de doer em alguns momentos em falar da escola, mas ela não me venceu, ela machuca, porque eu não tenho as marcas dos grilhões, mas eu tenho as marcas na alma, e essas marcas na alma elas estão lá. Daí respiro, xingo, xingo bastante, mas eu não guardo mais, eu deixo que saía e flua e estou aqui, escrevo, vou para escola, discuto, e é isso. Plantando a semente, a discussão, porque não é só a discriminação étnica, é o machismo, a gordofobia, a transfobia, a homofobia, a lesbofobia, é o medo de tudo, o medo da vida que essas crianças têm, medo de viver, de acreditar, e a escola faz isso, ela mina os medos.

Pesquisadora: Muito obrigada!

FIM DA ENTREVISTA.

APÊNDICE C – Entrevista 2

Nome: Lélia Gonzalez.
Perfil: Militante

Pesquisadora: Como você se autodeclara?

Lélia: Negra, tenho 57 anos, sou uma mulher negra capixaba, nascida no interior do Espírito Santo e vim morar em Vitória desde cedo. Atualmente estou aqui em São Paulo, porque já vim uma vez fazer Mestrado, e estou na segunda vinda, neste momento fazendo Doutorado. Fiz Doutorado na área de educação, e defendi a tese em junho de 2016.

Pesquisadora: E sobre o que é sua tese?

Lélia: Formação de professores: o professor negro na escola. Voltada para ensino superior, porque minha experiência é mais no ensino superior.

Pesquisadora: Você acredita ser uma mulher empoderada? Se sim, desde quando e por quê? Se não, por quê?

Lélia: Sim, acredito. Primeiro porque pela cor da melanina, então nunca tive dificuldade de me olhar no espelho e entender qual era o meu local, qual era meu lugar, qual era minha identidade. Então essa dificuldade eu nunca tive, tive uma mãe que era uma funcionária pública, que nunca teve também dificuldade de entender a identidade dela, uma avó e as tias também. Me sinto mais empoderada, porque desde quando eu nasci as minhas tias e a minha mãe já trabalhavam fora, e como eu nasci no início dos anos 1960, isso tudo me fez entender o papel das mulheres na minha família dentro dessa sociedade que naquele momento do meu nascimento estava em uma disputa muito grande do papel da mulher em uma sociedade, expondo seu corpo, colocando mais a sua cara no mercado de trabalho, em várias atividades. Então tudo isso me fez entender. O lado da família do meu pai, eu também tinha uma quantidade de tias, já que meu pai tinha seis irmãs, então minhas tias eram casadas, compreendiam a sua natureza negra, o seu papel de mulher negra, gostavam de samba, gostavam de roupas coloridas, entendiam na articulação do meu avô e da minha avó, do lado da minha mãe eu tinha um avô negro que tinha um centro espírita. Então todo esse processo me ajudou na minha identidade, no meu reconhecimento de mulher negra, então eu nunca tive essa dificuldade, de me reconhecer, nem de me apresentar como.

Pesquisadora: Você acredita que ser mulher negra fez com que sua vida escolar fosse mais difícil? Justifique a resposta.

Lélia: Olha, mais tarde, sim; antes da universidade, não.

Pesquisadora: Você acha que foi no ensino superior a maior dificuldade?

Lélia: Foi mais difícil. Porque na educação básica eu estudei em uma escola que minha mãe, minhas tias, as amigas da minha mãe – que eu chamava de tia – eram mulheres negras, e que sustentavam na sua grande maioria as suas famílias, seus desejos, suas vontades, tinham maridos, mas se sustentavam. Era o caso da minha mãe, da minha avó e das minhas tias. Então tudo fez com que a minha adaptação no mundo escolar fosse muito facilitada, por essa presença da família no mundo escolar. Quando eu fui para o Ginásio – ensino médio – eu também tinha minhas duas tias que estavam fazendo "o normal" na mesma escola, então isso facilitava muito e depois uma tia foi trabalhar na secretaria desse Ginásio.

Pesquisadora: Era um lugar que você se reconhecia?

Lélia: Eu me reconhecia... Não que eu não tivesse tido atrito com os meus colegas, e minha mãe forçava a barra para a gente participar das festas na escola, festa da boneca (tenho as fotos), festa de não sei o quê... festa de quadrilha, vendia rifas, ela queria e forçava a barra porque ela estava no conjunto na administração da escola. Então, viver essas questões da escolaridade de criança e de menina eu nunca tive problema, porque vivi nesta situação. Depois a minha primeira experiência foi com o catecismo, e como a gente morava em um bairro onde a comunidade e minha mãe e meu pai, por serem funcionários públicos, eram pessoas que aquela comunidade os reconheciam, isso facilitou muito a minha presença ali nos grupos da igreja, no grupo de jovens e o meu reconhecimento social. Então até aí eu não tinha dificuldades, na admissão eu passei, no ginásio eu passei, na universidade eu passei, fiz vestibular e passei, fui estudar fora e passei, então eu fui conseguindo viver isso. O segundo grau eu fui para uma escola privada, porque meu pai e minha mãe achavam que em um escola privada eu teria mais facilidade de lidar com as coisas de mercado de trabalho, e realmente facilitou, tanto que meu primeiro emprego, no início da universidade eu já tinha emprego, em função de ter feito cursos técnicos, e fui para o *Senac* fazer curso de datilografia. Acabei entrando ali, passei no vestibular de Comunicação, eles me botaram na Assessoria de Comunicação, e ali eu fiquei quase dez anos, dentro da Assessoria, dentro da Diretoria. Então, foi um período que eu não tive muita dificuldade, quando eu vejo as fotos... outro dia eu recebi um documento de aniversário da empresa de setenta anos, eles mandaram aqui para São Paulo para mim, quando eu recebi esse documento que vi as fotos e eu já tinha cabelo *Black*, eu estava na universidade de cabelo *Black.* Já não estava de cabelo alisado, e enfrentei isso no mercado de trabalho daquele momento, então não tinha essa dificuldade de identidade, do meu papel de mulher negra, trabalhando em hotel cinco estrelas, trabalhando em uma empresa de uma marca forte como o *Senac*, junto com a

Diretoria. Mas muito depois, eu fui tentar fazer um "reler" dessa relação, lembrar dessas questões, fazer um exercício de memória, e eu lembrei que, por exemplo, o diretor quando eu cheguei na escola, no *Senac*, era negro, ele é negro, o professor Arabelo do Rosário, é um empresário negro do Espírito Santo. Depois o professor Artênico, que é até o meu colega agora, ele foi um diretor negro que substituiu o professor Arabelo que foi para a Federação do Comércio. E no grupo de administração tinham muitas mulheres negras, que me lembravam o tempo inteiro a minha mãe e minhas tias, aquelas mulheres que saíam para trabalhar, que tinham seu dinheiro no final do mês, que tinham suas roupas, seus projetos de ter uma casa/apartamento na praia... então tudo isso me ajudou, e o grosso da Diretoria do *Senac* era de mulher, então eu aprendi muito com essas mulheres todas, por isso não tive muitas dificuldades nem com as minhas chefes, que até hoje são minhas amigas... E eu de estágio já passei a ser funcionária, e quando eu olho minha carteira de trabalho eu evoluí de cargo permanentemente, e tudo isso me fortaleceu muito enquanto mulher, me deu condições de estar aqui hoje, porque eu encontrei esse caminho, quando eu saí da universidade, saí do *Senac*; aí foram outros enfrentamentos, porque aí sim, e na própria universidade foi a coisa dos meus professores me questionarem que sociedade era essa? Que eu acreditava na democracia racial, e então dois professores meus me questionaram, "Mas como você vê essa coisa da democracia?". Isso era 1988. Estávamos discutindo a constituinte, e então eu saí para fazer uma matéria, e quando eu cheguei no gabinete da *Comissão de Justiça e Paz,* estavam lendo um documento do Movimento Negro. Daí eu tomei um susto, e caiu a ficha.

Pesquisadora: Como foi a experiência identitária para você? Ou seja, como e quando você estabeleceu sua identidade? Você acha que a escola te auxiliou ou te prejudicou neste processo? Por quê?

Lélia: Como eu tive um cinturão de mulheres negras à minha volta nos ambientes, e principalmente, na escola, eu não tive muita dificuldade. Mas quando eu fiz esse processo de passagem, de descobrir todo essa questão do discurso, eu também tinha muitas mulheres, e que são minhas amigas, depois vieram do Jornalismo, viemos todas estudar nas Ciências Sociais. Então foi muito gratificante, minhas amigas conseguiram se identificar enquanto pessoas, com uma sexualidade mais diversa, e eu me identificar e entender meu papel de mulher negra dentro de uma sociedade. Então foi muito no final do curso superior, tanto que eu fiz um TCC – trabalho de conclusão de curso – onde eu trabalhei lá na graduação em 1990, a música negra brasileira. Eu fiz vinte programas sobre os cantores e compositores negros no Brasil, e minhas amigas sempre me ajudaram muito. Outro grupo que me ajudou muito foram minhas amigas que estavam fora dessa coisa da universidade, mas que eu ganhei na vida que foram minhas

quatro amigas: a Maria da Penha Cocete – economista, que é vizinha da minha família em Vitória; a Angela Moran – economista e professora aposentada da UFS; a Maria Celeste e a Maria Inês, uma bibliotecária e outra administradora de empresa, que era da área da saúde, empresa hospitalar e fez Mestrado e Doutorado aqui. Então naquele momento, que eu estava saindo da universidade, me envolvendo em relacionamento e com essas amigas que já tinham a experiência até de morar fora de Vitória, isso me ajudou muito na minha identidade, e no meu entendimento sobre o meu papel de mulher, e que eu podia, mesmo não sendo da cor delas. Tanto que eu enfrentei naquele mesmo ano, a seleção da PUC (Pontifícia Universidade Católica) e vim morar aqui em São Paulo, porque elas já tinham passado, e eu já tinha vindo visitá-las aqui na PUC.

Pesquisadora: Elas passaram todas essas experiências para você?

Lélia: Isso, na UNICAMP, na PUC, na São Carlos. A Ruth, minha afilhada de casamento, foi fazer odontologia no interior de São Paulo. Então nós somos até hoje comadres, são minhas madrinhas de casamentos. Então até hoje nós temos esse grupo, que se fortalece, que se ajuda, que são mulheres brancas, tem mulheres de diversas cores de pele, mas, principalmente, a grande maioria são mulheres brancas.

Pesquisadora: Como você vê a condição da mulher negra brasileira?

Lélia: Olha... difícil até hoje, para nós todos negros, para as mulheres muito mais, porque no mercado de trabalho nós ganhamos menos. Para as mulheres muito mais, porque nós temos o dobro de responsabilidade com nossos filhos e maridos, pela proteção, pela situação que eles vivem no social, que do ponto de vista do salário, nós ganhamos menos, mas do ponto de vista social eles são mais prejudicados. Então nós estamos em luta, em luto e em luta, pela quantidade de filhos que todos temos perdido por aí.

Pesquisadora: Fale de sua relação com os seus traços étnicos na infância. Você os valorizava? Sentia que a escola estimulava esta valorização?

Lélia: Eu acho que sim, porque a minha mãe e minha avó sempre foram daquelas que a gente tinha que ser muito limpinho, na escola, e em casa também. Então nós sempre fomos os cheirosos, os bonitos, os uniformes, até pela condição social delas trabalharem todas fora, então a gente sempre estava com uma coisinha da moda, sempre estava se embelezando, então sempre pôde ter a prática do embelezamento, de fazer um vestido especial, com bordado. Então, minha avó, quando era aniversário, ela fazia, eu lembro de um vestido que ela fez de casinha de abelha para mim, que era uma das coisas mais bonitas que eu tinha. Minha mãe sempre que ia receber o pagamento ela levava nós todos, então nós íamos para um livraria, podíamos comprar livros. Então, com isso, a gente sempre teve a coisa da autoestima muito elevada. Porque nós podíamos

consumir, isso nos dava uma condição de estar em alguns lugares, não pela cor da pele, mas pelo poder de consumo. Como minha mãe tinha cheque, conta no banco, então tudo isso era um atrativo para ela receber cartinhas de lojas, e ela ia lá e comprava, meia arrastão, sapatinho, roupa para ir em festa. Eles – pais – quando casaram já tinham casa, porque eles compraram em um conjunto habitacional. Então, isso fez com que eles tivessem um dinheiro mais folgado. Isso favoreceu muito na relação deles, e na nossa relação também – filhos – e tinham minhas tias que não casaram, duas do lado de mamãe e duas do lado do meu pai, que nós éramos os primeiros sobrinhos, então nos enchia de mimos, e isso tudo agregou muitíssimo, não tenho dúvidas, agradeço a elas todas as vezes. Então, o cabelo bonito, o cabelo tratado, essa coisa de é sábado, sábado em casa era uma loucura porque a gente tinha que arrumar a casa, encerar a casa, deixava tudo pronto, mesmo com um moça que transitava lá em casa, limpando ou lavando. Porque mamãe trabalhava e o meu pai também, tinha uma pessoa que fazia aquele pesadão, mas nós fazíamos nos finais de semana. Meu irmão limpava o quintal, recolhia o lixo e as folhas, então onze e meia/meio-dia a casa tinha que estar toda limpa, aí a gente podia ir na praia dar um mergulho e ia para o salão. Quando não ia para o salão, a minha avó e minhas tias cuidavam, cuidávamos umas das outras, aí na varanda tinha as redes, colocava os cremes de cabelo, fazia as tranças, mamãe fazia sobrancelhas, titias também. Nós morávamos muito colados, isso tudo dá uma calma, porque ela podia ficar na escola sabendo que nós estávamos na casa da mãe dela. Era estabilidade, eu sinto isso em relação a minhas primas, que mesmo a minha tia não trabalhando, e mesmo meu tio tendo um salário muito maior que meu pai, que era funcionário público federal, e meu tio era funcionário da Valle, uma instabilidade muito grande, por causa da relação dos dois que era muito instável, separa e casa, separa e casa, então transmitia uma instabilidade muito grande para as minhas primas. Então, quando eu penso nisso, eu lembro que isso deu uma estabilidade, e eu vejo isso refletir nas nossas vidas.

Pesquisadora: Como você avalia a sua autoestima na escola?

Lélia: Olha... Eu acho que eu podia estar melhor, mas esse mundo de trabalho competitivo te tira completamente a sua capacidade de não se estressar. E eu entrei nessa corrida competitiva que é o mundo do trabalho, e o mundo do trabalho é um desgaste muito grande. Então, eu acho que do ponto de vista de ter um diploma de Doutorado, de estar dentro do mercado de trabalho competitivo como o de São Paulo, é lógico que eu tenho uma autoestima boa, de poder ter um núcleo de estudos que eu coordeno, que eu criei, que eu desenvolvo, aqui dentro de uma instituição que não é fundo de quintal. Tudo isso me dá um estima. Mas quando eu penso na minha relação de mulher, eu sinto que eu deixei o tempo, e o estresse, tirar o meu sossego.

Pesquisadora: As representações das personagens (nas diversas disciplinas como

literatura, história, artes etc.) apresentadas na escola te incomodavam? Como eram tais personagens? Você conheceu alguma personagem ou figura negra? Se sim, qual?

Lélia: Os livros de histórias que minha mãe deixava a gente comprar, e que ela mesma comprava, tinham personagens negros, pouquíssimos, mas eu lembro de uma crise da minha irmã caçula Lucimara, que mamãe comprou umas bonecas, Susy e tinha o boneco com roupa de exército, e uma coisa me marcou, uns brinquedinhos de índio, e como a gente brincava de matar índio. Sabe e eu tenho um irmão que é índio, porque meu tio deu uma fugida do casamento, e ele era do exército e resultou no meu irmão, como esse meu tio era casado, minha mãe foi lá e adotou meu irmão.

Mas personagens... acho que Tia Anastácia, mas eu não era mais criança. Mas a falta de personagens, sim, sempre tivemos. Agora lá em casa, tinha uma coisa, nós usamos a música, demais, e a música e o samba tinham as referências, por isso a música é tão forte. Porque Macunaíma é um personagem que eu tinha umas críticas, que eu não gostava de ver, e já tinha feito debate sobre o filme Macunaíma, que falava sobre essa coisa da preguiça. Teve um filme também que era sobre o kunta kinte, que era do planeta dos macacos, essas coisas assim, que nos influenciaram que chegou pela televisão. O rádio e a radionovela que foram instrumentos muito fortes, e nós sempre ouvíamos os programas de rádio da Ana Paula – que era uma mulher negra que nós conhecíamos, do Jaíro Maia não, mas do Castelo Mendonça sim, que era um homem negro e fazia um discurso do que é ser um homem negro nos anos 1970. Eu ouvia com a minha avó e ele foi candidato e eu vi isso acontecer. Na literatura, eu lembro desse povo do *Sítio do Pica Pau Amarelo.* Eu não lembro de outro personagem, na minha infância. Pouquíssimos personagens.

Pesquisadora: Em algum momento, você acha que deixou de gostar de si mesma? Deixou de gostar do seu cabelo, do tom de sua pele, do formato do seu nariz, por não fazer parte de um padrão?

Lélia: Eu acho que na adolescência, por causa dessa coisa da rejeição dos meninos brancos. A solidão da mulher negra. E só depois eu fui entender que várias das minhas amigas, mesmo com os olhos verdes, muitas também sofriam do mesmo problema, por isso eu me aproximei da Maria Inês e Maria Celeste, por elas serem feministas.

Pesquisadora: Você acredita que a escola te silenciou? Por quê?

Lélia: Acho que não, senão não teria chego à universidade.

Pesquisadora: Em algum momento, de sua trajetória escolar, você se questionou, o porquê de não ter tantas professoras negras e tantos professores negros?

Lélia: Eu tive. Tanto no ensino fundamental como no ensino médio. No ensino superior que

não. Mas eu tive três na escola, e eu me aproximei dos três.

Pesquisadora: Qual a contribuição da escola em sua formação?

Lélia: Contribuição total na minha formação, pelos professores que eu tive, pelo engajamento das mulheres, a presença em número enorme de mulheres neste ambiente. Então isso fez com que eu entendesse que eu também podia, essa diversidade de mulheres e mulheres que construíam suas famílias, com seu dinheiro, com seus recursos, me fortaleceu muito para acreditar que eu também podia ter. Então nunca tive essa dificuldade.

Pesquisadora: O que você tem feito para que o racismo (estético ou de outra natureza) não se perpetue? A sua vivência, o cotidiano, trouxe-lhe alguma contribuição?

Lélia: Ah, sim, eu vim estudar isso no Doutorado. Eu escrevi isso na minha graduação nos anos 1990. Não tenho dúvidas nenhuma disso. Aqui na universidade eu estou colocando em prática, desde que eu cheguei aqui. Não foi à toa que eles deixaram criar um núcleo de estudos aqui. O NERA nós criamos em 18 de maio de 2016, tem dois anos. Eu estava escrevendo a minha conclusão do Doutorado quando eles me convidaram, eu tinha entregue para o professor Maurício ler e, quando eu cheguei aqui, o professor Pedro me chamou e me fez o convite. Então eu não tive dúvida, que eu tinha que reunir meus colegas negros, para nós nos fortalecermos aqui dentro, para a gente criar o núcleo juntos, porque não era uma coisa só minha, mesmo que só eu tenha estudado sobre isso na natureza que eu estudei, mas eles estudaram em outras proporções e vivenciam isso. Então a Claudia, a Edilaine, o Márcio, o Claudio se reconheceram nessa luta e foi aí que nós colocamos em prática o que nós pensamos sobre a Lei 10.639, e estamos colocando até hoje, na sala de aula, em criar disciplinas, de me colocar nas rodas junto com o MEC quando vem fazer reconhecimento. E tudo isso eu sei que eu estou em uma luta contra o racismo aqui dentro, e ajudando os meus alunos e nos seus TCCs, quando eu vou para a orientação das minhas alunas para quem que eu estou orientando, eu sei porque estou orientando. Então quando eu pego a Deise que quer escrever sobre o papel do Candomblé, ou a Andrea que quer escrever sobre comida de Candomblé, comida de Santo, a Tatiana que quer escrever sobre um programa de rádio no intervalo da escola que debata sobre a questão racial, a Carol que está escrevendo sobre o Blog de mulheres negras, e os meninos que estão escrevendo sobre Funk. Então, tudo isso é movimento de resistência. Então, eu estou na luta.

Pesquisadora: Muito obrigada!

FIM DA ENTREVISTA.

APÊNDICE D – Entrevista 3

Nome: Luisa Mahin.
Perfil: Pessoa comum.

Pesquisadora: como você se autodeclara?
Luisa: Eu me autodeclaro, negra.
Pesquisadora: Você acredita ser uma mulher empoderada? Se sim, desde quando e por quê? Se não, por quê?
Luisa: Hoje eu posso dizer que eu me declaro, eu acredito que eu sou uma mulher empoderada. E antes, desde de mais nova, eu não tinha, assim, esse empoderamento, essa confiança, essa autonomia, eu meio que ia pela, literalmente, pela moda, pelo que estava na moda, o que a sociedade julgava ser o mais bonito, o que a sociedade julgava ser o correto, e nessa época eu não me considerava uma mulher empoderada, mas hoje eu me considero, porque eu não vou mais pela maioria, pela sociedade, e sim pelo que me faz bem, pelo que eu me sinto eu. Então, hoje eu me considero, sim, uma mulher empoderada. Gostaria de acrescentar, também, que foi bem importante na minha vida e eu comecei a realmente me aceitar e me sentir realmente uma mulher empoderada. Quando eu me aceitei, aceitei não só a minha cor, mas também o meu cabelo. Ainda não estavam como estão hoje as coisas, referente a produtos – cosméticos – para cabelos afro. Eu alisava meu cabelo e ele não crescia, cabelo curto, curto, curto, ele não fica do tamanho que eu realmente queria, pelo fato de que era muita química, eu passava química no cabelo desde os meus oito anos de idade, então sempre usando química, e antes era só para "soltar" os cachos, porque o volume – do cabelo – era taxado como feio. Então era só para ficar com menos volume, só que quando eu comecei a crescer aí eu quis ter um cabelo liso. Então comecei a alisar, e meu cabelo começou a ficar muito fraco, e por conta disso, eu comecei a pensar: "meu Deus, meu cabelo não vai para frente". Até que um dia, eu até brinco que, mas foi realmente em um momento assim, que em um dia de TPM – tensão pré-menstrual – meu cabelo estava com a raiz um pouco grande, e eu comecei a cortar as partes lisas, e meu cabelo ficou curtíssimo, tipo dois dedinhos de raiz, e era só isso que restou de cabelo, dois dedinhos. Assim que eu terminei de cortar, nossa, eu achei que eu ficaria depressiva, porque eu cortei o cabelo e pensei: "meu Deus, como é que eu vou sair". Eu nunca tinha saído com o cabelo daquele jeito, e eu já tinha usado *Megahair* liso, já tinha usado *Megahair* cacheado, já tinha feito várias coisas no meu cabelo, mas nunca tinha tido o cabelo curto daquele jeito. Já tinha cortado

o cabelo *chanelzinho* só que com ele alisado, só que curto e natural eu nunca tinha cortado. Então eu fiquei morrendo de vergonha, não queria nem ir trabalhar no outro dia, mas eu tive que enfrentar, porque a gente cresce, tem que trabalhar, se não trabalhar já sabe, né?! Aí eu fui para o trabalho, as pessoas ficaram meio assim... sem saber o que falar, né. Então, começaram: "Nossa, o que você fez?". E eu respondia: "Cortei!", "Quero deixar natural". Eu alisava o meu cabelo desde os oito anos de idade, eu não sabia como era o meu cabelo, eu não sabia... Eu falava: "Ah, meu cabelo é ruim". Mas na verdade, eu nem sabia como era o meu cabelo verdadeiro, e conforme ele foi crescendo, conforme eu fui realmente me enxergando. No começo eu ainda achava feio, mas depois que eu fui me aceitando, e percebi "Meu cabelo é lindo", e foram aparecendo mais pessoas com o cabelo assim. Lá no meu trabalho, algumas pessoas também cortaram, então não era mais só eu, então eu creio que a minha decisão ajudou na decisão delas também. Então foi uma ajudando a outra, meio que nas entrelinhas. E resumindo, quando eu realmente aceitei, me aceitei 100%. Eu comecei a me sentir realmente uma mulher empoderada.

Pesquisadora: Você acredita que ser mulher negra fez com que sua vida escolar fosse mais difícil? Justifique a resposta.

Luisa: Para mim foi difícil, sim. Eu sempre fui uma pessoa que se dizia... segura, mas por dentro eu sabia que eu não era, porque a sociedade achava que o mais bonito era um cabelo liso, ser mais branquinha. Então, bonito era "pegar um bronze", ser negra em si não era considerado bonito. E, por conta disso, eu não me considerava uma pessoa bonita, porque eu sempre achava que eu poderia ficar "mais" bonita se eu tivesse um cabelo liso e comprido, eu seria mais bonita se eu não fosse tão negra, porque eu sou negra com a pele mais escura, porque tem negras com a pele mais clara. E na época que eu estudava isso era um problema, era realmente, os apelidos, naquela época não existia o bullying, como existe hoje, quer dizer não existia com esse nome, porque já tinha só que não tinha esse tratamento. Eu não estou em sala de aula para saber, mas pelo que a gente vê, pelo que eu escuto, eu sei que hoje existe, mas tem uma maneira de se tratar mais eficaz, não sei se tanto, mas mais eficaz do que na época que eu estudava sim. E por conta disso, eu tive uma vida difícil na escola, só que era tudo muito por dentro de mim. Eu não transparecia. Eu sempre dizia: "Não, se alguém me colocar apelido eu arrumo confusão". Às vezes partia para briga verbalmente, porque eu sempre fui alta, então as pessoas na escola tinham um pouco de medo. Nunca fui de arrumar confusão. Eu brinco que não brigaria com uma mosca, mas eu tinha que me manter firme, me posicionar firme, para que as pessoas não tivessem mais preconceito do que elas já tinham. Então tinham apelidos, sim, e chamavam a gente de macaca, e falavam do cabelo, são coisas assim, que hoje eu sei que se Deus permitiu

que eu passasse por tudo isso é porque ele sabia que isso não iria me causar, coisas que causam a muitas pessoas, tem gente que fica depressivo, que se mata, que sai da escola, mas graças a Deus comigo isso não aconteceu, mas não era fácil também. Até para namorados, né. Nós víamos as menininhas branquinhas do cabelo liso e loiro, chamavam mais atenção dos meninos na época, até mesmo dos meninos negros, não sei se até por eles terem esse preconceito com eles mesmos, então realmente a minha vida foi mais difícil, mas hoje eu aprendi muito com isso, e vejo que tudo é um aprendizado; mas eu acredito que ser uma mulher negra fez da minha vida escolar mais difícil, sim.

Pesquisadora: Como foi a experiência identitária para você? Ou seja, como e quando você estabeleceu sua identidade? Você acha que a escola te auxiliou ou te prejudicou neste processo? Por quê?

Luisa: Bem, a minha experiência identitária, já falei um pouco dela quanto à mulher empoderada, mas eu posso continuar (risos). Para mim, foi algo gradativo, conforme eu fui vendo que não tinha outra alternativa, aí eu fui me aceitando, porque, vamos supor, se alguém me dissesse que dava para ficar branca, eu acho que eu era uma pessoa que eu faria, porque por mais que eu não demonstrasse, que eu me importava muito com o que as pessoas pensavam. Eu podia não demonstrar, mas eu me importava. Só que por guardar isso para mim, isso me maltratava por dentro, isso ficava me corroendo por dentro. Na escola, eu não tive ajuda nenhuma, muito pelo contrário, na escola o preconceito, na época que eu estudei, ele era explícito e ninguém fazia nada a respeito, porque as falas eram: "Ah, era brincadeira", "Ah, ele não entende", "Ah, não, preconceito, claro que não, é uma criança ele nem sabe o que é", mas a gente percebia que o preconceito já vinha dentro dos lares, dos pais, e cada um aprendia de uma maneira e, na escola, eles expressavam o que eles estavam aprendendo em casa. Conforme eu fui crescendo, eu fui vendo isso continuar. Vou dar um exemplo da minha vida quando eu arrumei um namorado, e esse namorado era branco, porque eu falava que eu não iria namorar um negro, porque eu não queria que minha filha tivesse um cabelo muito ruim, já bastava o meu. Então, eu pensava assim, se eu tivesse um marido branco do cabelo liso, a minha filha iria nascer com o cabelo cacheado, e nessa época eu nem sabia como era o meu cabelo, mas enfim. Continuando, eu arrumei um namorado, e esse namorado ele teve um irmãozinho que era de outro pai, e ele era bem branco do olho azul. A mãe desse meu namorado, ela era muito preconceituosa, ela tinha o preconceito com negro, ela tinha! Ela taxava, ela dizia: "Aquele preto, aquele isso, aquele aquilo", sabe, todos esses apelidos maldosos, ela falava. Só que soa engraçado, seria engraçado se não fosse trágico. Este meu namorado e esta minha ex-sogra, parecia que eles não me viam como negra. Eles tinham o preconceito com negro, mas eles agiam

como se eu não fosse negra. Então, "Fulano isso e aquilo, não mais você não", e eu meio que aceitei aquilo, porque já tinha dentro de mim aquele preconceito também. Então, como eu já tinha esse preconceito, eu tive que usar isso como fuga, era a minha válvula de escape, eles não tinham isso comigo. Então eu creio que se naquela época tivesse algo "Olha, você pode ficar branca do cabelo liso", eu faria, eu faria porque era como se para mim só faltasse isso. Eu me achava bonita, mas só faltava o cabelo liso. Na época, eu era magra, eu achava que era bonito ser magra, que só magra era bonita. Então, eu era magra, eu era bonita, só precisava ser branca e ter o cabelo liso, e comprido. E hoje, eu ainda acho cabelo comprido bonito, mas hoje eu tenho outra concepção, bem diferente, mas a minha adolescência foi realmente assim. E, realmente, a escola prejudicou neste processo. Eu saí da escola com esse pensamento, e quando eu comecei a estabelecer a minha identidade foi quando eu fui vendo que não tinha outro caminho, que eu era negra, e meu cabelo não era liso, e parecia que Deus começou a me mostrar que não tinha outra alternativa a não ser aceitar o meu cabelo daquela maneira, porque o meu cabelo começou a cair. Tudo o que eu fazia ele começava a quebrar, a cair, não crescia. Eu usava *Megahair*, ele quebrava. Tudo o que eu fazia com química meu cabelo não ia para frente, e foi aí que eu resolvi cortar e quando eu cortei o meu cabelo, eu comecei realmente me aceitar. Olha para vocês ter uma ideia, eu estou falando conforme eu vou lembrando, vai vindo na minha mente, "*aí* depois você ajeita tudo, está bem, Anne?! (risos), enfim. Quando eu comecei a me aceitar eu não me maquiava, nem isso. Hoje eu vejo que era por isso, eu dizia: "Ah, não, para a pele negra é muito difícil achar, tudo fica cinza". Eu nem me maquiava, porque eu achava que tudo era bonito se fosse para o branco, para o negro eu achava que nada ficava bom, nem a maquiagem, mas eu não falava isso para ninguém, eu tinha isso internalizado dentro de mim, então o que eu falava para as pessoas? "Maquiagem em negro era feio", não; eu falava para as pessoas que eu não gostava de me maquiar, que eu gostava assim mesmo só um batom. Então isso é algo que eu fui tirando de dentro de mim.

E voltando para o cabelo, eu já falei um pouco, quando eu falei sobre mulher empoderada, mas eu comecei a aceitar meu cabelo, cortei e tal... ele foi crescendo e eu fui começando a ver... comecei a assistir um monte de vídeos na *Internet.* Isso me ajudou bastante a cuidar, porque eu não sabia nem como cuidava de um cabelo cacheado; aí comecei a comprar produtos para cabelos cacheados, comecei a hidratar, a cuidar, comecei a ver meu cabelo como ele era, comecei me apaixonar... Eu conheci meu cabelo com vinte e cinco anos... Depois de vinte e cinco anos eu fui conhecer meu cabelo, eu fui aprender a amar meu cabelo, e hoje eu acho meu cabelo maravilhoso, e hoje eu não ligo para o que os outros falam, e hoje eu amo o volume – do cabelo – hoje eu acho maravilhoso um cabelo *Black Power*, hoje realmente eu acho isso

bonito, hoje eu realmente me acho bonita, e hoje eu acho que mais mulheres estão se aceitando mais, pessoas estão aceitando sua cor, aceitando como elas são, e por isso que está crescendo. Por que como que a moda é lançada? Um dia vão falar que a calça boca de sino – *Flare* – que é bonita, de repente vai chegar um dia, como ocorreu, e alguém vai falar: "Mas eu quero usar a calça de boca apertada". Aquelas pessoas vão ver que aquela pessoa não está nem aí, que ela está tão bem assim, que elas vão lembrar que elas também não gostam daquela outra calça, que elas só estão usando porque a sociedade estipulou e vão começar a usar também a boca apertada, e conforme elas vão se aceitando do jeito que elas são. Aí lança a "moda", porque alguém tem que se aceitar para lançar algo diferente, porque senão vai ficar todo mundo conforme a sociedade quer, e foi o que aconteceu comigo. Hoje voltou a *Flare.* Eu nunca gostei de calça *Flare;* eu não uso, e eu vou continuar usando de outro jeito. Hoje eu tenho outra visão. Dando um exemplo, se um dia ficar na "moda" de novo só o cabelo liso, eu não tenho mais esse problema, porque eu amo meu cabelo do jeito que ele é, porque eu amo minha cor, hoje eu amo procurar uma maquiagem que combine comigo, hoje eu amo salientar as curvas do meu rosto da maneira que ele é. Minha experiência foi assim, foi assim que eu fui me descobrindo, e estou muito feliz com que eu encontrei.

Pesquisadora: Como você vê a condição da mulher negra brasileira?

Luisa: Olha, a condição da mulher negra brasileira na época que eu era mais nova para agora, eu vejo que muitas mulheres, o preconceito dentro delas mesmas como eu tinha antes, e que as pessoas que eram preconceituosas antes, hoje só fingem que não são. As pessoas preconceituosas, voltando ao exemplo daquele meu namorado, ele era preconceituoso, mas ele gostava de mim, então ele me enxergava branca, tipo o amor é cego, a mãe dele gostava de mim, então ela me enxergava branca. Aquele velho ditado preconceituoso: "esta é uma negra de alma branca", né?! Como se o certo fosse ser branco. Essas pessoas mais velhas elas trazem, porque a gente leva conosco aquilo que aprendemos com a nossa família, e aquela família que veio de um preconceito lá trás é muito difícil, conforme vem os filhos, eles tirarem de dentro deles esse preconceito. Eu creio que eu não tive uma depressão, ou algo do tipo, porque eu nunca tive isso dentro da minha casa, minha mãe como uma pessoa preconceituosa, meu pai não. Porque ambos cresceram em famílias; por exemplo, minha avó era branca e meu avô era negro, e na família do meu pai a mesma coisa, então assim eles já se aceitaram, então por isso que para mim não foi tão difícil, e mesmo assim eu passei por todo esse processo, que eu expliquei anteriormente. Se o preconceito já vem lá trás, eu vejo que a mulher negra brasileira sofre até hoje, porque aquelas pessoas que já vêm com o preconceito lá trás elas ensinam seus filhos assim; seus filhos crescem, por exemplo, esse menininho que eu falei, meu ex-cunhado,

que era branquinho do olho azul e crescia com preconceito, quando ele foi para a escola ele era preconceituoso com os amigos, porque era o que a mãe dele ensinava, e ela ainda falava para ele: "Não vai falar isso na rua". Mas é uma criança. Ele vai falar conforme a mãe ensinou; por mais que a mãe fale para ele não falar, ele vê a mãe falando. Esse negócio de faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço, não funciona com a criança. Então, a mulher negra brasileira ela sofre resquícios do passado até hoje. Hoje está mais explícito se cuidar, falar da mulher negra, mas ainda vejo nas novelas a mulher negra como a empregada, ainda vejo nos filmes o homem e a mulher negra como bandidos, então ainda está impregnado. Mesmo que eles tentem dar uma camuflada, a condição da mulher negra brasileira não é fácil, e ela realmente precisa se sentir muito empoderada para poder viver no Brasil nos dias de hoje. Eu não sei como é lá fora, mas a gente não vê da maneira que é aqui, pelo menos eu vejo mulheres negras com aqueles cabelões, sabe?! como está sendo por aqui hoje. Por exemplo, uma mulher negra brasileira não pode não gostar de samba, porque a negra tem que gostar de samba. A mulher negra não tem tanto direito como eu vejo lá fora que elas têm, em alguns lugares. Eu não sei citar nomes, porque eu vejo uma reportagem aqui outra ali, e eu não me ligo muito a nomes, mas aquilo que eu pesquiso eu vejo que não é igual era antes; mas eu acho que este processo ainda está muito lento, para o mundo que a gente vive hoje. Esse preconceito ainda está muito impregnado nas pessoas. Então eu acho que a condição da mulher negra não é fácil, que melhorou, mas que ainda tem muito a melhorar, mas que quando as mulheres conseguirem se descobrir, como foi comigo, olha... é algo que é se firmar na rocha. Você sente que nada pode te abalar mais, que o preconceito do outro só faz você sentir pena do outro, por não ter uma visão tão ampla como nós mulheres negras empoderadas podemos ter hoje.

Pesquisadora: Fale de sua relação com os seus traços étnicos na infância. Você os valorizava? Sentia que a escola estimulava está valorização?

Luisa: A minha relação com os meus traços étnicos na infância não foi fácil, eu não tinha problema dentro da minha casa, porque eu era muito valorizada pela minha família, porque eu cresci em família, que minha avó materna era branca e meu avô materno era negro, e minha avó paterna era negra e o meu avô paterno era branco. Então, os meus primos é tudo bem misturado, eles não têm preconceito, mas eu tenho um primo que sofreu preconceito dele mesmo, como no começo eu também sofri. Por exemplo, ele falava que ele era bege, ele não gostava que falava que ele era negro, porque os irmãos dele nasceram um pouco mais claros. Então, havia preconceito até dentro da família, porque tinha aqueles bullyings "Ah você foi achado no lixo". Essas coisas que acontecem até mesmo dentro de casa, porque era muito comum antigamente. Eu não sentia que a escola estimulava não, e eu não sinto até hoje, porque, por exemplo, quando

eles dizem que eles vão acrescentar sobre negro e afrodescendente, eles só sabem falar de índio, legal índio existiu e existe, então eles colocam o índio, o negro, as religiões africanas, bonecas daquela época, brincadeiras daquela época, tudo junto na escola. Pelo menos quando eu estudei era assim, e ainda hoje eu vejo desta maneira, e eu não acho que isso seja valorizar, porque não é lembrar como foi antes, mas ver o que pode melhorar agora.

Porque antes não existia a palavra bullying. Eles diziam: "A criança não tem preconceito, a criança é inocente". A criança é, sim, inocente, mas já vem um resquício da família, então eu não tinha uma relação boa com os meus traços, mas eu não transparecia isso para a sociedade, para os meus amigos e muito menos na minha casa, porque isso era algo muito meu, porque eu não tinha isso em casa, muito pelo contrário, lá em casa minha mãe sempre estimulou, sempre fez com que a gente se sentisse bonita. Quando ela alisava meu cabelo era porque eu queria, minha mãe não gosta de cabelo volumoso, até hoje, mas é uma opção dela, não que ela não goste do cabelo dela, e eu respeito, e com certeza eu devo ter pego um pouco dela no começo, isso de não gostar de volume no cabelo e querer alisar, e ela fazia porque ela queria que eu me sentisse bem, ela sabia como a sociedade era.

Mas dentro de casa eu não tenho o que reclamar quanto a isso, mas na escola realmente a sociedade fez com que eu não me valorizasse, com que eu achasse que eu era feia, eu não transparecia, mas eu sentia, eu tinha preconceito com tudo em mim. Porque tudo era diferente, por conta da tonalidade da pele, isso para mim hoje é normal, mas antes era como se eu tivesse sido castigada por tudo em mim ser mais escuro. Hoje eu não me importo, faz parte... parte de mim, parte de quem eu sou, são traços de quem eu sou, só que antes os meus traços era algo que me assombrava, eu não demonstrava para os outros e por isso era pior ainda.

Pesquisadora: Como você avalia a sua autoestima na escola?

Luisa: Vamos lá, a minha autoestima é completamente elevada hoje. Hoje, vamos supor eu engordo, para mim normal, "Ah, preciso emagrecer, engordei!". Pode qualquer um falar o que for eu não me importo mais. Mas isso só aconteceu depois que eu realmente me aceitei. Eu comecei aceitar o meu tom de pele primeiro, depois eu aceitei o meu cabelo, e nesse momento que realmente me aceitei e que eu vejo que eu posso ficar mais bonita do que eu já sou me maquiando, que eu posso ficar mais bonita do que eu já sou usando uma roupa que valorize o tom da minha pele, então agora eu realmente me descobri. Então, eu avalio HOJE a minha autoestima maravilhosa, e eu queria ter essa cabeça na época que eu estudava, porque tinham muitas pessoas que tinham esses mesmos problemas que eu, mas que transpareciam para os outros, até mesmo deviam ter pessoas que tinham esses mesmos problemas e internalizavam para elas, como eu fiz comigo por muitos anos, e eu creio que eu poderia ter ajudado essas

pessoas. Então, hoje, quem eu posso ajudar, eu ajudo dessa maneira, dando o meu testemunho de vida se for necessário, mostrando que eu acho meu cabelo lindo do jeito que ele é, dando volume mesmo, tirando foto dele volumoso e me mostrando para o mundo da maneira que eu sou. Então, hoje eu avalio minha autoestima boa.

Pesquisadora: As representações das personagens (nas diversas disciplinas como literatura, história, artes etc.) apresentadas na escola te incomodavam? Como eram tais personagens? Você conheceu alguma personagem ou figura negra? Se sim, qual?

Luisa: Na época que eu estudava as únicas representações negras eram índios (risos). Então eles realmente juntavam, uniam o índio com o negro. Eu não tenho preconceito nenhum com os índios, espero que isso fique bem claro, mas não tinha uma diferença, eles já uniam o tema, tipo "*Aff*, já que eu tenho que falar de negro, eu vou falar de negro aqui junto com o índio". A maneira que falam sobre o índio até hoje me incomoda, porque é só o índio pelado com o cocar, há muito tempo que o índio não é mais dessa maneira. Ainda existem índios assim, mas não só índios assim, eles não trazem as coisas boas que o índio faz, até hoje.

Então eu tinha essas figuras, até desenhos, o que eu lembro da época da minha infância era a *Pocahontas* – personagem da Disney – que era "negra" mais tinha o cabelo liso, porque ela era índia, mais o que eu me lembro só. Hoje eu sei que tem uma princesa que é negra, aquela princesa e o sapo, se não me engano, mas isso foi agora, na época realmente não tinha. Isso, não vou falar pra você que me incomodava, mas contribuiu para que eu achasse que não era bom ser negra, que não era bom ter o cabelo cacheado/crespo, que não era bom, porque se tudo era só com brancos, para brancos, contribuiu para que me sentisse em um local que não era para eu estar.

Pesquisadora: Em algum momento, você acha que deixou de gostar de si mesma? Deixou de gostar do seu cabelo, do tom de sua pele, do formato do seu nariz, por não fazer parte de um padrão?

Luisa: Acho que eu realmente comecei a gostar de mim mesma, me aceitar totalmente da maneira como eu sou, quando eu realmente aceitei o meu cabelo da maneira como ele é. Parece simples para algumas pessoas: "Deixa cacheado", "Alisa"; mas para mim fez toda a diferença na minha vida, porque é tudo um processo, mas eu precisei: "Olha só, que lindo o meu tom de pele com o meu cabelo dessa maneira". Eu comecei a me aceitar no momento que eu aceitei meu cabelo. Se eu deixei de gostar de mim? Eu acho que eu comecei a gostar agora, por completo e me aceitar, eu nunca me aceitei... eu aceitava os padrões da sociedade, eu achava bonito os padrões da sociedade e o que dava para eu comparar em mim, era o que eu achava bonito em mim, exemplo, eu era magra e a sociedade dizia que tinha que ser magra, então eu

achava bonito a minha magreza, se dá para um branco ter, então eu concluía que isso era bonito em mim. Eu não gostava de me maquiar, como eu já disse anteriormente, porque eu achava que nada ficava bom para a pele negra, a única coisa que eu usava era um batom e um rímel, e tudo isso é muito sério. Hoje eu vejo isso como uma coisa muito séria. Na época, eu não tinha essa dimensão e, na realidade, eu refleti bastante com cada pergunta e isso me fez trazer a memória, o quão importante é a liberdade. Eu realmente senti a liberdade, saí dessa escravidão que eu tinha quando eu aceitei meu cabelo, eu já aceitava minha pele, eu não falava para ninguém então era fácil, era uma máscara: "Não tem problema, ninguém sabe o que eu estou sentindo por dentro". Mas no momento que eu deixei o meu cabelo, comecei a gostar do que eu estava vendo, e de alguma maneira eu me vi ajudando o outro, porque que nem eu falei para você no meu trabalho mais pessoas fizeram o mesmo com seus cabelos, e isso me estimulou e depois ficou uma estimulando a outra, e quando eu vi que ser negra com o cabelo crespo poderia ajudar alguém de alguma maneira, aí quebrou o meu tabu. Como ser negra do cabelo "duro" pode ajudar alguém, desculpa o termo. E daí eu falei "não", "Primeiro, meu cabelo não é duro, meu cabelo não é ruim, ruim é o preconceito, meu cabelo é lindo do jeito que ele é, minha pele é linda do jeito que ela é". Em setembro eu casei, no dia que eu me vi maquiada, o dia que eu vi as fotos, eu falei: "Eu quero meu cabelo afro no meu casamento, não quero chapinha, não quero escovar, quero ele do jeito que ele é". E eu fui atrás de uma maquiadora negra, porque eu queria alguém que realmente valorizasse a maquiagem em mim, que soubesse maquiar uma negra, porque são poucas, pouquíssimas pessoas que sabem maquiar uma pele negra, porque não é fácil. Então, hoje eu tiro isso como especial, não ser fácil maquiar uma negra, isso é especial... olha só que maravilha. Então tudo isso me colocou a analisar, a pensar e foi realmente aí que eu passei a gostar de mim mesma, mas eu passei praticamente a maior parte da minha vida sem gostar de mim mesma, sem gostar do meu tom de pele, sem gostar do meu cabelo. E quando eu deixei o meu cabelo natural e eu vi o conjunto da obra eu me apaixonei por mim.

Pesquisadora: Você acredita que a escola te silenciou? Por quê?

Luisa: Olha, eu não fui uma pessoa maltratada na escola, e eu não sei se eu diria que a escola me silenciou. Porque eu creio que quem me silenciou foi... a sociedade em si. Mas, eu acredito que a escola poderia e pode fazer muito mais, a escola faz muito pouco, eles não levam esse assunto a sério, porque simplesmente só dar as cotas para negros não é suficiente. Porque nós podemos mais do que isso. Precisa realmente de uma valorização, e eu creio que a valorização que nós precisamos na escola ela tem que vir desde a educação infantil, porque na educação infantil falar de negro, de índio, "Sim, fala", com uma musiquinha sobre índio, pintar o rosto das crianças, fazer o cocar. E toda vez eu toco no assunto sobre índio, porque é único momento

que mostra que se fala sobre diversidade. Não se fala de negro, "Não, pode ser preconceito", a gente ensina eles por si, mas quando eu digo a gente, eu digo as pessoas que têm coragem de falar disso com conforto, porque ainda tem muitas pessoas que tem preconceitos consigo mesmas, que acham que é feio, e de alguma maneira não conseguem expressar isso claramente, então acabam expressando de outra maneira. Eu, por exemplo, expressava mostrando que eu estava bem, se alguém falasse alguma coisa eu arrumava confusão, como se eu fosse a dona do sindicato que briga pela causa, mas não era só porque eu não queria que ficassem falando aquilo que eu já sabia que eu era, e que hoje eu sei que eu não sou. Eu não sou tudo aquilo que taxam do negro; muito pelo contrário, eu amo ter nascido da maneira que eu nasci.

E resumindo, quanto à escola, ela pode fazer mais, quem cala consente, e é isso que eu penso da escola, ela consente com tudo isso, por não falar mais, por não mostrar mais, por não se impor mais em situações de preconceito. Eu creio que a escola poderia fazer mais, porque a escola é como os pais da gente para nós, como espelho, exemplo, a escola também é um exemplo e eu acho que nisso ela falha muito, ela não me silenciou, mas não fez nada para que eu falasse, não me encorajou a falar.

Pesquisadora: Em algum momento, de sua trajetória escolar, você se questionou, o porquê de não ter tantas professoras negras e tantos professores negros?

Luisa: Olha, na realidade, eu nunca me questionei a respeito de não ter tido muitos professores negros ou professoras negras. Até puxando na memória aqui, eu até tive professores, mas nem eles se impunham, não que o negro tenha que se aparecer, ser destaque, mas eles passaram, só passaram. Eu acho que se eles tivessem tido a coragem, né porque tem que ter coragem para se aceitar, se eles tivessem tido essa coragem eles poderiam fazer diferença dentro da escola. É o que eu quero hoje, para mim. O que eu puder fazer para motivar, não ter a palavra negro e preto como palavrão, não ter a cor preta como símbolo de luto, como símbolo de ruim, *"a coisa tá preta".* Se eu puder quebrar esses tabus com as crianças, eu já estou feliz; para onde eu for se eu puder quebrar esses paradigmas eu já estou feliz. Mas eu nunca me perguntei porque não tinham tantos professores negros e tantas professoras negras, e para falar a verdade até hoje, se eu parar para pensar onde eu trabalho, claro que hoje são bem mais, e antigamente eu sei que eles não tinham tantas oportunidades, mas eu nunca parei para pensar sobre isso.

Pesquisadora: Qual a contribuição da escola em sua formação?

Luisa: Não contribuiu na minha formação identitária.

Pesquisadora: O que você tem feito para que o racismo (estético ou de outra natureza) não se perpetue? A sua vivência, o cotidiano, trouxe-lhe alguma contribuição?

Luisa: Primeiro meu testemunho de vida, porque hoje eu me sinto liberta, em nome de Jesus

(risos), quanto ao preconceito que eu tinha comigo mesma, então o meu testemunho de vida, falar ele para as pessoas, para mim, já ajuda bastante, claro que Deus coloca no nosso caminho aquela pessoa que está precisando ouvir aquele testemunho, tanto que eu creio que ele permitiu que eu passasse tudo o que eu passei, e vencesse para que eu pudesse ajudar outras pessoas. Hoje eu trabalho em uma escola de educação infantil, não na sala de aula, e eu procuro desmistificar esse preconceito de cor, de que "Ah, o marrom é feio, não pinta de marrom não", "preto é feio" eu procuro tirar isso da criança, desinternalizar isso dela, esse preconceito que já vem até na escola dessa maneira que o bege é cor de pele, são coisas simples, mas na área que eu estou e a faixa etária que eu trabalho são muito importantes, vou dar um exemplo, se nós vamos fazer um desenho e depois pintar, nós usamos a cor correta para cada um, nós confeccionamos um bonequinho para enfeitar o lugar onde eles põem as mochilas, os meninos nós fizemos uns bonequinhos com boné e as meninas com *chuquinhas*, só que nós nos atentamos mesmo parecendo simples, mas é importante, e faz com que as crianças se sintam importantes, as meninas que têm cabelo cacheado, nós fizemos com os cabelinhos cacheados, os meninos e as meninas negros(as) nós fizemos com E.V.A. marrom, com os outros com o E.V.A. bege, e se fosse antigamente iriam falar: "Olha o preconceito, para que fazer deste jeito?", porque não é preconceito, eles são assim, e o que eu achava mais bonitinho é que eles começaram a olhar e falavam "esse é o Davi", "essa daqui é a Helô", esses se viam, se reconheciam, ali é uma coisa simples mais eles estavam se vendo na sociedade, se vendo aceitos também, porque não é padrão, eu falei não vou fazer uma lista de bonequinhos padrão se não são todos padrão, cada um de um jeito, e lindos do jeito que são. Então a gente fala sobre o assunto com toda a naturalidade, às vezes eu brinco com eles, e falo "mais você é o preto mais lindo da tia" e ele não vê como preconceito isso, outra coisa engraçada no dia que fizemos a leitura da *Menina bonita com laço de fita* no final da história perguntaram quem era negro, e um aluno falou que era negro, e ele ficou super feliz, quem leu a história foi a professora e não hora que eu entrei na sala ele olhou para mim com toda a felicidade do mundo e falou "Eu sou negro, tia". E eu falei de volta: "Que legal, meu amor que você é negro". Aí veio outro amigo que é branco e perguntou se ele era negro também, e o outro mesmo respondeu: "Não, você não é negro, só eu sou negro". Daí eu falei: "você é branco e lindo também, os dois são lindos", então ele aprendendo a se amar, eu tenho certeza absoluta, que se isso tivesse acontecido comigo eu iria saber, se eu tivesse sido valorizada na escola dessa maneira eu iria saber. Então assim, aonde eu estiver eu vou fazer de tudo para estar ajudando dessa maneira, contribuir enquanto eles ainda são pequenos, porque eu sei o quanto você leva isso pela vida e como isso te prejudica lá na frente, e antigamente o preconceito era muito pior do que ele é hoje; hoje está meio

camuflado, mas ainda existe, só que aquilo que a criança aprendia, e o que ela está aprendendo agora muda tudo. Se a criança está na educação infantil e ela já vai aprendendo o quanto é maravilhoso ela ser da maneira que ela é, seja branca, seja negra, seja japonês, seja magra, seja mais gordinho, isso faz toda a diferença, e a gente só consegue fazer isso, creio eu, com toda autoridade e empoderamento a partir do momento que a gente se aceita por completo. Eu não tenho preconceito e cada um pode ter o cabelo da maneira que quiser, mas o que eu acredito, é que a pessoa que ainda não aceitou o cabelo dela como é, ela sabe no fundo que é porque ela ainda não se aceitou por completo. Foi o que aconteceu comigo, eu creio que é o que acontece com as outras pessoas, claro o que que vão falar para mim, que eu já ouvi muito "Ah, que lindo que está seu cabelo, ah, eu acho lindo em você é que eu não consigo" ou "Ah, se meu cabelo ficasse do jeito que o seu fica, eu deixava o meu cacheado também, mas não fica", então isso já é um preconceito consigo mesma, e daí eu já vou tirando deles, as meninas de cabelo cacheado eu falo "Vocês são lindas assim". Faço os cachinhos delas, arrumo todos os cabelos, a direção da escola fala "para quê? A criança só precisa ir embora limpa". Mas isso, para mim, faz parte do educar, do ensinar de mostrar para ela, porque tem criança que tem o cabelo cacheado que a mãe não sabe mexer ou cuidar, eu tratava essas meninas com todo amor, mostrava para ela como arrumar o cabelo, e como ela estava linda, porque imagina em um lar que todos têm o cabelo liso, ela é a única do cabelo cacheado e a mãe ainda diz que não consegue arrumar esse cabelo, imagina como seria se eu também virasse as costas, não é minha obrigação, mas é minha obrigação mostrar para ela a identidade dela, e mostrar como ela fica bonita, que o cabelo dela dá para arrumar sim. Essa já é a minha contribuição, e eu creio que tenho feito o possível e o que está ao meu alcance para que o racismo não se perpetue.

Pesquisadora: Muito obrigada!

FIM DA ENTREVISTA.

APÊNDICE E – Entrevista 4

Nome: Carolina Maria de Jesus.
Perfil: Recém-formada no ensino superior.

Pesquisadora: como você se autodeclara?
Carolina: Eu me autodeclaro como negra, mas isso é bem recente... bem recente, eu nunca tive essa concepção, quando eu era criança, quando eu era adolescente, mais nova, eu sempre falava que eu não era negra, eu falava que eu era morena. Então é bem recente, eu só comecei a pensar sobre isso e questionar quando eu entrei na faculdade, que a gente começa a abrir mais a mente, mas hoje eu me autodeclaro como negra.
Pesquisadora: Você acredita ser uma mulher empoderada?
Carolina: Eu me considero em processo de empoderamento, e acho que também desde quando eu entrei na faculdade que a gente começa a ver as coisas com outros olhos. A gente começa a conhecer muitas pessoas, conhecer muitas histórias, então, pelo menos no meu caso, foi onde eu comecei a me questionar em relação a várias coisas, a vários tipos de preconceitos, e até preconceito meu mesmo, em relação a outras coisas. Então eu me considero em processo, eu acho que eu estou me empoderando aos poucos.
Pesquisadora: Você acredita que ser mulher negra fez com que sua vida escolar fosse mais difícil? Justifique a resposta.
Carolina: Eu acho que não fez a minha vida escolar ser mais difícil, não necessariamente, mas eu acho que nós somos privados, sim, de oportunidades melhores, principalmente, na educação.
Pesquisadora: Como foi a experiência identitária para você? Ou seja, como e quando você estabeleceu sua identidade? Você acha que a escola te auxiliou ou te prejudicou neste processo? Por quê?
Carolina: Eu acho que a minha identidade eu estabeleci agora, né... Ou estou estabelecendo, talvez depois que eu passei por esse processo de transição do cabelo e tal. Eu acho que foi agora, bem recente também. E na escola, não me prejudicou neste processo, acredito que não, mas também não auxiliou em nada, porque eu na minha vida escolar eu nunca tive nenhum exemplo, nunca tive nada, nenhum conteúdo relacionado a esse tema, a você se aceitar do jeito que você é, se aceitar do jeito que você nasceu, a cor da sua pele, ou o tipo do seu cabelo. Todas essas diferenças que existem, eu nunca vivi na escola, e não foi falado assim para gente: “Olha, isso é assim, tem pessoas que são diferentes”, não me recordo, acho se foi falado, foi bem pouco,

mas não me recordo em ter tido nada em relação a isso. Então, não, não auxiliou, e acho que no final, pensando bem agora, prejudicou né?! Justamente por não mostrar esse mundo do jeito que ele é, tão diverso.

Pesquisadora: Como você vê a condição da mulher negra brasileira?

Carolina: É... é uma condição bem difícil, bem complicada, já é complicado ser mulher, e ser mulher e negra. Então a gente já vem com dois preconceitos ali nas costas né... para gente lidar e enfrentar e tudo que a gente consegue é na garra, na luta, no grito. Então, nada vem fácil. Se nós quisermos conquistar alguma coisa, nós temos que lutar e se esforçar o dobro, o máximo que a gente puder, porque o preconceito está ali para ir privando a gente das coisas, então é bem complicado, mercado de trabalho, educação, condição social, é tudo mais complicado para quem vem com essas características, mulher e negra.

Pesquisadora: Fale de sua relação com os seus traços étnicos na infância. Você os valorizava? Sentia que a escola estimulava está valorização?

Carolina: Traços étnicos, eu acho que, não tenho certeza se se encaixa a questão do cabelo? Acho que sim, né?

Pesquisadora: Sim.

Carolina: Na escola era a única coisa que me incomodava de alguma forma, na verdade, na época, eu não entendia, né... eu achava que o "normal", que o "natural", era eu viver com o meu cabelo preso, porque o meu cabelo solto era feio, era armado, era "juba de leão", essas coisas. Então, na verdade, na época eu não entendia a proporção que aquilo tinha, hoje eu entendo, mas na época não entendia, e por isso achava era natural eu viver com meu cabelo preso, achava que era assim que tinha que ser e pronto. E só isso, e a escola nunca, nunca valorizou, como eu já falei em uma pergunta anterior, nunca tive essa questão da diversidade trabalhado na escola nunca, nunca, não me recordo, se teve, deve ter sido bem pouco, porque eu não me lembro mesmo.

Pesquisadora: Como você avalia a sua autoestima na escola?

Carolina: Autoestima? Eu nunca tive muito problema com isso, não, na escola. Mas agora que você está me fazendo pensar sobre isso... Eu acho que não tive problema porque eu não entendia o que era, não entendia o que estava acontecendo, então aquilo não me afetava, porque eu achava que era uma coisa natural, em relação ao cabelo. Mas nunca tive problema de autoestima, não, nunca me achei menos que ninguém, nem inferior, nem feia, nada disso, justamente porque eu achava que era natural, porque todas as pessoas que eu conhecia, que eu convivia, que tinham o cabelo igual ou parecido com o meu, sempre estavam de cabelo preso (risos), então para mim era natural, nunca tive problema de autoestima.

Pesquisadora: As representações das personagens (nas diversas disciplinas como literatura, história, artes etc.) apresentadas na escola te incomodavam? Como eram tais personagens? Você conheceu alguma personagem ou figura negra? Se sim, qual?

Carolina: Nunca me incomodaram, não, mas eu não lembro de ter visto nenhum personagem negro, não consigo me lembrar assim, para te falar. O único que eu me lembro assim de ver vagamente, foi Zumbi dos Palmares, que eu acho que era até obrigatório, na época. Mas no geral, não lembro de personagens negros, é único que consigo recordar vagamente e bem pouco que nós víamos, Zumbi.

Pesquisadora: Em algum momento, você acha que deixou de gostar de si mesma? Deixou de gostar do seu cabelo, do tom de sua pele, do formato do seu nariz, por não fazer parte de um padrão?

Carolina: Não. Nunca deixei de gostar de mim mesma. Na verdade, nunca tive problema com cor da pele ou com traços físicos, nada disso, a única coisa que me incomodava, mas quando eu era criança eu não entendia o motivo e não sabia lidar, que eu só fui começar a me preocupar mais na adolescência, que era o cabelo, e eu comecei a alisar o cabelo porque eu não conseguia me sentir bonita, não tinham penteados, não tinham produtos para cabelos cacheados da forma que tem hoje. Na minha adolescência não tinha isso, ou você saía com cabelo cacheado preso, ou molhado, ou você alisava o cabelo, que era visto como o cabelo bonito. "O cabelo liso é que é bonito, porque fica 'baixinho', porque não tem volume", e etc. Mas só isso, só o cabelo, problemas com cor da pele e deixar de gostar de mim por causa disso, não. Só o cabelo mesmo, mas eu nunca deixei de gostar de mim por causa do meu cabelo, eu acredito que não, mas eu me sentia incomodada por não estar no padrão que era imposto, na época, que era o cabelo liso. Ah, não sei se consegui explicar direito (risos).

Pesquisadora: Você acredita que a escola te silenciou? Por quê?

Carolina: Eu acredito que a escola de certa forma me silenciou, sim, porque se eu tivesse naquela época o conhecimento e todo o leque de informações que é apresentado hoje para as crianças, com certeza eu teria tido uma escolaridade totalmente diferente, e ainda que hoje em dia é bem pouco o que é passado, mas a gente já evoluiu. O mundo já evoluiu bastante, desde quando eu estava na escola até hoje. Então hoje, a maioria das escolas é falado sobre negros, é falado sobre as minorias, sobre os índios de uma forma diferente, não só aquele estereótipo, não só fazer o cocar no dia do índio. Então, já é falado de uma forma diferente do que foi falado para mim. Então, eu acredito que, de certa forma, silenciou sim. Acho que se eu tivesse tido essas informações naquela época, com certeza eu teria me expressado diferente, vivido diferente, teria sido tudo diferente.

Pesquisadora: Em algum momento, de sua trajetória escolar, você se questionou, o porquê de não ter tantas professoras negras e tantos professores negros?

Carolina: Não. Nunca me questionei em relação a isso. Eu fui começar a pensar sobre isso quando eu entrei na faculdade.

Pesquisadora: Qual a contribuição da escola em sua formação?

Carolina: É... contribuição da escola... Eu acredito que em relação aos conteúdos, o que nós aprendemos nos livros, mas ainda assim bem pouco, porque eu estudei em escolas que não eram tão boas no ensino, então... É a única coisa que eu me recordo são os conteúdos dos livros, e ainda assim bem defasado.

Pesquisadora: O que você tem feito para que o racismo (estético ou de outra natureza) não se perpetue? A sua vivência, o cotidiano, trouxe-lhe alguma contribuição?

Carolina: O que tenho feito?... É passar, principalmente, para os meus alunos, os meus bebês, mas eu acredito que o quanto mais cedo você aprender melhor, aprender a conviver com as diferenças. Então, trabalho muito com eles todos os dias. Tento tirar todos os estereótipos, todos os preconceitos, tento tratar tudo com igualdade, para eles já irem aprendendo, mesmo que só na escola, a conviver com essas diferenças. Então eu venho tentando fazer isso, lógico que não é sempre que consigo, porque trabalho em uma escola particular, então a escola me poda muito, mas o que eu consigo falar, eu falo, e vou passando para eles. E eu acho que a questão do meu cabelo, para as pessoas mais próximas assim, minha família, as pessoas que convivem mais comigo, eu acho que também fez eles refletirem bastante, e eu acho que contribuiu de alguma forma. Acho que as pessoas começam a ver com outros olhos, assim como foi comigo. Acho que é isso.

Pesquisadora: Muito obrigada!

FIM DA ENTREVISTA.

APÊNDICE F – Entrevista 5

Nome: Tereza de Benguela.

Perfil: Idosa – 70 anos.

Pesquisadora: como você se autodeclara?

Tereza: Sobre a minha cor?

Pesquisadora: Sim.

Tereza: Sou negra.

Pesquisadora: Você acredita ser uma mulher empoderada?

Tereza: Eu não sei o que que é empoderada!

Pesquisadora: Empoderada é quando você sabe o que é, você entende quem você é... Como eu posso explicar melhor...

Tereza: E aceito como eu sou?

Pesquisadora: Sim.

Tereza: Então é lógico, com certeza, sim.

Pesquisadora: E você se considera empoderada desde quando, e por quê?

Tereza: Toda a minha vida, sempre. Porque eu fui criada assim, e eu entendo quem eu sou, como eu sou, e não deixo que isso faça diferença entre mim, e as outras pessoas.

Pesquisadora: Você acredita que ser mulher negra fez com que sua vida escolar fosse mais difícil? Justifique a resposta.

Tereza: Sim. Porque... a pessoa negra tem muito menos chance que os outros.

Pesquisadora: Como foi a experiência identitária para você? Ou seja, como e quando você estabeleceu sua identidade? Você acha que a escola te auxiliou ou te prejudicou neste processo? Por quê?

Tereza: Sempre entendi minha identidade.

Pesquisadora: Você acha que a escola te ajudou neste processo, ou sua família?

Tereza: Acho que foi minha educação familiar.

Pesquisadora: E como você acha que sua família te ajudou nisso?

Tereza: Porque eles aceitavam como eles eram, e então fui criada em um ambiente assim, todo mundo se aceitando, a sua cor, a sua identidade, tudo. Então eu aceitei aquilo numa boa.

Pesquisadora: Como você vê a condição da mulher negra brasileira?

Tereza: É difícil, muito mais difícil do que a dos outros, bem difícil.

Pesquisadora: Até mesmo mais difícil do que a condição de um homem negro?

Tereza: Sim, acho.

Pesquisadora: Fale de sua relação com os seus traços étnicos na infância. Você os valorizava? Sentia que a escola estimulava está valorização?

Tereza: Eu nunca tive problema com isso na infância. Eu não sei se é a época, naquela época eu não via ninguém com esse problema. E a escola nem falava sobre isso, não tocava neste assunto.

Pesquisadora: Como você avalia a sua autoestima na escola?

Tereza: Para mim, eu era uma menina na escola igual as outras.

Pesquisadora: As representações das personagens (nas diversas disciplinas como literatura, história, artes etc.) apresentadas na escola te incomodavam? Como eram tais personagens? Você conheceu alguma personagem ou figura negra? Se sim, qual?

Tereza: Não. Agora eu conheço, mas depois da escola.

Pesquisadora: E qual personagem você conhece?

Tereza: Ah, tia Anastácia e o Saci Pererê, eu conheci na escola, mas não lembro de mais nenhum.

Pesquisadora: Em algum momento, você acha que deixou de gostar de si mesma? Deixou de gostar do seu cabelo, do tom de sua pele, do formato do seu nariz, por não fazer parte de um padrão?

Tereza: Não, não.

Pesquisadora: Você acredita que a escola te silenciou? Por quê?

Tereza: Não, porque eu fiquei muito pouco na escola, e eu não tive problema não, foi muito breve a minha estadia na escola. Então eu não tive esse problema.

Pesquisadora: Em algum momento, de sua trajetória escolar, você se questionou, o porquê de não ter tantas professoras negras e tantos professores negros?

Tereza: Não me lembro se tive professores e professoras negros.

Pesquisadora: Qual a contribuição da escola em sua formação?

Tereza: Eu não tive tempo para isso na escola, como eu disse, eu fiquei pouco na escola.

Pesquisadora: O que você tem feito para que o racismo (estético ou de outra natureza) não se perpetue? A sua vivência, o cotidiano, trouxe-lhe alguma contribuição?

Tereza: Eu contribuo levando uma vida normal, como se eu fosse uma pessoa normal, sem me incomodar ou me preocupar com cor, com a minha cor.

Pesquisadora: Muito Obrigada!

FIM DA ENTREVISTA.