

Quebrando o espelho do



A construção da identidade
e imagem de meninas negras

Heloisa Modesto

Heloisa Batista dos Santos Modesto

**QUEBRANDO O ESPELHO DO RACISMO:
a construção da identidade e da imagem de meninas negras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação e Docência – PROMESTRE/FaE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso.

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Alcantara.

Belo Horizonte

2021

M691q
T

Modesto, Heloisa Batista dos Santos, 1982-
Quebrando o espelho do racismo [manuscrito] : a construção da identidade e da imagem de meninas negras / Heloisa Batista dos Santos Modesto. - Belo Horizonte, 2021.
197 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Frederico Assis Cardoso.

Coorientador: Guilherme de Alcântara.

Bibliografia: f. 123-140.

Apêndices: f. 140-197.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses.
3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Negras -- Meninas -- Identidade racial -- Teses. 5. Adolescentes (Meninas) -- Identidade racial -- Teses. 6. Discriminação na educação -- Teses. 7. Discriminação racial -- Teses. 8. Racismo -- Teses.

I. Título. II. Cardoso, Frederico Assis, 1978-. III. Alcântara, Guilherme de, 1978-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO


Quebrando o espelho do racismo: a construção da identidade e imagem de meninas negras


HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 16 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:


Prof. Frederico Assis Cardoso - Orientador
UFMG


Prof. Guilherme de Alcantara
UFMG


Profa. Yone Maria Gonzaga
UFMG


Profa. Shirley Aparecida de Miranda
UFMG

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei

(GARRIDO *et al*, 1998)

Esta pesquisa representa, além da conquista de um título, a realização de uma meta que parecia ser muito distante e desafiadora. Trata-se de uma conquista inaugural em meu núcleo familiar e espero que ela possa inspirar meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, filhos e filha, assim como meninas e meninos negros/as a ver o desejo de crescer intelectualmente mais próximo e alcançável.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em um momento de pandemia, com as escolas fechadas, o trabalho remoto e três crianças pequenas com aulas *online* em casa. Medos, dúvidas, incertezas, cansaço, tristeza, arrependimento, resiliência, esforço, vontade e dedicação estiveram presentes nesse processo. Noites curtas e madrugadas longas fizeram parte da trajetória; assim como o deleite com as várias leituras realizadas e a descoberta de uma nova identidade de pesquisadora e escritora. Transcorrer esse caminho e chegar até aqui representa um momento de grande felicidade.

A determinação em colaborar com a luta antirracista no meio educacional foi o que impulsionou e orientou a persistência até o final dessa jornada. Nela encontrei várias mãos estendidas, palavras e gestos de incentivo. A todas essas pessoas que estenderam as suas mãos, eu agradeço.

Primeiramente, a todos/as os/as que abriram caminhos para que eu pudesse chegar até aqui. Aos ancestrais e integrantes dos vários movimentos sociais, em especial ao Movimento Negro, que colaboram para mudanças na política educacional destinada à população negra.

Agradeço, com muito amor, aos meus filhos Leonardo, Lázaro e a minha filha Lívia. A pouca idade não permitiu que vocês compreendessem por que a mamãe passou tanto tempo no computador, por várias vezes, negando-se participar de uma brincadeira. Outras vezes, pedindo para serem mais organizados e não fazerem tanta “bagunça”. Agradeço pelo amor nunca negado, mesmo nos momentos de irritação e impaciência. Quando tudo parecia muito árduo, eram vocês que me fortaleciam.

Ao meu marido Leonardo que, mesmo não concordando com as minhas escolhas, esteve ao meu lado.

A minha mãe Carmelita, por ser o meu exemplo de força e resiliência. Pelos almoços deliciosos nos momentos de “carrera” e pelo acolhimento das minhas crianças nas horas de estudo e trabalho.

A minha irmã Luciana e a sua família, pelo acolhimento aos meus filhos durante as aulas presenciais e, nos momentos de “aperto”, por buscá-los na escola enquanto terminavam as aulas das quartas-feiras.

As minhas cunhadas, Cida, Denise e a sobrinha Lorena, por cuidarem das nossas crianças com todo amor e carinho durante as minhas aulas no noturno e reuniões de orientação aos sábados.

Aos meus irmãos, irmãs e familiares por todo o incentivo durante a trajetória.

Às amigas queridas e companheiras de trabalho Ju, Helô e Bia, por ouvirem os desabafos e torcerem por mim. Ao grupo de trabalho do 2º ano/2021 (As lindas), Alê, Luana e Maruza, pela colaboração e trabalho em conjunto.

Às gestoras e a toda a equipe da escola na qual atuo pela compreensão e organização dos tempos para possibilitar o meu estudo. Também, pela amizade e cooperação em momentos difíceis.

Às meninas participantes da pesquisa e as suas famílias, pela parceria, acolhimento e comprometimento.

Ao grupo da Pedagogia ENEE da PUC-Minas, companheiras de formação e incentivadoras deste processo.

Ao meu professor orientador Frederico Cardoso, por selecionar e acreditar na minha pesquisa. Agradeço por intensificar o meu crescimento intelectual e o amadurecimento da minha escrita, por conduzir a orientação com firmeza e motivação. Seu direcionamento e dedicação me fizeram alcançar um desenvolvimento potencial que eu não atingiria sozinha. Concluo esta etapa muito mais preparada intelectualmente do que quando ingressei. Obrigada!

Agradeço ao professor Guilherme de Alcantara, por aceitar a coorientação deste trabalho e contribuir com as várias indicações de referências bibliográficas. Sua escuta atenciosa, ponderações e orientação enriqueceram ainda mais a pesquisa. Obrigada!

Agradeço à Iza pelo companheirismo e colaboração durante a nossa caminhada conjunta neste mestrado. Agradeço também à Ju, pela ajuda e por compartilhar os seus conhecimentos.

Agradeço ao professor Glauciney, da Escola de Designer da UFMG, assim como aos alunos Livia e Marcelo, por terem colaborado com a arte do recurso educativo da pesquisa.

Agradeço aos integrantes do Programa Ações Afirmativas da FaE, que contribuíram para o meu ingresso no mestrado, me preparando para essa conquista. Em especial, à professora Shirley Miranda, por coordenar o programa, e a Rócio, por me tutorar, acolher e confiar no meu projeto. Agradeço a professora Shirley Miranda novamente por aceitar participar da banca de avaliação desta pesquisa. Obrigada pela generosidade!

Agradeço à professora Yone Gonzaga, por colaborar com a minha formação, ouvir, orientar e participar tanto da minha Banca de Qualificação, como da Banca de Avaliação. Gratidão!

Agradeço aos/as demais componentes da banca que gentilmente aceitaram avaliar e participar deste momento tão especial, aos/as professores/as Natalino Neves e Marina Amorim. Obrigada!

Agradeço aos/as professores/as da FaE, em especial à professora Licínia Corrêa, pelo acolhimento e participação na Banca de Qualificação, como também à professora Teca, por seu aconchego, carinho e colaboração.

Agradeço a todos/as os/as companheiros/as do mestrado pelas trocas e amizades construídas, especialmente à turma do seminário da professora Teca.

Agradeço à professora Solange Bonomo por fazer parte da Banca de Qualificação, colaborar com a pesquisa e participar da minha trajetória acadêmica.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, instituição que preza pela formação de qualidade e que colabora com transformações sociais. Que a educação seja o caminho para um Brasil melhor.

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, 2008).

RESUMO

Esta pesquisa analisou a influência das relações étnico-raciais estabelecidas na escola para a construção da identidade e da imagem de seis meninas negras, pré-adolescentes e adolescentes entre 12 e 15 anos de idade, matriculadas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e que já foram vítimas de atitudes racistas no espaço escolar. Buscou-se, ainda, compreender e analisar como e se essas meninas têm conseguido “quebrar o espelho do racismo” e se reconhecerem como negras e belas. Ao longo do estudo, emergiram questionamentos como: elas, de fato, conseguem enfrentar o racismo? Quais estratégias elas utilizaram para quebrar esse espelho? Qual postura política e social elas desempenharam? Elas conseguem se ver como negras e belas todo o tempo? O papel da escola e da educação para o combate ou a reprodução de preconceitos e estereótipos também é destacado neste estudo, que se situa nos campos da sociologia da educação e das relações étnico-raciais. Conceitos como racismo, preconceito, discriminação, identidade e imagem foram abordados. O racismo é um dos eixos centrais da análise, assim como seus efeitos para a formação da imagem e da identidade negra. As contribuições históricas, políticas e sociais dos estudos de intelectuais e feministas negras em favor da “quebra do espelho do racismo” foram abordadas. Os cabelos crespos e afros apareceram, na visão das meninas entrevistadas, como o fator principal do racismo escolar, por isso elas foram inseridas em um grupo de adolescentes e jovens denominado “geração grande corte”, caracterizado pela valorização da beleza negra evidenciada pelos cabelos naturais. A metodologia consistiu numa abordagem qualitativa em que se utilizou como procedimento científico o estudo de caso, associado a uma metodologia específica, nomeada “o meu reflexo no espelho”. Um dos pressupostos desta pesquisa foi a elaboração do recurso educacional *O meu cabelo é a minha forma de expressão: letramento educativo para as relações étnico-raciais*, que se configura como um material pedagógico constituído por uma sequência didática de natureza transdisciplinar, baseada em atividades que podem ser aplicadas na sala de aula, em um movimento de trocas entre professores/as e alunos/as. O desenvolvimento da pesquisa orientou-se pelo propósito de construir com os/as alunos/as relações mais equânimes, que busquem combater o racismo, a estereotipia e o preconceito, bem como ressignificar as práticas pedagógicas no dia a dia.

PALAVRAS-CHAVE: Meninas negras. Identidade. Imagem. Racismo. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This study analyzed the influence of the ethnic-racial relations established at school level for the construction of identity and image of six black girls aged from 12 to 15 years old, enrolled in a Belo Horizonte's municipal school who have been victims of racist attitudes in the school environment. The study also aimed to understand and analyze how and whether these girls have managed to "break the mirror of racism" and recognize themselves as being black and beautiful. In the study emerged questions such as: can they actually face racism? Which strategies did they use to break this mirror? What political and social role did they play? Are they able to see themselves as black and beautiful all the time? The role of school and education in combating or reproducing prejudices and stereotypes is also highlighted in this study, which is situated in the fields of sociology of education and ethnic-racial relations. Concepts such as racism, prejudice, discrimination, identity and image were addressed in the study. Racism is one of the central axes of the analysis, as well as its effects on the formation of black image and identity. The study also addressed the historical, political and social contributions of the studies of black intellectuals and feminists in favor of the "breaking of the mirror of racism". From the girls' point of view, curly and afro hair appeared as the main factor of school racism. Thus, they were inserted in a group of adolescents and young people called "great cut generation", marked by the valuing of black beauty present in their natural hair. The methodology in this study is anchored on a qualitative approach and it will take the case study associated with a specific methodology approach named "my reflection in the mirror". Among the assumptions of this research, one was the development of the educational resource "My hair is my form of expression: educational literacy for ethnic-racial relations", which aims to be a pedagogical material consisting of transdisciplinary didactic sequences based on activities that will be used in the classroom, in order to foster exchanges among teachers and students. The development of the research enlightens the purpose of building more equitable relationships with students in order to fight racism, stereotypy and prejudice, as well as to rebuild the meaning of pedagogical practices in daily life.

KEYWORDS: Black Girls, Self-Image, Racism, Ethnic-Racial Relations

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas por área: autoimagem <i>and</i> meninas negras	22
Quadro 2: Divisão das categorias	23
Quadro 3: Descrição por palavras: como eu me via	79
Quadro 4: Como o racismo interfere na forma como você se vê	81
Quadro 5: A influência das relações escolares para a aceitação da aparência	86
Quadro 6: As relações escolares como motivadoras do desejo de ser diferente fisicamente ...	87
Quadro 7: O racismo e as influências sobre o futuro das meninas negras	90
Quadro 8: A interferência do racismo na forma como eu me vejo atualmente	97
Quadro 9: Palavras pelas quais me descrevo atualmente	99
Quadro 10: O meu reflexo no espelho.....	102
Quadro 11: As fotografias nas redes sociais.....	103
Quadro 12: Conceito de beleza no passado	105
Quadro 13: Conceito de beleza na atualidade	106
Quadro 14: As semelhanças entre você e as mulheres que considera belas.....	108
Quadro 15: Imagens e semelhanças.....	109
Quadro 16: Qual imagem você gostaria de possuir.....	111
Quadro 17: Palavras que definem a sua aparência	113
Quadro 18: Características físicas de mulheres que você considera belas	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autodeclaração sobre a cor ou raça	50
Gráfico 2 - Manifestações de racismo na escola	51
Gráfico 3 - Atitude preconceituosa mais comum no espaço escolar	52
Gráfico 4 - Relação entre o sexo e as situações de racismo na escola	53
Gráfico 5 - Influência do racismo para a construção da identidade e da imagem de crianças negras.....	54
Gráfico 6 - Implementação da Lei Federal n. 11.645/08 na escola	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FNB	Frente Negra Brasileira
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IQVU	Índice de Qualidade de Vida Urbana
ISAPS	Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica e Estética
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orçamento Participativo
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROMESTRE	Programa de Mestrado Profissional da UFMG
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMASAN	Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 POR ENTRE OS FIOS DAS VIVÊNCIAS E DA CIÊNCIA	13
1.1 Por entre as estruturas do racismo.....	17
1.2 A estruturação dos capítulos.....	19
2 OS CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA	21
2.1 Estado da arte: o racismo e a construção da autoimagem de meninas negras	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS DA PESQUISA	28
3.1 O cenário metodológico	29
3.2 As meninas <i>dudu ati lewa</i>	34
3.3 O recurso educacional	37
4 O RACISMO NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE OS/AS DOCENTES	41
4.1 Perfil e posicionamento dos/as docentes	50
5 AS VOZES DAS MENINAS NEGRAS: A INFLUÊNCIA DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES E IMAGENS	60
5.1 A forma como as meninas percebiam o racismo no passado	79
5.2 O cabelo como detonador do racismo nas experiências escolares.....	84
6 QUEBRANDO O ESPELHO DO RACISMO	93
6.1 Reflexos no espelho e nas lentes fotográficas.....	100
6.2. A beleza a partir das imagens	105
7 CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE 1 - Modelo de termo de anuência	140
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	143
APÊNDICE 3 – Modelo de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	147
APÊNDICE 4 - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	151
APÊNDICE 5 - Modelo Termo de Compromisso – Declaração do Uso e Destinação dos Dados Coletados	154
APÊNDICE 6 – Modelo de Questionário Semiestruturado	156
APÊNDICE 7 - Modelo de Entrevista Individual (roteiro)	159
APÊNDICE 8 - Modelo de Grupo Focal (roteiro)	162
APÊNDICE 9 - Sequência Pedagógica - Letramento Educativo para as Relações Étnico-Raciais	166

1 POR ENTRE OS FIOS DAS VIVÊNCIAS E DA CIÊNCIA

“[...] a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”

Lélia Gonzalez (1988).

Quando poderemos nascer negras¹ e negros? As gerações passam e mesmo as atuais não possuem tal liberdade, pois é aprisionada pelo racismo. Sou uma mulher negra, mas fui uma criança, adolescente e jovem “moreninha”, com dificuldades para assumir e aceitar a minha imagem no espelho. Espelho esse que refletia o racismo da sociedade e me dizia que as minhas características físicas eram negativas.

Essa contrariedade do “tornar-se negra”² teve início na infância, no seio familiar. Sou a mais nova de uma família afrodescendente numerosa, constituída por 13 filhos/as.³ Ainda criança, não aceitava ser a “bonequinha preta” ou a que possuía a cor da pele mais retinta. Quando atingi a idade escolar e comecei a frequentar a escola, percebi que lá se produziam piadas e “brincadeiras” de cunho racial de forma cruel e intensa. Nas relações étnico-raciais, sempre havia uma conotação de inferioridade e fealdade relacionada às características intelectuais e físicas da população negra. Durante as aulas em que se abordavam temas como a história do Brasil, eu sempre me sentia constrangida com a forma como tema era exposto pelos/as professores/as, principalmente quando se especificava o processo de “escravidão” e falava-se apenas de castigos, humilhações e desumanidades. Tudo sem qualquer menção às expressões de resistência, de subversão e de luta, sem menção à “escravização”.⁴

Foi nesse ambiente desfavorável que fui constituindo e negando a minha identidade e a minha imagem étnico-racial, por não querer pertencer a um grupo que fora apresentado como

¹ A utilização do termo preto/a ou negro/a para se referir às pessoas pertencentes à população negra/preta está em discussão na atualidade. Opto por utilizar o termo negro/a por uma posição identitária e política que leva em consideração o ressignificado de valorização dado ao termo pelas lutas do Movimento Negro. Acrescento, também, que utilizo o termo negro/negra para me referir ao grupo de pessoas que se autodeclararam pretos/as ou pardos/as em relação à cor da pele.

² O termo “tornar-se negra” foi retirado do livro *Tornar-se negro*, de Neusa Souza (1990). A autora afirma que: “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (p.77).

³ Optei por fazer uso, neste texto e sempre que possível, da expressão do masculino sempre acompanhada do feminino. Essa opção representa, deliberadamente, uma escolha da pesquisadora, e reflete o interesse de produzir um determinado tipo de escrita em que homens e mulheres sejam contemplados linguisticamente. Mais do que uma opção semântica, essa foi uma opção política.

⁴ Os termos utilizados nas aulas, nessa época, eram escravidão e escravos. Atualmente, utilizam-se as expressões escravização e escravizados, pois indicam que o/a negro foi submetido contra sua vontade ao trabalho escravo, enquanto o termo *escravo* deixa implícito que a escravidão era inerente à pessoa negra.

tão passivo e destituído de capacidades cognitivas, um grupo que teria se deixado escravizar, um grupo com características físicas, como cor da pele, cabelo, boca e nariz, que mereciam, a todo o momento, serem depreciadas. Foi assim que fui crescendo e sentindo na pele certa vergonha e desconforto, pois me via refletida, de maneira negativa, nas várias relações estabelecidas dentro do espaço escolar. Foi somente no início da juventude que vivi um momento de desconstrução de toda essa realidade, antes interiorizada, quando me deparei com um educador que me contou uma história de lutas e de resistências promovidas pela ancestralidade negra africana. Dessa forma, aflorou em mim o orgulho por fazer parte daquela história e, ao mesmo tempo, uma grande indignação por ela ter um dia ocorrido.

Profissionalmente, formei-me em Pedagogia e comecei a atuar como professora. No espaço escolar, comecei a presenciar e a ouvir relatos de situações frequentes envolvendo conflitos de cunho racial. Em momentos rotineiros das atividades escolares, como jogos, brincadeiras ou mesmo em conversas informais, os/as alunos/as agrediam verbalmente os/as colegas negros/as com ofensas pejorativas, como “macaco/a”, “carvão”, “cabelo ruim”. Presenciei também algumas meninas negras sendo maltratadas e via nelas os reflexos daquela que um dia eu fui. Meninas que negam a sua negritude. Nesse contexto pessoal e profissional, a pesquisa começou a ser construída e a percepção de que a escola possui grande relevância na construção das identidades dos sujeitos que ali se encontram se consolidou.

Ao me tornar mãe, certo dia, eu ouvi a seguinte fala do meu filho: “Mamãe, eu queria ter uma perninha branquinha e um cabelo amarelinho igual ao dos meus coleguinhas.” Essa fala foi dita quando ele tinha apenas dois anos e meio de idade, quando fui buscá-lo na escola de educação infantil na qual ele estudava. Ao me tornar mãe, já aguardava por momentos em que ouviria falas de negação da imagem das minhas crianças. Acredito que tal situação aconteça com a maior parte das mães de crianças negras, principalmente quando as crianças ingressam na trajetória escolar. Certamente, não é uma espera desejada, mas, cientes dos efeitos do racismo que estrutura a nossa sociedade, sabemos que esse dia chegará. Eu só não esperava que fosse tão cedo. Naquele momento, senti como se o amor, o carinho, o aconchego, o conforto, as palavras de motivação e elogios constantes no seio familiar não tivessem produzido resultados. As relações étnico-raciais já começavam a mostrar para o meu filho o lugar de inferioridade do/a negro/a no Brasil.

Dessa experiência, surgiu a indagação sobre como uma criança tão pequena já estava demonstrando um sentimento de rejeição quanto à cor da sua pele e as características do seu cabelo, mesmo estando matriculada em uma escola pública localizada na periferia de Belo Horizonte, caracterizada por um perfil de alunos/as, em sua maioria, negros/as. Ao buscar a

resposta para esse questionamento com os profissionais da escola, obtive apenas negações sobre a presença de atitudes preconceituosas. Após um longo processo de reflexão e escuta da voz da minha criança, percebi que o racismo é tão estruturante que é possível negá-lo, pois muitas vezes não temos a consciência de que ele está sendo reproduzido a partir das nossas práticas. O meu filho queria ter a “perna branquinha” e o “cabelo amarelinho” que ele percebia que era elogiado todo o tempo pela professora, enquanto ele buscava aquela mesma atenção e afetividade e não as recebia.

Foi nessa trajetória marcada pelas vivências que a ciência foi introduzida, visto que minha preocupação, interesse e mobilização pelo tema dessa dissertação surgem dessas experiências. Ser uma mulher negra, mãe e professora revela várias facetas da minha identidade que atravessarão a minha escrita e estarão presentes nela. Então, qual é o tema pesquisado? A princípio, o objetivo principal da pesquisa era investigar como o racismo presente nas relações étnico-raciais estabelecidas na escola influencia a construção da identidade e da imagem de meninas negras.

Parti para o campo com a hipótese de que o racismo influencia de forma negativa essa construção e de que eu encontraria apenas afirmações que me confirmariam tal percepção. Porém, os caminhos da pesquisa foram revelando outras possibilidades. Se o racismo permanece agindo negativamente para a construção da identidade e da imagem dessas meninas, há também toda uma estrutura que vem mudando, aos poucos, mesmo que muito lentamente, a forma como de elas se verem e de conceberem a estética negra. Dessa forma, percebi que essas meninas entraram na luta diária da população negra brasileira e buscam “quebrar o espelho do racismo”. Assim, acrescentei ao objetivo principal da investigação compreender e analisar quais são as estratégias que elas vêm utilizando para quebrar este espelho. Como seis meninas entre 12 e 15 anos de idade, nomeadas na pesquisa como Niara, Dandara, Jamila, Ayana, Anaya e Mariama, estão conseguindo construir uma identidade negra e uma imagem que valoriza a estética negra em uma sociedade estruturada pelo racismo? Como essas meninas conseguem se transformar em meninas *dudu ati lewa*, ou seja, meninas negras e belas, na língua iorubá?

A pesquisa foi desenvolvida a partir das contribuições dos estudos dos campos da sociologia da educação, das relações étnico-raciais e dos estudos interseccionais produzidos por intelectuais e feministas negras. A sociologia da educação trouxe a escola para o centro das análises, pois, apesar deste estudo ter sido realizado em um momento de pandemia, em que as escolas estavam fechadas, todos os questionamentos e respostas dadas pelas seis participantes foram sobre as interações que desenvolviam nesse espaço. As adolescentes estão matriculadas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)

localizada na Região Norte da cidade, na qual também atuo como professora.

O campo de estudos das relações étnico-raciais trouxe embasamento teórico e contribuiu para a construção de argumentação sobre como as relações entre brancos/as e negros/as ou negros/as com negros/as estabelecidas na escola vêm influenciando a construção da identidade e da imagem dessas meninas, além de contribuições para que se efetivassem muitos dos avanços conquistados pelas lutas do Movimento Negro.⁵ Esse campo de estudos também permitiu a identificação de estratégias que evidenciam a valorização da estética negra e a construção de uma identidade e de uma imagem negras positivas. Por último, os estudos interseccionais produzidos por intelectuais e feministas negras foram utilizados para favorecer a realização de um cruzamento de dados que considerasse as diferentes esferas de opressão as quais essas meninas estão submetidas, englobando raça, gênero e classe social.

Esta pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem como pré-requisito o desenvolvimento de um recurso educacional capaz de intervir pedagogicamente para o enfrentamento do problema levantado pelo estudo. Dessa forma, o recurso educacional definido foi a produção de um material didático direcionado para o desenvolvimento do letramento educativo para as relações étnico-raciais, intitulado *O meu cabelo é a minha forma de expressão*. O referido produto educacional constituiu-se por uma sequência pedagógica destinada aos profissionais da educação que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Durante a exposição do capítulo metodológico, apresento objetivamente como foram as etapas da produção da pesquisa, os caminhos criados ou selecionados para buscar alcançar os objetivos propostos e a descrição desse recurso educacional.

Nesse contexto, alguns conceitos são fundamentais e basilares para o desenvolvimento desta pesquisa e, devido a isso, apresento-os nesta introdução, são eles: racismo e racismo estrutural, preconceito e discriminação. Contudo, ao abordar esses conceitos, é preciso conceber a perspectiva de raça aqui utilizada. Acredito que, a partir dessas informações, é possível estabelecer mais sentidos e significados para os interlocutores, assim como afirmar o racismo existente e vigente na sociedade brasileira, negritando os seus reais danos e malefícios para a construção da identidade e da imagem para a existência e a vivência das pessoas negras.

⁵ O movimento negro representa “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizavam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.” (DOMINGUES, 2007, p. 102 apud GOMES, 2017, p. 22).

1.1 Por entre as estruturas do racismo

O racismo transpõe todas as relações sociais brasileiras entre negros/as e brancos/as, entre negros/as e negros/as e entre brancos/as e brancos/as. Ele condiciona o nosso modo de ver, pensar e agir no mundo. Ele é tão enraizado que é possível negá-lo, transformando os que são vitimados por seus efeitos em “criadores de vitimismos” ou mais comumente criadores de “mimimi”. Sobre o conceito de racismo, utilizo a contribuição da professora Nilma Lino Gomes,⁶ cujas reflexões têm presença nesta pesquisa, por suas valiosas produções no campo de estudo das relações étnico-raciais, principalmente nas relações entre o corpo, o cabelo e a identidade negra. Gomes (2005, p. 52) afirma que:

O racismo é, por um lado, 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 etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo estrutura social e institucionalmente a nossa sociedade, mas sua presença e consequências para a população negra ainda são questionadas e contestadas por vários grupos. Uma das razões para a negação do racismo é a existência da ideia, no imaginário social principalmente da elite brasileira, de que o país vive uma democracia racial, em que brancos e negros convivem harmoniosamente e de forma igualitária. Essa construção imaginária pode ter sido originada em Gilberto Freyre que, em seu livro *Casa grande & Senzala*, escrito em 1933, abordou a formação do povo brasileiro durante a época colonial. Sua obra fomentou e fomenta discussões acadêmicas sobre o tema da democracia racial, apesar de a expressão não aparecer de forma literal no livro. De acordo com Inácio Strieder (2001), a interpretação freyriana aponta que havia um relacionamento predominantemente harmonioso e benigno entre “escravos” e senhores no período de “escravidão” e o Brasil se configurava como um “paraíso racial”, caracterizado por uma convivência harmoniosa entre brancos e negros.

No entanto, essa crença na democracia racial também é contestada e definida como um mito, já que as desigualdades sociais que excluem a população negra e, geograficamente,

⁶ Alinhada ao que defende o professor e orientador desta pesquisa, Frederico Cardoso, opto “por citar, **sempre que possível** (grifo nosso) na primeira vez em que utilizo a contribuição de outrem, o nome do/a autor/a na forma de prenome e sobrenome. A justificativa para essa escolha reside no fato de que, em primeiro lugar, acredito tornar o texto mais legível e menos **formal**, dando a conhecer ao/à leitor/a de que autor/a se trata tendo em vista a repetição dos sobrenomes. Em segundo lugar, com base no fato político de que a linguagem implica relações de poder, tento, dessa forma, evitar **silenciar** os/as autores/as, preservando-lhes uma marca importante da sua identidade: o nome.” (CARDOSO, 2004, p. 16).

encarceram-na em favelas/comunidades representam a presença marcante do racismo, configurando-se como um dos seus principais efeitos. É preciso lembrar que a população negra, em sua imensa maioria, encontra-se excluída social, econômica e educacionalmente da sociedade, sendo o racismo o fator principal que demarca essa exclusão. Posso acrescentar, também, que o racismo se compõe por duas dimensões principais: o preconceito e a discriminação. O preconceito é:

[..] um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 16).

O preconceito age como um espectro que penetra as relações sociais e nos leva a produzir julgamentos de caráter, capacidades, cultura, estética, sempre percebendo o outro, para o qual dirigimos o nosso olhar preconceituoso, como inferior. As atitudes preconceituosas afetam, de forma considerável, as pessoas que são vitimadas por essas manifestações, já que elas tendem a se verem refletidas na forma como os outros as enxergam. Dessa maneira, a menina negra que é vitimada pelo preconceito passa por uma experiência que deixa marcas na forma como ela se vê, ou seja, o olhar do outro é significativo para a construção da sua própria identidade, imagem e autoestima.

Enquanto o preconceito se refere à esfera dos julgamentos, a discriminação racial, segundo Gomes (2005, p. 55) “pode ser considerada como uma prática do racismo e a efetivação do preconceito” seria um ato de “distinguir”, “diferenciar” e “discernir”. A discriminação racial no Brasil seria, portanto, a ação de discriminar uma pessoa com base em suas características fenotípicas, status e contexto social. Quando ocorre, a discriminação ultrapassa pensamentos expressos por palavras ou ofensas de cunho racial ligadas ao preconceito, ela gera ações como as que costumam ocorrer em momentos de jogos na escola, em que uma criança é rejeitada e não é escolhida por seus pares para jogar por ser negra.

O preconceito e a discriminação raciais fazem parte dessa estrutura maior que é o racismo e a ideia de racismo está ligada à crença na existência de raças humanas. Por um lado, o termo raça, biologicamente, não é mais admissível para ser utilizado como forma de categorizar e hierarquizar os seres humanos. No entanto, de acordo com Kabengele Munanga (2004), o termo permanece sendo usado popularmente e em trabalhos e estudos da área de ciências sociais que consideram “a raça como uma construção sociológica e uma categoria

social de dominação e de exclusão.” (p. 06). Essa expressão está ainda fortemente presente no imaginário da sociedade, cuja ideia é a de que não apenas as raças existam, como os brancos/as seriam superiores/as aos/às negros/as.

Tal pensamento permitiu a instalação de um sistema econômico que culminou com a quase extinção dos povos indígenas brasileiros e com o genocídio de vários povos africanos que foram trazidos forçosamente e escravizados no Brasil. A escravização negra africana durou quase quatrocentos anos e a desumanização que foi imposta aos/às negros/as durante todo esse período ainda continua a circular e estruturar grande parte do pensamento brasileiro. E é a partir dessa estrutura racista que caracteriza a nossa sociedade que a criança negra vai interiorizando, nas interações sociais, os olhares pelos quais os outros a veem e vai desenvolvendo seu olhar sobre si mesma. Nesse contexto, no próximo tópico, apresento a estruturação dos capítulos da pesquisa, indicando como ela foi pensada e organizada, de modo que leitores e interlocutores possam ter uma experiência de leitura mais organizada e conectada, compreendendo tanto a visão das partes, como do todo.

1.2 A estruturação dos capítulos

A presente pesquisa foi organizada e dividida em seis partes. A primeira é a apresentação da escolha dos caminhos teóricos, já as outras são formadas pela exposição dos quatro capítulos que constituem o estudo, com exceção desta introdução, e pelas considerações finais. Na exposição dos caminhos teóricos, apresento a maneira selecionada para conectar as contribuições e vozes de diferentes autores/as com as vozes das meninas participantes da pesquisa, além da minha própria voz. Apresento, também, o resumo de um estado da arte realizado para dar embasamento para a pesquisa. Já os quatro capítulos da pesquisa estão organizados da seguinte maneira:

No capítulo intitulado *Procedimentos metodológicos: os percursos da pesquisa*, evidencio, primeiramente, os desafios enfrentados para a realização da investigação devido ao momento de pandemia, que impossibilitou a ida ao campo. Logo após, apresento o cenário metodológico, caracterizando o presente estudo como uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que se utilizou como procedimento científico o estudo de caso associado a uma metodologia específica nomeada “o meu reflexo no espelho”. Por conseguinte, exponho e descrevo as entrevistas e questionários criados para atingir os objetivos propostos. Apresento também, as meninas participantes da pesquisa como meninas *dudu ati lewa* expondo o significado dessa expressão e trazendo uma descrição que Niara, Ayana, Jamila, Anaya, Dandara e Mariama

fizeram sobre si. Por último, exponho o recurso metodológico representado pela sequência didática baseada em um letramento étnico-racial intitulado: O meu cabelo é a minha forma de expressão.

O capítulo *O racismo na escola: um olhar sobre os/as docentes* traz a sociologia da educação para contribuir com as análises sobre o papel social da escola no que se refere às relações que são produzidas, reproduzidas e valorizadas em seu espaço. Nesse contexto, realizo uma descrição detalhada da escola em que as meninas participantes da pesquisa estão matriculadas. Em seguida, revelo vários estudos que indicam como a trajetória escolar representa um momento significativo para a construção da identidade negra. Por último, apresento, por meio de gráficos e análises, os resultados de um questionário aplicado a um grupo de 30 docentes da escola pesquisada, que buscou conhecer o perfil desses/as educadores/as e as suas percepções sobre a questão racial.

No capítulo *As vozes das meninas negras: a influência do racismo para a construção negativa de suas identidades e imagem*, evidencio como o racismo pode influenciar a construção negativa da identidade e da imagem de meninas negras. Essa afirmação é elucidada por suas próprias vozes, nos momentos das entrevistas e por meio das respostas dadas aos questionários, que foram organizadas em quadros que ilustram os conteúdos de análise. Trago também as contribuições do campo de estudo das relações étnico-raciais para embasar as minhas análises, além de expor outros conceitos centrais para a pesquisa, como identidade, identidade negra e imagem. Acrescento ao texto a expressão “geração grande corte”, para definir o grupo de pessoas negras que vem alterando a sua forma de ser e agir socialmente, considerando, principalmente, a valorização da estética negra e dos cabelos naturais.

O capítulo *Quebrando o espelho do racismo* baseia-se em vários questionamentos: as seis meninas participantes da pesquisa conseguem realmente “quebrar o espelho do racismo”? Quais são os fatores que contribuem para que isso ocorra? De que forma elas foram alterando as suas posturas frente ao racismo? Qual é a construção histórica por trás dessa transformação? Elas conseguem quebrar esse espelho em todos os momentos? O que podemos compreender sobre como se desenvolve a construção da identidade e da imagem dessas meninas?

Nas considerações finais, apresento as minhas conclusões, inconclusões, algumas respostas e dúvidas que surgiram ao longo do caminho, assim como novas possibilidades de estudos sobre o tema.

2 OS CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O registro desta dissertação foi realizado a partir da escolha por não produzir um capítulo teórico separado dos capítulos analíticos da pesquisa e sim fazer um entrelaçamento das vozes e contribuições de diferentes campos de estudos e autores/as com as vozes das meninas participantes da pesquisa e com a minha própria voz ao longo de todo o corpo do texto. Dessa forma, os campos dos estudos da sociologia da educação, das relações étnico-raciais e dos estudos interseccionais produzidos por intelectuais e feministas negras foram utilizados de formas diferentes. Alguns com maior profundidade durante as análises, outros com menor intensidade, entretanto, todos trouxeram contribuições relevantes para a fundamentação teórica da pesquisa.

Nesse sentido, ao iniciar o mestrado e buscar embasamento para este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que resultou em um estado da arte dividido em três etapas. As duas primeiras foram constituídas pela síntese de estudos realizados recentemente e que trazem a educação para as relações étnico-raciais e as condições do negro no Brasil como temas centrais, sendo eles a pesquisa *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*, organizada por Paulo Vinicius Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018), e o livro *Repertório Bibliográfico sobre a condição do negro no Brasil*, organizado por Cavalcante e Estrela (2017). Na terceira etapa, a partir dos estudos já mencionados, desenvolveu-se um corpo teórico próprio, que contempla especificamente o racismo e a imagem de meninas negras. Dessa forma, a síntese dessa última etapa será apresentada.

2.1 Estado da arte: o racismo e a construção da autoimagem de meninas negras

Este estado da arte foi elaborado a partir de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando três palavras-chave e digitando-as da seguinte maneira: “autoimagem AND⁷ racismo AND meninas negras” e obtendo apenas um resultado denominado: *Aqui tem racismo! Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola*, de Caroline Felipe Jango Feitosa (2012). Vale destacar que, inicialmente, o objetivo desta pesquisa era compreender e analisar como o racismo presente nas relações étnico-raciais afeta a construção da autoimagem de meninas negras no espaço escolar. Esse objetivo foi

⁷ O uso do artigo AND no catálogo da CAPES é um recurso que permite o levantamento dos estudos que contemplam especificamente as palavras-chave buscadas e possibilita reduzir expressivamente os resultados das pesquisas.

alterado e a palavra autoimagem substituída pelas palavras identidade e imagem. Todavia, devido à ligação intrínseca e à interdependência desses conceitos, os estudos levantados nessas buscas permaneceram sendo relevantes para embasar a pesquisa.

Dessa forma, a partir desse resultado único, fez-se necessário ampliar as investigações. Utilizando as palavras-chaves: “autoimagem AND meninas negras”, foi obtido o retorno de 14 pesquisas. A leitura dos seus títulos e descritores possibilitou a divisão por categorias baseadas nas áreas de estudos em que foram realizadas. Dessa maneira, foi possível identificar que a maior parte delas era da área da saúde, sendo oito dissertações e uma tese. Há também uma tese na área de psicologia. Já na área da educação foram encontradas quatro dissertações. As divisões dessas categorias são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas por área: autoimagem *and* meninas negras

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIAS
Saúde	Os trabalhos dessa categoria se relacionam com imagens corporais e aspectos da saúde, abrangendo estudos nutricionais, estudos sobre obesidade e qualidade de vida de crianças e adolescentes, estudos sobre saúde bucal e suicídio.	Castro (2013), Teixeira (2016), Rego (2016), Maestri (2016), Damiani (2016), Lisboa (2018), Aguiar (2011), Justino (2017), Brandao (2017).
Psicologia	A pesquisadora apresenta um estudo que também se relaciona com imagem corporal e saúde, abordando o tema anorexia na adolescência.	Mugarte (2018).
Educação	Apenas o trabalho de Feitosa (2012) aborda as questões de raça e representação. Os outros três estudos trazem a imagem corporal relacionada com a atividade física na adolescência, o corpo escarpado de ribeirinhas na Amazônia paraense e a questão do gênero, indicando como as mulheres aprenderam a ser mulher a partir de brincadeiras com bonecas.	Feitosa (2012), Pinheiro (2015), Almeida (2016), Silva (2016).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Essas primeiras buscas resultaram em poucos estudos, o que contribuiu para demonstrar a lacuna de pesquisas na área da educação que associem racismo, relações étnico-raciais, meninas negras e autoimagem. Nesse contexto, para ampliar as investigações, foi realizado um novo levantamento, utilizando e digitando, sem filtros, as palavras-chave: autoimagem, racismo e meninas negras. Tal investigação apresentou o número de 9.526 pesquisas. Devido ao número expressivo, foi executada uma linha de recortes. Entre os recortes, a seleção foi apenas por pesquisas de mestrado profissional, objetivando encontrar trabalhos que em sua maioria foram realizados em instituições escolares e por profissionais da educação. Todas as filtrações produzidas resultaram no número de 56 pesquisas, que foram categorizadas e apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: A divisão das categorias

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	REFERENCIA
Relações étnico-raciais nas instituições escolares	Os trabalhos abordam o tema das relações étnico-raciais nas instituições escolares a partir da formação docente, do processo ensino-aprendizagem ou da implementação da Lei 10.639/03.	Santos (2014), Silva D. (2017), Oliveira (2016) Santos (2018), Ribeiro (2019) Benato (2019), Mendes (2017), Magalhaes (2017), Teixeira (2019), Dias (2019), Cruz (2018), Trovão (2019), Adriano (2018), Mendes (2015), Gomes (2019), Adão (2017), Bonifácio (2015), Santos C. (2019), Gomes (2015), Oliveira (2018), Ribeiro (2017), Goulart (2015).
Gênero	Os trabalhos dessa categoria abordam questões de gênero, em sua maioria, destacam o feminino e	Carvalho (2016), Loredó (2017), Castanheira (2013), Fernandes (2016), Scheuer (2019), Aggio (2015), Azevedo (2018), Camargo

	<p>não tem relação com a questão racial. São temas como: a representação do feminino na literatura, o gênero na educação infantil e o olhar feminino sobre o futebol.</p>	<p>(2019), Faria (2016), Gonçalves R. (2019), Silva I. (2016), Dias (2014).</p>
Gênero e raça	<p>Os trabalhos dessa categoria abordam, em sua maioria, questões sobre o feminino, problematizando a situação de mulheres negras ou tratam de adolescentes e meninas negras. Somente dois trazem o homem e a mulher negra como sujeitos da análise. Os temas desenvolvidos são trajetórias de formação escolar, representatividade, empoderamento, identidade e o negro na publicidade.</p>	<p>Brochado (2018), Silva K. (2017), Santos A. O (2019), Santos A. C. (2019), Vasconcelos (2018), Carnáuba (2019), Silva L. (2016), Vieira (2019), Santana (2019), Rosa (2016).</p>
Racismo e relações de poder	<p>O pesquisador analisou as práticas discursivas em uma</p>	<p>Figueira (2017).</p>

	aula de artes, desvelando o racismo e as relações de poder.	
Raça e religião	Os trabalhos dessa categoria abordaram questões sobre a inserção de religiões de matriz africana em espaços escolares.	Cruz (2018), Silva S. (2019), Lira (2017), Silva T. O. (2018).
Afrodescendência e patrimônio arquitetônico	O pesquisador abordou as implicações educativas do patrimônio arquitetônico afro na cidade de Crato, no Ceará.	Silva M. (2019).
Escola quilombola	Os trabalhos abordam questões sobre identidade, currículos e formação de professores nas escolas quilombolas.	Valenca (2018), Gonçalves D. (2019), Ferreira (2016).
Identidade negra	Os trabalhos abordam o processo de formação da identidade da criança negra em diálogo com a escola e apontam como ocorre o processo de formação da identidade de crianças negras na	Silva (2015), Barbosa (2018).

	educação infantil, a partir dos brinquedos e das brincadeiras.	
Representação social do negro	O trabalho aborda questões sobre a representação social do negro no âmbito acadêmico-jurídico.	Arantes (2018).

Fonte própria: Tabela construída para realizar a divisão das categorias dos estudos analisados (2020)

A divisão dessas categorias foi realizada verificando, por meio dos títulos e dos resumos, qual era o tema central de cada pesquisa. Os resultados indicaram que há um número maior de pesquisas no campo das relações étnico-raciais sobre as instituições escolares, com 22 estudos. Há também números expressivos na área de gênero e raça, com 10 estudos. A categoria “identidade negra”, que é a que mais se aproxima do tema desta pesquisa, possui duas dissertações. Na primeira, Rosilene Maciel da Silva (2015) realizou um estudo intitulado *O processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra: um diálogo com a escola*. Na pesquisa, Silva (2015) realiza um diálogo com todos os profissionais da educação de uma escola de ensino fundamental do sul da Bahia sobre o processo de formação da identidade étnico-racial desenvolvido pela instituição escolar. A segunda pesquisa foi intitulada como *Identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras* e desenvolvida por Jéssica Sousa Barbosa (2018). Nela, a pesquisadora afirma que o objetivo foi desenvolver um trabalho na educação infantil que possibilitasse a construção da identidade étnico-racial de crianças negras por meio dos brinquedos e das brincadeiras.

Os levantamentos realizados, os dados coletados e a leitura dos títulos, resumos ou mesmo dos textos das dissertações e teses possibilitaram apresentar um quadro atual das pesquisas sobre o tema “racismo e a construção da autoimagem de meninas negras”. Esse quadro nos permite afirmar que, ainda que os estudos na área das relações étnico-raciais tenham alcançado um aumento exponencial nos últimos anos, esse campo apresenta uma grande diversidade de categorias e, na categoria identidade, na qual se enquadra esta pesquisa, principalmente na subcategoria “efeitos do racismo para a construção da autoimagem da população negra”, ainda há uma lacuna que precisa ser preenchida e que o presente estudo poderá contribuir para suprir.

Esse aumento exponencial do número de estudos realizados na área das relações étnico-raciais na última década foi identificado durante a realização deste estado da arte. Entre as justificativas para esse resultado está a promulgação da Lei Federal nº. 10.639/03,⁸ que potencializou a necessidade de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Outro fator a ser considerado é a implementação da Lei Federal de cotas nº 12.711/2012, que possibilitou a reserva de 50% das matrículas em universidades e Institutos Federais para estudantes negros. A entrada de mais estudantes negros no ensino superior colaborou para que os estudos dessa área se intensificassem ainda mais. Esses dados podem ser comprovados quando verificamos que, ao inserir no site da CAPES as palavras-chaves autoimagem, relações étnico-raciais, meninas negras, observamos que, entre 2003, ano da promulgação da Lei 10.639, até 2019, foram produzidas 121.751 mil pesquisas. Antes desse período, de 1987 a 2002, haviam sido produzidas apenas 20.745 mil pesquisas sobre o tema, ou seja, o aumento foi significativo. Nesse contexto, exponho os primeiros passos para a construção desta dissertação, apresentando os caminhos metodológicos escolhidos para desenvolver este estudo.

⁸ A Lei Federal nº 10 639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar e foi alterada pela Lei Federal nº 11.645/08 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS PERCURSOS DA PESQUISA

*Me perdi pelo caminho
Mas não paro não.
Já chorei mares e rios
Mas não afogo não.
(MARQUES, 2018).⁹*

Este capítulo tem por finalidade apresentar os caminhos percorridos para o levantamento dos dados da pesquisa, contextualizando o cenário metodológico, as mudanças no percurso e os desafios encontrados. Assim, antes de descrever o cenário metodológico final, faz-se necessário relatar as mudanças e as provocações encontradas ao longo da jornada. O fechamento das escolas brasileiras e, mais especificamente, das escolas da RME-BH, desde o dia 19 de março de 2020, devido à pandemia do novo coronavírus, fez com que os métodos planejados para cumprir as etapas da pesquisa fossem substituídos ou adaptados.

Tal situação de calamidade sanitária mundial colocou o Brasil, entre os meses de março e abril de 2021 (momento da escrita desta dissertação), como o epicentro da pandemia no mundo, com picos acima de 4.000 mortes em 24 horas e mais de 600 mil óbitos desde o início dessa contagem, em março de 2020, até a segunda semana de outubro de 2021, data de conclusão da pesquisa. Esse fato não poderia passar com neutralidade pela escrita do texto, ainda mais quando números tão expressivos deixam de ser apenas números e passam a ser uma pessoa querida e presente do seu círculo social.

Os efeitos da pandemia para a produção dos dados foram marcantes, isso porque uma pesquisa qualitativa “[...] não segue um modelo único, existindo uma diversidade e riqueza de abordagens, técnicas de coleta de dados e modelos de análises.” (CAREGNATO, 2017, p. 01). Todos os procedimentos metodológicos seriam feitos de forma presencial: um questionário a ser aplicado ao corpo docente da escola atuante nos turnos da manhã e da tarde, momentos de observação participante, realização de entrevistas individuais, de entrevistas em grupo, e a implementação de uma metodologia específica, baseada na dinâmica denominada “O meu reflexo no espelho”. Todavia, sem as aulas presenciais, o questionário para os docentes foi realizado de forma virtual, produzido na ferramenta *Google Forms*. A observação não pôde ser realizada. Já o método “O meu reflexo no espelho” foi adaptado para questionários elaborados também no *Google Forms*. Cinco entrevistas individuais foram realizadas por meio de vídeochamadas por *WhatsApp* e uma foi desenvolvida presencialmente na residência da

⁹ Música interpretada por Iza.

participante, pois não havia aparelho telefônico móvel ou fixo em sua moradia. Por último, o grupo focal, com 4 participantes, também precisou ser realizado por vídeo chamada, via *WhatsApp*. A escolha pelo aplicativo *WhatsApp* para realizar os encontros foi pela facilidade de acesso, já que 5 integrantes deste estudo possuíam o recurso instalado em seus celulares. De maneira semelhante, a escolha pela elaboração dos questionários no formulário *Google Forms* também foi efetuada devido à facilidade na utilização do recurso, com a disponibilização de alternativas para a compilação dos dados, que poderiam ser gerados tanto de forma individual como coletiva, reunidos em forma de gráficos.

Além dessas mudanças inevitáveis, os desafios para conseguir juntar o grupo de participantes e levantar os seus contatos telefônicos foram amplos. Telefones que não estavam atualizados na secretaria da escola trouxeram a necessidade de buscar os endereços e ir pessoalmente até as moradias. Além disso, com o fechamento das escolas, os 22 nomes de meninas que foram levantados a partir do questionário aplicado e respondido por 30 docentes ficaram restritos a apenas seis participantes, cujas contribuições permitiram a realização do presente estudo.

3.1 O cenário metodológico

Inicialmente, o projeto de pesquisa tinha o objetivo de verificar como o racismo presente nas relações étnico-raciais produzidas na escola afetariam a construção da autoimagem de meninas negras. Porém, ao longo do trajeto, nos momentos de orientação, reflexão e qualificação, sentimos a necessidade de alteração. Isso devido ao fato principal do termo “autoimagem” possuir uma relação maior com a área da psicologia, o que prejudicou o levantamento da fundamentação teórica dentro dos campos de estudos da pesquisa. Assim, o objetivo foi modificado, focalizando a necessidade de construir análises e compreensão sobre duas vertentes principais. Na primeira, como o racismo presente nas relações étnico-raciais estabelecidas na escola influencia a construção da identidade e da imagem de meninas negras. A segunda considerou quais estratégias essas meninas vêm utilizando para “quebrar o espelho do racismo” e construir identidade e imagem negras positivas, mesmo diante do racismo que estrutura e é estruturante na sociedade.

Para atingir esses fins, compreendo, assim como Yone Gonzaga, que determinar a metodologia de uma pesquisa é uma atividade complexa, “[...] principalmente, quando o desenvolvimento do trabalho nos aponta caminhos diferentes dos anteriormente traçados.” (GONZAGA, 2017, p. 125), alterando os objetivos e modificando as formas de análises.

Entretanto, por buscar “[...] compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos[...]” (GOLDENBERG, 2004 p. 19) das meninas participantes, esta investigação teve como base a pesquisa qualitativa.

Considerando a natureza da pesquisa, a técnica escolhida para o levantamento de dados foi o estudo de caso. A unidade que constituiu o caso foi composta por um grupo de seis meninas negras que já foram vitimadas por manifestações de atitudes racistas dentro de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Esse grupo foi analisado e compreendido não apenas como um grupo à parte, mas buscamos verificar como as análises produzidas para ele poderiam representar o todo. Dessa forma, foram utilizadas as características do estudo de caso apontadas por Paul Bruyne (1977 apud LIMA *et al.*, 2012 p. 132), que afirma que:

O estudo de caso justifica sua importância por reunir informações numerosas e detalhadas que possibilitam apreender a totalidade de uma situação. A riqueza das informações detalhadas auxilia o pesquisador num maior conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado.

Nesse contexto, o estudo de caso representa uma estratégia de pesquisa que requer a utilização de múltiplos métodos e de inúmeras técnicas para o processo de produção de dados, buscando, assim, a qualidade dos resultados. Esse processo de produção é mais complexo no estudo de caso do que em outras modalidades de pesquisas e, de acordo com Antonio Carlos Gil (2009 apud LIMA *et al.*, 2012), é essa variedade de técnicas que irá validar os resultados obtidos. Esses resultados, por sua vez, conforme aponta Robert Yin (2005), devem ser “[...] provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos[...]”, tornando possível conferir “[...] a validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador [...]” (YIN, 2005 apud LIMA *et al.*, 2012 p. 132). Para Goldenberg (2004, p. 33-34),

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Por compreender, em concordância com Claudia Fonseca (1999, p. 58), que nem sempre “[...] cada caso é um caso [...]”, a pesquisa com o grupo de seis meninas busca revelar que, mesmo em suas particularidades, há experiências, sentimentos, crenças e valores que se assemelham e podem ser compreendidos dentro de um panorama geral, social e histórico. Para validar a pesquisa, múltiplos métodos e técnicas foram utilizados para o levantamento dos

dados: a) levantamento bibliográfico e elaboração do estado da arte; b) questionário semiestruturado aplicado ao corpo docente que atuava nos turnos da manhã e tarde na escola pesquisada; c) roteiro de entrevistas individuais semiestruturadas; d) questionários com a metodologia “O meu reflexo no espelho”; e) grupo focal; f) registro dos dados no caderno de anotações e gravação dos áudios.

Todos os procedimentos metodológicos da pesquisa foram aprovados pelo Comitê de ética e pesquisa COEP/UFMG. Dessa maneira, em todas as etapas de construção da própria investigação, os procedimentos éticos, abrangendo todos os termos e declarações necessários para garantir a sua legalidade e posterior publicação foram observados, respeitados e praticados. Em consonância com esse aspecto, também foram explicitados os eventuais riscos que a investigação poderia acarretar aos seus participantes (APÊNDICES 1 a 5). Vale ressaltar que, quando os documentos foram produzidos, o título da pesquisa era diferente do que está exposto nesta versão final.

De modo geral, a primeira técnica utilizada foi a realização de um levantamento bibliográfico que culminou com a elaboração do estado da arte, já apresentado nos caminhos teóricos desta pesquisa e que trouxe um panorama de vários estudos, artigos e livros que têm como centralidade a construção da identidade racial de crianças negras.

O segundo passo foi a aplicação de um questionário, no início do mês de março de 2020 (APÊNDICE 6), ao grupo de docentes dos turnos da manhã e da tarde da escola pesquisada. O questionário foi enviado individualmente, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, no número particular de cada docente, e teve o retorno de 30 respostas. Esse quantitativo englobou a maior parte dos profissionais que atuam nos turnos pesquisados. As questões do questionário foram referentes à ocorrência de conflitos de cunho racial que trouxessem algum constrangimento/humilhação para as meninas negras, podendo estar relacionados à cor da pele, ao cabelo ou ao uso de apelidos degradantes, “brincadeiras” ou expressões depreciativas. O foco central do questionário foi o levantamento de nomes e de um perfil de meninas matriculadas entre o 1º e 9º ano do ensino fundamental na escola e que já teriam passado por experiências e situações de manifestações racistas na sala de aula ou no espaço escolar diante da presença do/a docente. Essa técnica possibilitou o levantamento de 22 nomes. Foi a partir desses nomes que ocorreu a formação do grupo de seis participantes.

O levantamento de nomes e perfis do grupo de meninas que poderiam participar do estudo foi realizado com o intuito de perceber como essas meninas negras que já tiveram experiência explícita de serem vitimadas pelo racismo na escola estariam constituindo sua identidade e sua imagem. Aos/Às docentes que contribuíram com o estudo, ficou garantida a

preservação de sua identidade, de modo que tiveram seus nomes verídicos substituídos por nomes de personalidades negras. Foram utilizados, principalmente, nomes de personalidades que atuaram como professores/as e escritores/as, sendo homens e mulheres que contribuíram para a diminuição da desigualdade racial no Brasil.

A terceira técnica utilizada foi a aplicação das entrevistas individuais semiestruturadas (APÊNDICE 7) realizadas com cinco meninas, por vídeochamadas de *WhatsApp*, além de uma menina com a qual foi possível conversar presencialmente, por meio de uma visita à sua residência. As entrevistas duraram aproximadamente 40 minutos e a intenção foi escutá-las, ouvindo depoimentos, sensações, sentimentos, emoções e vivências em relação ao racismo que marcaram suas trajetórias escolares; levantando os efeitos dessas experiências para a construção da identidade e da imagem dessas meninas e buscando entender como elas reagiram às situações. Por fim, buscou-se compreender como elas se veem hoje em dia. Conforme Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005) defendem, “[...] os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista [...]”, isso porque, “[...] eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados.” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

A técnica de entrevista utilizada foi a semiestruturada, combinando questões abertas e fechadas, sendo conduzida por um clima de informalidade e intimidade, buscando conquistar a confiança das meninas para que elas discorressem sobre um tema que suscita memórias dolorosas e que, por vezes, preferimos manter escondidas. Devido à facilidade de comunicação que o contato virtual propicia, ao final das entrevistas, as participantes foram estimuladas a entrarem em contato, caso se lembrassem de outras situações diferentes das que expuseram ou se quisessem acrescentar algo em seus depoimentos. Entretanto, em contraposição a essa facilidade de comunicação, o contato a distância e a falta das observações na sala de aula trouxeram limitações expressivas para o levantamento de dados. Talvez seja oportuno afirmar que não ter como observar as participantes no campo da pesquisa prejudicou a verificação mais ampla de suas realidades. A solução encontrada para sanar essas limitações foi adaptar, substituir e ampliar os meios de produção dos dados.

Dessa forma, o procedimento metodológico específico denominado “O meu reflexo no espelho”, que foi elaborado buscando coletar informações basilares para a compreensão de como as meninas negras constroem sua identidade e sua imagem precisou ser alterado. Ao invés de dinâmicas individuais presenciais, foram elaborados questionários que foram criados no *Google Forms* e enviados para as meninas por meio do aplicativo *WhatsApp*. No caso de Mariama, que não possuía aparelho celular, foi necessário ir pessoalmente a sua residência.

Essa metodologia específica foi dividida em três etapas, com a aplicação de questionários diferentes. O primeiro, intitulado “Como eu me vejo”, foi composto por 10 questões de múltipla escolha. Por meio desse questionário, as meninas deveriam indicar de que maneira o racismo as afetava no passado ou as afeta na atualidade, influenciando a construção de suas identidades e imagens.

O segundo questionário, nomeado “O meu reflexo no espelho”, foi dividido em 20 questões de múltipla escolha, sendo 13 perguntas com apenas duas opções de respostas (do tipo “sim” ou “não”) e sete com mais de duas opções para a seleção. As questões foram sobre os sentimentos das meninas com relação à própria imagem no espelho e nas lentes fotográficas, além da divulgação dessas imagens nas redes sociais. O objetivo foi refletir sobre as interferências do racismo na forma como elas se veem hoje e se viam no passado. Todavia, as questões centrais desse questionário foram compostas pela seleção de imagens de mulheres adolescentes e jovens com diferenciadas características físicas, com o objetivo de verificar como as meninas viam a beleza.

O terceiro questionário, denominado “Como eu sou e como eu queria ser”, foi produzido com 21 questões de múltipla escolha, sendo 12 com apenas duas opções de respostas e nove com mais de duas opções. Entre as questões, as meninas deveriam selecionar palavras que as definiam pela maneira como se viam fisicamente, no passado e no presente, revelando se estariam satisfeitas com as próprias imagens e se já desejaram ser diferentes, tanto no passado como no presente. Esse questionário permitiu determinar, também, se o racismo interferiu nesses desejos. O objetivo foi verificar se havia uma contrariedade entre a imagem que possuíam de si e a imagem que desejavam possuir.

Para produzir mais dados específicos sobre as participantes, foram elaborados mais dois questionários. O primeiro, denominado “Descrição de si”, foi composto por apenas uma questão em que as meninas deveriam se descrever de acordo com as suas próprias percepções. O segundo, denominado “Dados pessoais e familiares”, teve o objetivo de identificar questões pessoais e econômicas, como: com quem as meninas residem, qual a escolaridade e profissão dos pais e a qual classe social elas julgavam pertencer.

Posteriormente, foi realizada a técnica do Grupo Focal (GF) (APÊNDICE 8). Essa técnica tem o objetivo de coletar “[...] informações por meio das interações grupais.” (MORGAN, 1997 apud BONFIM, 2009, p. 780). O GF se “[...] difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa.” (PATTON, 1990 apud BONFIM, 2009, p. 780). O/a pesquisador/a deverá criar um ambiente favorável para que os/as participantes se sintam seguros para interagirem.

Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. (BONFIM, 2009, p. 780).

O GF foi realizado por vídeo chamada em grupo, via *WhatsApp*, com quatro meninas mais a pesquisadora. Mariama, que não possui telefone em casa, não pôde participar; e Anaya teve problemas com a internet e não conseguiu entrar na chamada. O objetivo foi ouvi-las dentro do grupo, entre os seus pares, verificando o compartilhamento de sentimentos e opiniões sobre o tema, a fim de identificar o que haveria de semelhante nos efeitos dessas experiências e o que diferiria na reação de cada uma, estimulando também as memórias e recordações de situações que elas se sentissem seguras para partilhar em grupo. A conversa foi iniciada a partir da pergunta sobre qual experiência com o racismo vivenciada na escola mais as teria marcado e, a partir disso, cada uma relatou as suas vivências e foram se conectando umas com as outras.

Para registro dos dados produzidos, foram feitas gravações dos áudios capturados pelo aparelho celular, bem como anotações no caderno de campo. Esse caderno era uma agenda que acompanhou todos os passos de produção de dados da pesquisa e tudo o que as meninas falavam, os seus gestos, sentimentos e reações eram anotados. A escolha desses procedimentos metodológicos trouxe respostas tanto para as perguntas suscitadas inicialmente quanto para aquelas que surgiram durante o processo de investigação. Porém, outras questões e enunciados originalmente propostos ficaram sem respostas, já que a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo papel limitado e parcial do/a pesquisador/a.

Essas escolhas metodológicas foram realizadas também com a intencionalidade de articular os dados produzidos no campo com o referencial teórico da pesquisa. Assim, buscou-se compreender e analisar cada caso tanto na sua especificidade como no que eles possuíam em comum e que poderia ser ampliado como um desenho da realidade. A partir desse momento, serão apresentadas as meninas participantes da pesquisa.

3.2 As meninas *dudu ati lewa*

No dicionário Michaelis on-line, a palavra beleza significa:

1) Qualidade, propriedade, natureza ou virtude do que é belo. 2) Essência daquilo que se expressa como belo. 3) Característica do ser ou daquilo que apresenta harmonia de

proporções e perfeição de formas. 4) Caráter do ser ou da coisa que desperta admiração ou sensações agradáveis (auditivas, gustativas, olfativas, visuais etc.). 5) Ser ou objeto belo. 6) Qualidade de um ser ou objeto que suscita sentimentos de elevação ou simpatia por seu valor moral ou intelectual.

Na nossa sociedade, a validação daquilo “que se expressa como belo” tem sido reservada predominantemente ao grupo composto pela população branca. Nilma Lino Gomes, em sua pesquisa de doutorado, bem como em vários artigos e livros, trouxe significativas contribuições para a análise e a compreensão sobre como o racismo interfere na questão da estética negra. Muito mais do que apenas a constatação de diferenças físicas e julgamentos subjetivos sobre a representação do feio e do belo, ao falarmos sobre beleza negra, falamos diretamente sobre “corpo e cabelo” e “[...] inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra.” (GOMES, 2002a, p. 02).

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (GOMES, 2002a, p. 02).

Nesta pesquisa, em concordância com Gomes (2002a), não considero a beleza negra caracterizada pelo corpo e o cabelo apenas como dados biológicos mas, sim, como expressões do que é “ser negro”. Compreendo, também, como Neusa Santos Souza (1983), que ser negro no Brasil é “tornar-se negro” (1983, p. 77). Tratando-se de um processo construído dolorosamente e bravamente em relações marcadas por racismo e tentativas de imposição de uma inferioridade imaginada. É nesse contexto que apresento as seis meninas participantes da pesquisa como meninas *dudu ati lewa*, que significa, na língua iorubá, “meninas negras e belas”. Muito mais do que apenas o apontamento de um adjetivo positivo, essa nomenclatura visa “negritar” a identidade das meninas, que se autodeclaram como negras e bonitas, utilizando os seus cabelos crespos *blacks*, trançados ou cacheados, seus acessórios afros e as suas vozes para se colocar e se autoafirmar no mundo. Palavras linguisticamente originárias do continente africano, com sua pluralidade de povos e línguas, são utilizadas nesta pesquisa porque acredito que o “tornar-se negro” traz consigo uma busca pela ancestralidade e pelas línguas de origem africana. Nesse sentido, a língua iorubá, dentre os vários grupos linguísticos africanos que vieram para o solo brasileiro na época da escravização foi o que “mais influenciou do ponto de vista terminológico a língua do colonizador português.” (ROCHA; PUGGIAN, 2011, p. 627-628).

Vale ressaltar que as seis meninas *dudu ati lewa* também foram renomeadas na pesquisa, no intuito de garantir que suas identidades fossem preservadas. Elas escolheram, a partir de uma lista de nomes de origem africana, apresentada juntamente com os seus significados, aquele do qual mais gostaram e/ou cujo significado representasse uma característica que elas consideravam possuir. Dessa forma, transcreverei o texto em que as meninas se apresentam e se descrevem de acordo com as suas próprias respostas ao questionário “Descrição de si”.

Niara significa aquela que tem grandes propósitos (suaíli, Quênia). Ela se autodeclarou preta, tem 12 anos de idade e cursa o 7º ano do ensino fundamental. Niara se apresentou da seguinte maneira:

Oi, meu nome é Niara tenho 12 anos de idade, sou uma criança preta. Sou filha de Maria (nome alterado), gosto muito de ajudar minha mãe na sua profissão, quero que nós pretos possa ser olhado e tratado como os brancos e que possamos ter espaço para poder expressar nossos sentimentos e a luta contra o racismo. Sou criada com mais 3 irmãos e sofro muito com os preconceitos e as indiferenças pela minha cor, meu cabelo. E eu me amo do jeito que eu sou e me aceito antes de pessoas me aceitar e sempre vou lutar para alcançar os meus sonhos. (Niara – Questionário “Descrição de si”).

Dandara significa princesa guerreira ou princesa negra (nome da guerreira e personalidade negra brasileira que foi esposa de Zumbi dos Palmares no Brasil colonial). Ela se autodeclarou parda, tem 12 anos de idade e cursa o 7º ano do ensino fundamental:

Oi, eu sou a Dandara, uma menina jovem, com vários sonhos. O maior deles é me tornar uma psicóloga, gosto muito de redes sociais, não sou muito de falar sobre mim, sou muito tagarela, mas, às vezes, não falo muito, sou feliz, mas nem sempre. Tenho muitos gostos para qualquer coisa, como: música, estilo... Gosto muito de conhecer pessoas novas. Isso é um pouco de mim. . (Dandara – Questionário “Descrição de si”).

Jamila significa bonita e elegante (suaíli, Somália). Ela se autodeclarou preta, tem 14 anos de idade e cursa o 8º ano do ensino fundamental:

Eu sou Jamila. Tenho 14 anos, moro em Minas Gerais, estou no 8º, sou uma mulher preta, minha profissão, que eu quero seguir, é modelo. Gosto muito de moda e sou cristã . (Jamila – Questionário “Descrição de si”).

Ayana significa linda flor (Etíope). Se autodeclarou preta, tem 15 anos de idade e cursa o 9º ano do ensino fundamental:

Eu sou Ayana. Tenho 15 anos de idade, nascida e criada em BH. Sou uma mulher negra que quer ser influenciadora para várias outras mulheres negras, eu tomo muito remédio controlado, por crises de pânico, transtorno de humor. Eu tomo muitos

remédios para a saúde. Eu não sei viver sem o meu cabelo, meu cabelo, para mim, é tudo. Quando eu cortei o meu cabelo, eu entrei em depressão. Tudo que eu fazia era com o meu cabelo, para mim o meu cabelo é a minha coroa, é o que me deixa feliz no dia a dia. Sou filha única. Eu vou na igreja, sou evangélica e gosto de ir na igreja, converso com todo mundo na igreja, participo do grupo de jovem e danço na igreja, faço teatro na igreja também. Nas horas vagas, gosto de ficar com o som ligado no máximo, arrumando casa, adoro maratona série . (Ayana – Questionário “Descrição de si”).

Mariama significa presente de Deus (África Ocidental). Ela se autodeclarou preta, tem 14 anos de idade e está no 6º ano do ensino fundamental:

Eu sou Mariama. Gosto de ir para igreja. Tenho 4 irmãos. Minha mãe se chama Lúcia (nome alterado). Faço parte do grupo de dança da igreja. Eu amo meus amigos . (Mariama – Questionário “Descrição de si”).

Anaya significa olhar para Deus (ibo, Nigéria Oriental). Ela se autodeclarou morena, tem 15 anos de idade e cursa o 9º ano do ensino fundamental. Anaya respondeu ao questionário “Descrição de si”, colocando apenas o seu nome completo.

3.3 O recurso educacional

O recurso educacional, como já mencionado, configura-se como uma sequência pedagógica intitulada *Letramento educativo para as relações étnico-raciais: O meu cabelo é a minha forma de expressão* (APÊNDICE 9). Ele foi criado para intervir pedagogicamente no problema levantado pelo estudo. Inicialmente, nas trocas com o professor orientador, selecionaram-se duas opções de recursos. A primeira foi a produção de uma sequência didática intitulada *Letramento educativo para as relações étnico-raciais* e a segunda, a produção coletiva de um livro que traria as experiências das meninas negras que participam da pesquisa. No entanto, com relação à escrita coletiva do livro, a negativa partiu das próprias meninas, durante a entrevista em grupo, quando uma delas disse que não desejava escrever sobre as suas experiências e outra disse que poderia até escrever, mas que não gostava de praticar o registro escrito. Além disso, a dificuldade percebida quanto ao longo para o retorno de alguns questionários, articulada com o número reduzido de participantes, mostrou que essa proposta poderia significar a produção de um material muito modesto e pouco frutífero.

Dessa forma, o recurso educacional definido foi a produção da Sequência didática Letramento educativo para as relações étnico-raciais, intitulado: “*Meu cabelo é a minha forma de expressão*”, que é constituído por uma sequência pedagógica destinada aos profissionais da

educação que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa sequência foi desenvolvida a partir da fala de Ayana que, quando questionada se já tinha recebido algum apelido de cunho racial na escola, disse que sim e relatou:

Quando eu ia de cabelo black, preso para cima, me chamavam de coroa de abacaxi e quando eu trançava o meu cabelo, me chamavam de medusa (Ayana –Trecho de entrevista).

A relação entre o cabelo e as experiências de discriminação a que as meninas negras são submetidas no espaço escolar é bem intensa, violenta e dolorosa. Cinco, das seis participantes da pesquisa, relataram que as situações de racismo que sofreram tiveram como detonador as características dos seus cabelos. Sobre isso, Gomes (2002, p. 45) afirma que mesmo com todo o cuidado das mães, elas não conseguem evitar que “a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar”. Apelidos como “ninho de guacho”, “cabelo de bombрил”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã” tornam-se comuns nesse ambiente e apontam o cabelo da pessoa negra como “símbolo de inferioridade”.

Nesse sentido, a sequência pedagógica visa oferecer um recurso de intervenção prática que o/a professor/a poderá utilizar no cotidiano da escola para cumprir o que está estipulado na Lei Federal n. 10.639/03 e atender as orientações inscritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 12), “promovendo a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história”. Para promover essa valorização, é necessário olhar para a população negra e “compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação” (DCN, 2004, p.12):

Apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (BRASIL, 2004, p. 12)

A organização da sequência pedagógica para o letramento educativo étnico-racial estabeleceu-se no sentido de criar possibilidades para que os/as estudantes negros/as não sejam expostos/as e/ou rejeitados/as devido à espessura dos seus cabelos. A sequência didática foi definida por Zabala (1998, p. 18) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Dessa forma, o recurso educacional buscou alcançar os seguintes objetivos:

- a) valorizar a estética negra representada pela espessura cabelo;
- b) perceber as formas de preconceito e discriminação sofridas pelas crianças e/ou adolescentes negros/as nas escolas;
- c) reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas;
- d) educar professores/as e alunos/as negros/as e brancos/as para as relações étnico-raciais;
- e) reconhecer e valorizar os variados tipos de cabelo afro;
- f) registrar o conhecimento adquirido.

Além disso, a proposta permite que o/a professor/a possa trabalhar com os/as alunos/as as seguintes competências:

- a) ler e interpretar histórias e notícias jornalísticas;
- b) opinar e dialogar sobre uma história e uma notícia jornalística contada.

Nesse sentido, foram propostas as seguintes atividades:

- a) Escolha de um do livro da literatura infantil ou infantojuvenil que traga a temática da valorização do cabelo crespo, afro, encaracolado.

Entre as opções de livros, indico: *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam Oliveira (2013); *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009); *Chico Juba*, de Gustavo Gaivota (2014); e *Meu crespo é de rainha*, Bell Hooks (2018). O/A professor/a também poderá utilizar outro título que estiver disponível na biblioteca da escola e que aborde o assunto. Na RME-BH há um bom acervo de livros que podem ser utilizados para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais nas escolas.

- b) Contação da história para os/as alunos/as.

O/A professor/a deverá criar um ambiente que estimule a atenção dos/as alunos/as para a história e contá-la evidenciando os sentimentos e sensações dos/as personagens.

- c) A roda de discussão.

Os/as alunos/as poderão falar sobre as suas percepções sobre o livro, sempre estimulados por intervenções e questionamentos do/a docente.

- d) A leitura de uma notícia jornalística sobre a discriminação racial sofrida por crianças e/ou adolescentes devido à espessura de seus cabelos.

O/A professor/a poderá encontrar facilmente uma notícia jornalística que traga a discriminação sofrida por crianças e/ou adolescentes negros/as na escola devido às características dos seus cabelos e, a partir dessa notícia, pode conversar com os/as alunos/as sobre o que acharam da notícia, criando uma conexão entre a leitura do livro e a leitura da notícia.

e) Oficina de exposição da variedade de cabelos afro.

Pode ser realizada com imagens, vídeos ou o material concreto. A ideia é mostrar aos/as alunos/as os tipos de cabelos crespos, encaracolados, cacheados, trançados e *black*, apontando as características e visando demonstrar como esse cabelo traz uma ancestralidade e representa a identidade da pessoa negra, ou seja, a forma de expressão dessas pessoas.

f) Os registros.

Os registros são formados pelas atividades impressas sobre o livro escolhido, sobre a notícia jornalística, sobre a oficina de cabelos e pela produção de cartazes e trabalhos de artes. (A sequência completa está disponível no apêndice desta dissertação).

g) A finalização da sequência é a apresentação, em grupos de 4 ou 5 alunos/as, do cartaz e do trabalho de artes produzido.

A elaboração desse material favorecerá o letramento educativo étnico-racial ajudando aos/as docentes a perceberem o seu papel fundamental no enfrentamento do racismo e no cuidado com suas vítimas, uma vez que oferece uma alternativa de atividade prática para a aplicação na sala de aula. Além disso, o/a professor/a terá acesso a uma proposta que poderá ser ampliada, agindo como um exemplar de ação para atender o que é exigido pela Lei Federal n. 10.639/09. Espera-se que as atividades sugeridas possam ser utilizadas como ponto de inspiração para a criação de outras propostas, que atendam as especificidades de cada sala de aula. Nesse sentido, no capítulo seguinte, foi abordado o papel das escolas no contexto das relações étnico-raciais no espaço escolar. Além disso, também será apresentada uma descrição da escola pesquisada e do perfil dos 30 docentes que participaram da pesquisa.

4 O RACISMO NA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE OS/AS DOCENTES

Pesquisadora: O que mais te marcou com relação às situações de racismo que você vivenciou na escola?

Ayana: A professora não ter feito nada.

(Ayana – Trecho de entrevista).

As vozes das meninas negras representam o objeto central de análise desta pesquisa. Entretanto, a escola permanece como um território social relevante e essencial para compreender as trajetórias dessas meninas e a forma como as relações étnico-raciais estabelecidas ali interferiram na construção das suas identidades. Nesse ambiente, elas irão conviver, se construir e reconstruir, além de ser um espaço rico para análises da nossa vida em sociedade e sobre o qual a sociologia da educação traz vastas contribuições. Como evidenciou, Hannah Arendt ([1957]/2011),

Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente. (ARENDR, 2011, p. 10).

Nesse contexto, apresento a escola onde as participantes da pesquisa estão matriculadas e onde atuo como professora e pesquisadora. Ela faz parte da RME-BH e está localizada na zona norte da cidade, em uma área considerada de risco social. O edifício onde a instituição funciona é bem recente e foi inaugurado no ano de 2002. Todavia, algumas turmas da escola já funcionavam no salão paroquial de uma igreja católica do bairro e a construção do prédio foi votada pela comunidade em reuniões do Orçamento Participativo (OP) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

A escola funciona em três turnos de atividades e possuía, em outubro de 2021, 911 alunos/as regularmente matriculados/as. O ensino é ofertado do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, praticado no diurno, e, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno. Além disso, a instituição oferta a extensão da jornada escolar, por meio do Programa Escola Integrada, que atende estudantes dos turnos da manhã e tarde. Por se tratar de um prédio novo, com menos de 20 anos de utilização, a escola possui uma boa estrutura de funcionamento, sendo constituída por um amplo espaço, com adaptação para alunos/as com deficiência física; 15 salas de aulas; uma sala de informática; três banheiros para cada sexo; uma sala para a coordenação de turno; um laboratório de ciências; uma biblioteca; um auditório (sala de

audiovisual), com capacidade para 60 pessoas; a secretaria; a sala da direção e vice-direção; o almoxarifado; a sala dos/as professores/as; a sala da coordenação pedagógica; dois banheiros para professores/as, separados por sexo; um pátio extenso; e a cantina, que também possui um bom tamanho.

Na parte lateral, a escola ainda possui uma grande quadra, que recebeu cobertura no ano de 2019, e um estacionamento com capacidade para, aproximadamente ,20 carros. Em uma parte anexa, há ainda mais cinco salas estruturadas para a educação infantil, com tamanho reduzido e tijolinhos coloridos nas paredes, isso porque, até o ano de 2011, a escola recebia alunos de 4 e 5 anos de idade matriculados no 1º e 2º período da RME-BH. Em frente a essas salas, há um parquinho com alguns brinquedos que as crianças do turno da tarde utilizam na hora do recreio. Antes da pandemia, essas salas de aula eram utilizadas por turmas reduzidas do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, para aulas de reforço escolar, aula de artes e, uma delas, para o atendimento educacional especial (AEE), nomeada como sala de recursos. Esse atendimento é realizado por uma psicóloga que permanece nos turnos da manhã e da tarde na escola, atendendo aos/as alunos/as com deficiência da instituição e também das escolas circunvizinhas da rede municipal. A presença da sala de recursos, da psicóloga e de várias profissionais de acompanhamento aos/as alunos/as com deficiência faz com que muitos pais ou responsáveis por estudantes com deficiência procurem meios, até mesmo jurídicos, para matricular suas proles na escola, sendo comum ter uma média de dois alunos/as com deficiência por sala.

A maior parte dos/as alunos/as que estudam na escola residem no bairro em que ela se localiza ou em uma vila de sua adjacência, o que indica um número elevado de alunos/as que vivem em situação de grande vulnerabilidade social. Sobre isso, vale ressaltar algumas características territoriais do município de Belo Horizonte, que é dividido em 9 regionais/regiões administrativas,¹⁰ de modo que possam ser efetivadas ações específicas para cada uma delas. Essas regionais concentram grandes desigualdades culturais, sociais, econômicas e educacionais e, mesmo no interior de uma mesma região, há diferenças significativas. Exemplo dessa grande disparidade é a Regional Centro-Sul que, de acordo com Cardoso (2018, p. 07) concentra “os mecanismos de transmissão de vantagens culturais e sociais” e representa a região que possui os habitantes mais privilegiados economicamente e culturalmente do município. No entanto, revelando um imenso abismo social, essa mesma região possui o maior complexo de favelas urbano da capital mineira e do estado, com

¹⁰ A cidade de Belo Horizonte é, atualmente, dividida em nove regionais administrativas: Venda Nova, Pampulha, Oeste, Norte, Noroeste, Nordeste, Leste, Centro-Sul e Barreiro.

aproximadamente 50 mil habitantes, o Aglomerado da Serra, o que a leva a Regional Centro-Sul, juntamente com a Regional Norte, onde se localiza a escola pesquisada, a possuir índices desfavoráveis quando analisamos as variáveis relacionadas à qualidade de vida da população.

No portal da PBH, está disponível um conjunto de estatísticas e de metas do município que serão acompanhadas até o ano de 2030, apontando os indicadores dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Os dados do ODS, de 2019, demonstram a vulnerabilidade da população residente na Regional Norte, quando consideramos aqueles que vivem com uma renda caracterizada como extrema pobreza ou pobreza.¹¹ Os dados demonstram que 45,24% da população da Região Norte viveria em extrema pobreza pré-transferência de renda, ou seja; antes da transferência do bolsa família.¹² Essa taxa é maior apenas na regional Centro-Sul, com 51,93% da população nessa situação. Após receber o bolsa família, a taxa de extrema pobreza é extinta, com exceção da Regional Nordeste, que apresenta 0,01% da população com essa característica. Já com relação à população que vive em situação de pobreza, a Regional Norte permanece atrás somente da Regional Centro-Sul, com 40,15% e 42,84%, respectivamente, dos moradores nessa situação, ou seja, as duas se configuram como as regiões mais pobres da cidade, mesmo após o recebimento da renda do bolsa família (BELO HORIZONTE, 2019).

Dessa forma, esses dados permitem identificar que o Programa Bolsa Família, criado no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi e é fundamental até os dias atuais para a extinção da extrema pobreza em todas as regiões de Belo Horizonte e do Brasil, garantindo a subsistência de muitos moradores.

Segundo Sara Camêlo Aguiar (2014), durante os dois governos do presidente Lula (2002 a 2010), ocorreu uma diminuição da pobreza no Brasil, com a “queda do número de indivíduos pobres de 36%, em 2003, para 21%, em 2010”. Em 2014, durante o governo da então presidenta Dilma Rousseff, o Brasil saiu, pela primeira vez, do mapa da fome, de acordo com análises da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). Atualmente, vemos um grande retrocesso nessas conquistas, com o impacto de fatores como a pandemia e a ineficácia do governo atual contribuindo para aumentar expressivamente os números de pobreza no solo brasileiro. Dados da FAO, de 2021, apontam que entre, 2014 e 2016, últimos anos da presidência de Dilma Rousseff, a fome atingia 3,9 milhões de

¹¹ O cálculo das famílias que vivem em situação de extrema pobreza é baseado em uma renda *per capita* de até R\$ 89,00 mensais e em situação de pobreza de R\$ 89,01 até R\$ 178,00 mensais por pessoa.

¹² De acordo com a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES, 2021), o “Programa Bolsa Família, criado pela Lei nº 10.836/04, é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País”.

brasileiros. De 2018 e 2020 (início do “governo” Bolsonaro) passou a atingir 7,5 milhões de pessoas.

Atualmente, de acordo com o *Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da covid-19*, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN, 2021), no Brasil, a insegurança alimentar atinge a 34,7% dos brasileiros de forma leve; 11,5% de forma moderada; e 9% de forma grave; sendo que menos da metade da população brasileira (44,8%) está vivendo em segurança alimentar. Essa situação pode ser ilustrada pela presença, cada vez maior, de moradores em situação de rua nas grandes cidades brasileiras. Ademais, convive-se com o retorno de imagens que afetam muitos brasileiros com tristeza e indignação, mostrando pessoas revirando caminhões de lixo em busca de alimentação.

Nesse contexto, a região Norte de Belo Horizonte possui a taxa mais elevada da cidade, quando se analisa qual é a proporção da população que vive em área de elevado risco à saúde, com 47,12% da população vivendo nessas condições. Para calcular essa taxa, são considerados 18 indicadores, entre eles: saneamento, habitação, escolaridade, índices sociais, renda e o entorno geográfico em que a residência está localizada. Há, ainda, os dados do Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) de Belo Horizonte, de 2016, que aponta que o bairro onde se localiza a escola ocupa 66^º posição, entre as 80 divisões territoriais do município consideradas para essa avaliação, indicando que a qualidade de vida nesse território é muito baixa (BELO HORIZONTE, 2016).

Associando o perfil da escola e o de seu entorno ao perfil dos alunos/as, pode-se perceber que a instituição se encontra em uma área de grande vulnerabilidade social, com alunos/as advindos/as, em sua grande maioria, de famílias trabalhadoras que se esforçam para garantir a presença dos/as seus/as filhos/as diariamente na instituição. As vagas do Programa Escola Integrada (PEI), ofertado pela PBH e que garante a permanência dos/as alunos/as em período integral na escola, são muito disputadas, o que reforça essa característica de famílias trabalhadoras que buscam o ensino e a segurança do espaço escolar, assim como a garantia de uma boa alimentação diária para as suas crianças enquanto trabalham.

O PEI fechou as suas atividades em março de 2020, devido à pandemia e, até outubro de 2021, ainda não tinha previsão de retorno na escola pesquisada, sendo que o aluguel das instalações (uma moradia ampla na mesma rua da escola) em que se desenvolviam as oficinas com os/as alunos/as foi cancelado em abril de 2020. Dessa forma, antes da pandemia, a rotina do PEI era constituída pela entrada dos alunos que estudam regularmente à tarde, às 8:00 da

manhã, quando era servido o café da manhã, geralmente com biscoito/bolo e café com leite. Às 10 horas, ofertava-se uma fruta; ao meio-dia, o almoço, e, às 13:00, eles/elas ingressavam no turno normal de ensino/aprendizagem, com a última refeição na escola sendo servida entre as 15:00 e as 15:30, nos intervalos de recreio. Já os alunos que estudavam no ensino regular pela manhã e ficavam na escola integrada durante a tarde tomavam café no horário de recreio, entre 9:00 e 9:30 horas; almoçavam às 11:30, na saída da escola regular. Todos/as os/as alunos/as da escola que estavam na instituição no turno da manhã podiam almoçar antes de irem para casa, mesmo não participando do PEI e a grande maioria realizava a refeição na escola. O almoço era bem completo, nutritivo e saboroso, com arroz, feijão, salada, verdura ou legume, uma proteína, um suco natural e, algumas vezes, uma fruta de sobremesa.

Após o almoço, eles/elas comiam uma fruta às 14:00 horas e, às 16:00, servia-se o lanche da tarde, com bolo/biscoito e café com leite ou mingau ou um jantar com prato único, como arroz temperado e macarrão. O coordenador do PEI relata que os/as alunos/as preferiam quando recebiam o jantar nesse horário.

Segundo uma das gestoras, o programa de alimentação da PBH recebe verbas municipais e federais, sendo que, até certo período da sua gestão, a verba foi *per capita*, considerando o número de alunos/as da instituição. No entanto, mesmo antes da pandemia, essa verba foi reduzida e deixou de ser *per capita*, embora continuasse atendendo todos/as os/as matriculados na instituição. A gestora e a responsável financeira pela escola não passaram os valores das verbas encaminhadas, mas disseram que a redução desses valores fez com que, por diversas vezes, fosse necessário retirar recursos de outras verbas para a complementação da alimentação dos/as alunos/as.

Sobre a alimentação, a escola não possui autonomia e só compra alimentos autorizados pela nutricionista responsável pela instituição. A quantidade também é determinada por ela e o cardápio vem, semanalmente, da Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional da PBH (Smasan). Antes da pandemia, o cardápio era mensal. Os produtos alimentares que não são enviados diretamente pela prefeitura são autorizados pela nutricionista para a compra. A gestora declarou que considera que uma parte significativa dos/as alunos/as da escola precisam da alimentação escolar para garantir uma boa nutrição. Há relatos de alunos/as da escola integrada que, ao chegarem para o lanche das 8 horas da manhã, disseram que a última refeição a que tiveram acesso tinha sido no recreio, às 15:20, do dia anterior. Há ainda um número maior de alunos/as que relatam que só tinham arroz com feijão em casa. Alunos/as que, ao serem servidos, pedem para repetir a carne ou para colocarem mais um

pouco porque só comem esse produto na escola. Foi por considerar esse perfil do alunado da RME-BH que, desde abril de 2020, o prefeito de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, aprovou a distribuição, durante a pandemia, de cestas básicas e kits de higiene para as famílias de alunos/as matriculados/as na rede.

Com relação ao perfil racial dos matriculados na instituição, no Sistema de Gestão Escolar (SGE) da PBH, no ato da matrícula, o/a responsável pode declarar a cor ou raça que considera que o/a novo/a aluno/a possui. Assim, dados atualizados de outubro de 2021 apontam que a escola possui 911 alunos, nos três turnos de atendimento escolar, sendo que 611, ou seja, a imensa maioria, foram declarados ou se autodeclararam (os alunos/as da EJA que possuem maioria podem realizar as suas próprias matrículas) como pardos/as; 215 como brancos/as; 83 como negros/as e dois não declararam a sua raça ou cor.

Nesse contexto, a escola pesquisada possui um desenho que intersecciona duas dimensões sociais desprivilegiadas: a de classe social e a de raça. Dentro desse espaço escolar, as crianças e os/as adolescentes advindos/as dessa realidade inferiorizada por sua classe e raça poderiam ser estimulados/as e ensinados/as a agir no mundo buscando transformar essa realidade. Entretanto, de acordo com Claudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), até meados do século XX, predominava nas ciências sociais e na sociedade em geral, a crença de que:

[...] por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Essa concepção apresenta a ideia de meritocracia, que credita ao indivíduo o poder de conseguir alcançar as suas metas por meio do seu próprio esforço e empenho. Um dos maiores problemas que envolvem a crença na meritocracia são as desigualdades que impedem que os indivíduos disputem as oportunidades de formas iguais, o que faz da própria disputa uma disputa não apenas diferente entre pessoas, mas também desigual. Nogueira e Nogueira (2002, p. 16) afirmam que, a partir da década de 1960, Pierre Bourdieu teve o mérito de formular, “uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares” relacionadas com as desigualdades entre classes sociais. O autor e a autora acrescentam que, para o sociólogo,

A escola perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Desse modo, a sociologia da educação, representada pelos estudos de Bourdieu, evidenciou a violência simbólica que é praticada na escola, mesmo não sendo percebida pelos/as agentes que a produzem ou por quem a sofre. A falta de consciência em relação a essa violência deve-se à força do poder simbólico, que seria um “poder invisível”, sendo de difícil identificação por sua natureza sutil e sua intensa prática em construir “normas” que objetivam manter a regularidade, a continuidade, a permanência das hierarquias e dos privilégios sociais. Ela não transparece, necessariamente, como “[...] agressões psicológicas, humilhações e constrangimentos. A violência simbólica se apresenta de forma dissimulada camuflando, assim, o ato violento.” (SILVA; DIAS, 2013, p. 74). Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 19), “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

Ainda de acordo com Bourdieu e Passeron (1992, p. 20), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário”. Dessa maneira, os/as profissionais da escola podem reproduzir a violência simbólica de forma inconsciente, valorizando apenas o que está estabelecido pelos grupos dominantes. Essa escola, que poderia trabalhar para reduzir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, acaba por repetir as expectativas determinadas pelo grupo dominante. Sobre isso, Bourdieu (2001a apud CARDOSO, 2013 p. 205) apresenta o conceito de juízo professoral, que seria “uma questão diretamente ligada à própria dinâmica do funcionamento do campo educacional, especialmente no que se refere às relações entre a professora e os/as seus/suas alunos/as”. O/A professor/a avalia os/as seus/as alunos/as de acordo com “mecanismos sociais de construção das categorias de juízo dos/as professores/as a respeito de si mesmas e dos/as estudantes” (CARDOSO, 2013 p. 205). Bruna Oliveira, Jacques Fernandes Santos e Vinícius Silva Santos (2017) complementam, apresentando a sala de aula como “um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral”, em que os/as professores/as, mesmo na educação infantil de uma escola pública, começam a excluir as crianças baseadas nas “disposições dos capitais.” (BOURDIEU, 2014, p. 16 apud OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2017, p. 105). Assim, as crianças com o capital cultural considerado positivo reconhecem mais facilmente os diferentes

conceitos e práticas desenvolvidas na escola.

Já as demais, com capital considerado negativo, sentem uma dificuldade maior nesse tipo de reconhecimento, refletindo diretamente em seu processo de aprendizagem e sendo decisiva nos julgamentos do professor que cria uma apreciação negativa, tendo diferentes resultados em classe que gera desestímulo, “a incapacidade” e aumenta o índice de repetência dos alunos excluídos em sala de aula. (OLIVEIRA; SANTOS; SANTOS, 2017, p. 105).

A violência simbólica no espaço escolar intersecciona as relações de classe, gênero e raça, impondo a cultura dominante, com seus valores e crenças, aos dominados. E, de certa maneira, fazendo com os/as dominados/as desejem e aspirem para si as representações sociais produzidas pela cultura dominante, tida como uma cultura “universal”, “natural” e “normal”, no sentido de uma norma a ser adotada.

Dessa forma, as meninas negras participantes da pesquisa habitam esse espaço de violência simbólica, sendo vitimadas por toda produção discursiva sutil que é imposta não apenas pelo grupo de professores/as, mas por seus pares e por outros/as profissionais da escola. É possível indicar que o racismo escolar é predominantemente produzido e reproduzido sob as características da violência simbólica. Sobre isso, Eliane Cavalleiro, que produziu estudos relevantes sobre o racismo na esfera escolar, revela que:

nada justifica que o Estado colabore para fragilizar a vida emocional e psíquica de crianças negras, propiciando uma educação que enseja uma violência simbólica, quando não física, contra elas no cotidiano escolar. Sim, a violência diuturna sofrida pelas crianças negras no espaço escolar pode, em certa medida, ser comparada ao apedrejamento físico, visto que o racismo e seus derivados as amordaçam. Assim, emocionalmente desprotegidas em sua pouca idade, as crianças passam a perseguir um ideal de “brancura” impossível de ser atingido, fazendo-as mergulhar em um estado latente, intenso e profundo de insatisfação e estranhamento consigo mesmas. (CAVALLEIRO, 2010, n.p.).

Nesse cenário, vários estudos, dentre eles os de Arleandra Amaral (2013); Eliane Cavalleiro (2001; 2005); Fúlvia Rosemberg (2014); Márcia Cristina Pinto (2014); Marilene Pará (2000); Marília Pinto de Carvalho (2004), Nilma Lino Gomes (2002b); e Valéria Algarve (2004), demonstram como a trajetória escolar representa um momento significativo para a construção da identidade negra e como o racismo presente na escola produz consequências para crianças, adolescentes e jovens negros/as. Algumas dessas consequências são: o sentimento de inferioridade, a não aceitação de si, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, a timidez e a pouca participação em sala de aula. Marília Pinto de Carvalho, que trouxe amplas contribuições com os seus estudos que articulam gênero e cor/raça no desempenho escolar, afirma que:

há na sociologia da educação brasileira uma razoável bibliografia sobre as diferentes articulações entre classe social e desempenho escolar, herdeira especialmente da corrente francesa que se desenvolveu a partir da obra de Pierre Bourdieu, o mesmo não se pode dizer das desigualdades raciais. (CARVALHO, 2004, p. 255).

Carvalho procura conhecer “os processos através dos quais se produz, no ensino fundamental, o fracasso escolar mais acentuado entre crianças negras do sexo masculino” (CARVALHO, 2004, p. 247). Em suas análises, a pesquisadora verificou que a defasagem entre a série cursada e a idade era maior entre os meninos negros, seguidos pelas meninas negras, meninos brancos e, “em melhor situação, mulheres brancas”. Dados mais atuais, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2018, demonstram que essa realidade ainda permanece e acompanha os alunos/as negros/as durante toda a sua trajetória escolar. Isso porque quase metade dos jovens negros/as de 19 a 24 não concluíram o ensino médio e o abandono escolar acompanha 33% das meninas negras. Tais dados e estudos reafirmam a articulação existente entre raça, gênero, classe, desempenho escolar e construção da identidade negra. Ainda que os cruzamentos de todos esses fatores sejam relevantes para as análises interseccionais da pesquisa, o fator raça é central para este estudo.

Nesse contexto, todos/as os/as profissionais da escola são sujeitos socio-históricos e, como tais, tendem a reproduzir o que está posto socialmente. Desse modo, o racismo e a violência simbólica que fazem parte da estruturação da escola também irão interferir nas posturas desses profissionais, condicionando, muitas vezes, as suas ações. Assim, quando pensamos no/a professor/a como um/a dos/as principais agentes do meio escolar, juntamente com os/as gestores/as, podemos questionar: qual é o perfil e o posicionamento desses/as profissionais sobre o racismo na escola? Como eles/as percebem as manifestações racistas que acontecem no cotidiano escolar e quais são suas percepções e ações sobre essas ocorrências? Há 18 anos, a Lei Federal n. 10.639 entrou em vigor, determinando a inclusão no currículo das escolas do ensino da cultura afro-brasileira e africana. Isso estaria acontecendo de fato?

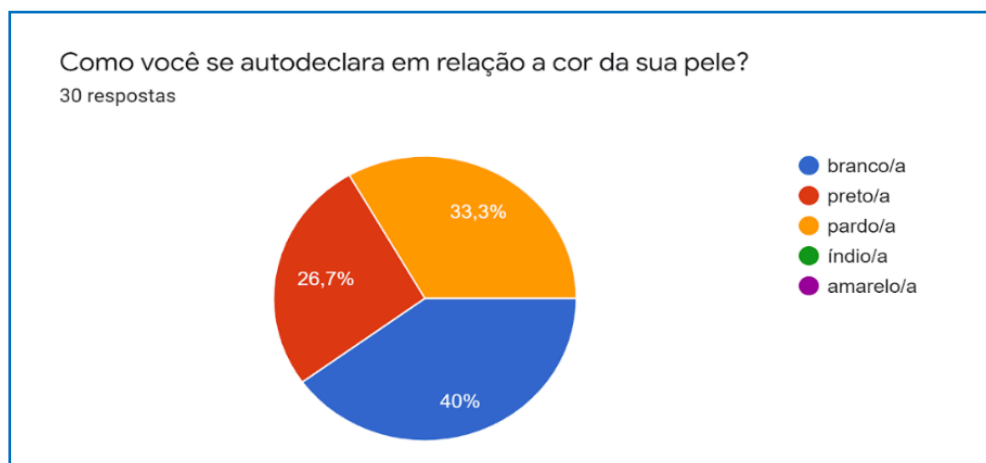
As respostas para esses questionamentos precisam ser conectadas com a percepção de que a escola, como agência, faz parte de toda a estrutura social e os/as docentes não são educados para entenderem as questões étnico-raciais como questões centrais de seu fazer pedagógico com os/as alunos/as. À vista disso, para responder a esses questionamentos e levantar o grupo de meninas negras que já sofreram racismo na escola e que poderiam participar

da pesquisa, foi elaborado um questionário para a equipe docente que atua nos turnos da manhã e da tarde na escola pesquisada.

4.1 Perfil e posicionamento dos/as docentes

O questionário foi respondido por 30 docentes e a primeira questão foi sobre a autodeclaração de cor ou raça¹³ que possuem. Nas respostas apresentadas, verifica-se que há uma aproximação entre a cor ou a raça declarada pelos/as docentes da escola e a representação das características da população brasileira, já que, de acordo com os dados da PNAD, realizada pelo IBGE, em 2019, 56,2% da população brasileira se declara negra (IBE, 2019), enquanto, na escola, os/as docentes que se declararam pretos/as e pardos/as representam 60% do número total e os outros 40% se declararam brancos/as.

Gráfico 1 - Autodeclaração sobre a cor ou raça



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No Gráfico 2, estão representadas as respostas dadas ao questionamento sobre a presença de situações racistas na escola. Percebe-se que a maioria dos/as docentes, 93,3%, já presenciou ou teve conhecimento de situações de racismo no espaço escolar. Sendo que, apenas 2 entre os 30 docentes informaram que não vivenciaram tal fato.

¹³ Foi utilizada como base a autodeclaração de cor ou raça realizada pelo IBGE, considerando o que o/a depoente respondeu sobre a sua cor/raça entre as opções: preta, parda, branca, amarela e indígena.

Gráfico 2 - Manifestações de racismo na escola



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Essa questão apresenta uma realidade dolorosa experimentada por milhões de crianças, adolescentes e jovens negros/as matriculados/as nas escolas brasileiras. Sobre as situações de racismo na escola, uma das docentes, que será nomeada como Carolina Maria de Jesus,¹⁴ trouxe o seguinte relato ao responder ao questionário:

Infelizmente, já presenciei situações em que as crianças entram em conflito e se ofendem com apelidos que agridem por demais, como exemplo, usaram termos cabelo de Bombril, macaco, você é feia e preta etc. Muitas vezes, na educação infantil, a criança se manifesta racista por não querer ficar perto ou mesmo brincar com uma criança negra. Um tipo de exclusão que, por diversas vezes, acontecia, e intervenções foram necessárias, na tentativa de mudar esse tipo de comportamento. Mas é muito difícil, pois a sociedade brasileira possui essa característica racista e com muita resistência (Trecho de resposta ao questionário).

O relato da docente revela que há a tentativa de intervir e alterar o comportamento do aluno/a que manifesta atitude racista, no entanto, a característica estrutural do racismo no Brasil dificulta essas mudanças e o/a professor/a não sabe como lidar com a situação. Em outra resposta, a docente Maria Firmino dos Reis¹⁵ afirmou que, muitas vezes, crianças e adolescentes negros/as sofrem tanto essas ações que começam a não agir diante dos acontecimentos: “Minha aluna estava sendo chamada de macaca por uns colegas de sala. E ela não reclamou, ficou paralisada diante do ocorrido”. Já o docente Milton Santos¹⁶ escreveu sobre outra aluna:

¹⁴ Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977) foi a escritora do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, entre outras obras, e impressiona pelo registro da história de uma mulher negra que, mesmo diante de todas as adversidades e pouco estudo, escreveu sobre as suas vivências, denunciando a sua realidade.

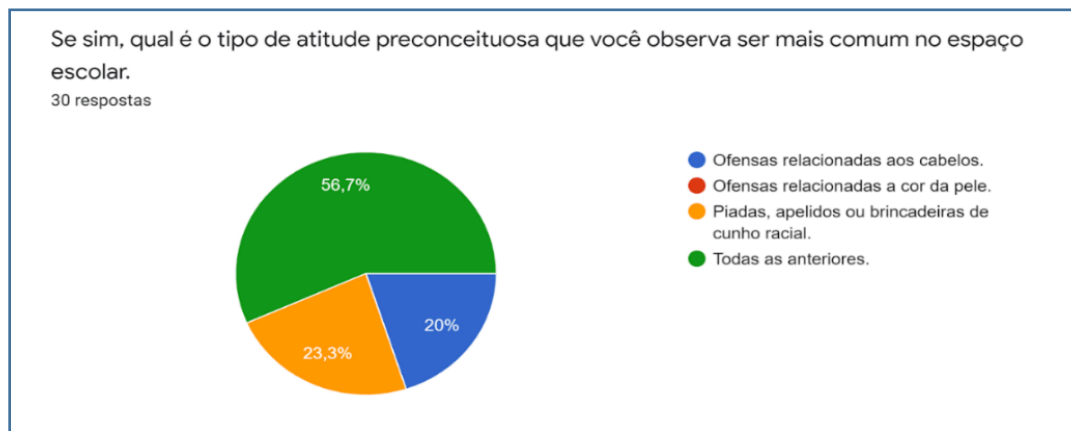
¹⁵ Maria Firmino dos Reis (1825-1917) foi professora e a primeira romancista brasileira. Ela escreveu o primeiro romance criado por uma mulher no Brasil. Sua obra *Úrsula* também foi a primeira com conteúdo contra a escravização em nosso país.

¹⁶ Milton Santos (1926 – 2001) foi formado em direito e doutor em geografia, atuando como professor nessa área. Milton Santos é considerado o maior geógrafo do Brasil e, em 1994, ganhou o Prêmio Nobel de Geografia. Tem inúmeras obras publicadas, caracterizando-se por expor as desigualdades socioespaciais.

Quando eu os advertia sobre isso, ela demonstrava uma postura de desânimo. Como se a vivência dessa situação fosse tão recorrente que ela já previa que pouco adiantaria. Já se acostumara à situação.

Há também alunos/as que, diante de alguma situação em que são vitimados/as, agem por meio da violência e agressividade, como relatado pelo docente Luiz Gama¹⁷: “o aluno vitimado partiu para agressão física e chorou”, e pela docente Antonieta de Barros,¹⁸ que disse que a aluna ficou “agitada e nervosa [...]”. “Agressiva a tal ponto que a professora me chamou, enquanto coordenadora, para intervir [...]”. Diante da dor sentida no momento em que recebem as ofensas de cunho racial, a criança e o adolescente vitimados, assim como os/as docentes envolvidos/as na situação, possuem dificuldades para saber como resolver os conflitos, o que revela a necessidade de mais formações e discussões sobre o tema. Para ampliar os conhecimentos sobre como o racismo se caracteriza no campo da pesquisa, realizamos o questionamento sobre qual é o tipo de atitude preconceituosa mais comum no espaço escolar, como está exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Atitude preconceituosa mais comum no espaço escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por meio das respostas, é possível perceber que, para a maior parte dos/as docentes (56,7%), é comum observar atitudes preconceituosas que abrangem, proporcionalmente,

¹⁷ Luiz Gama (1830 – 1882), de acordo com a revista Galileu, Luiz Gama foi advogado, “escritor e jornalista, o baiano Luiz Gama é o patrono da abolição da escravidão no Brasil. Gama nasceu em Salvador, no dia 21 de junho de 1830, de uma mãe negra liberta e um pai fidalgo português, por quem foi vendido como escravo e levado para São Paulo. Lá, aprendeu a ler, conseguiu sua própria alforria, estudou Direito de forma autodidata, tornou-se um intelectual e advogou para libertar mais de 500 escravizados” (MARASCIULO, Marília, 2021, s.p.).

¹⁸ Antonieta de Barros (1901 – 1952) foi professora e deputada estadual. De acordo com Juliana Bezerra (2020), fundou jornais que defendiam ideias feministas. Foi a primeira deputada negra do Brasil e a primeira deputada mulher em Santa Catarina. Foi a autora da lei que transformou o dia 15 de outubro no dia do professor no estado de Santa Catarina, em 1948. Assinada anos depois em nível nacional, pelo então presidente João Goulart, em 1963.

ofensas relacionadas às características dos cabelos dos/as alunos/as negros/as e à cor de suas peles, com piadas, apelidos ou “brincadeiras” de cunho racial. O Gráfico 3 apresenta uma curiosidade, que é a ausência de docentes que relacionaram as atitudes preconceituosas apenas com ofensas ligadas à cor da pele dos/as alunos/as. Para eles/as, ofensas relativas a essa categoria atuam combinadas com outras formas de preconceito. Apesar de, no relato da docente Carolina Maria de Jesus, ela citar que já ouviu alunos/as agredindo uma colega com a expressão “você é feia e preta”.

Outra questão foi sobre a relação entre as situações de racismo ocorridas na escola e o sexo (masculino ou feminino). O objetivo foi verificar se, para os/as docentes, há presença maior de atitudes racistas ligadas a algum sexo específico ou as manifestações independem dessa categoria. O resultado demonstrou que, por uma pequena margem de diferença, os/as docentes apontaram as meninas como as maiores vítimas de racismo na escola, com 53,3%; outros 43,3% responderam que tanto os meninos como as meninas são igualmente vítimas do racismo. Apenas 3,4% dos/as docentes consideraram que apenas os meninos são mais vitimados pelo racismo. Talvez esses resultados possam ser justificados pelo fato de serem mais explícitas as dimensões do racismo evidenciadas por ofensas relacionadas às características dos cabelos e à estética negra feminina.

Gráfico 4 - Relação entre o sexo e as situações de racismo na escola

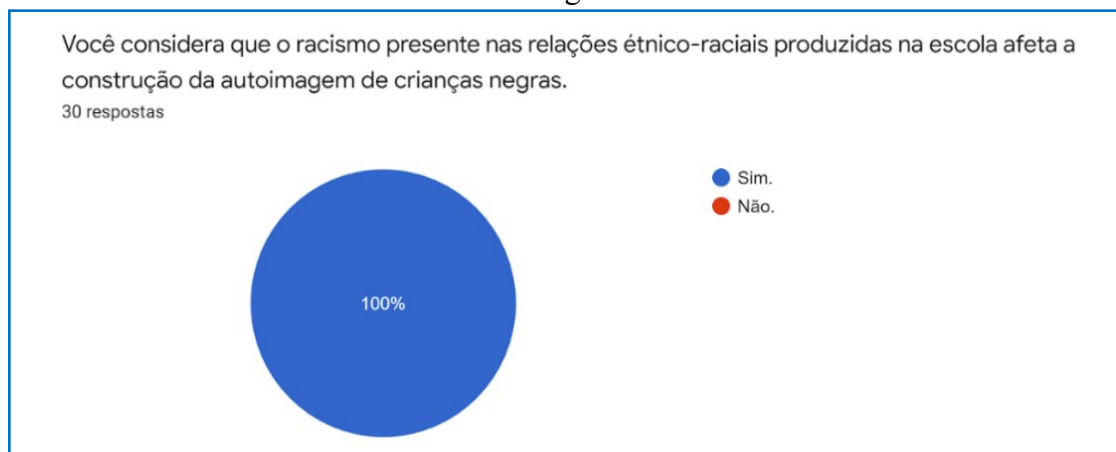


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao perguntar aos/as docentes se eles/as consideram que o racismo presente nas relações estabelecidas na escola afeta a construção da identidade e da imagem de crianças negras, ocorreu uma unanimidade nas respostas, com os/as trinta profissionais respondendo positivamente à questão. Pode-se constatar, dessa forma, que todos/as tiveram um olhar sensível sobre as consequências do racismo para a construção da identidade, da autoimagem e do

sentimento de pertencimento das crianças negras. Embora também possa haver outras interpretações, como: será que o fato de os/as docentes serem meus/minhas colegas de trabalho e a pesquisa ter sido apresentada por mim provocou um direcionamento das respostas, de modo que essa unanimidade representa as respostas que eles/as consideraram que eu esperaria? O fato de eu ser uma pesquisadora negra influenciou as respostas? Eles/as deram uma resposta dentro do que consideraram ser politicamente correto? Essa mesma pergunta, feita de forma virtual, para docentes com os quais eu não tivesse vínculo, apresentaria o mesmo resultado? Fato é que, ainda que seja possível construir todos esses questionamentos, o resultado unânime para a pergunta realizada contribuiu para reafirmar a relevância de uma das questões centrais desse estudo. Os dados reforçam que o racismo influencia fortemente a construção da identidade e da imagem de meninas negras. Além disso, reitera-se a necessidade de pesquisas que busquem enfatizar essa temática e elaborar intervenções pedagógicas para o problema.

Gráfico 5 - Influência do racismo para a construção da identidade e da imagem de crianças negras



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao final do questionário, os/as docentes listaram os nomes de meninas negras que já passaram por situações de racismo na escola. Após o levantamento de todos esses dados, já no momento do registro, foi percebida a falta de uma questão principal que deixou de ser abordada, sobre qual é a percepção do/a docente sobre a sua preparação para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na escola. Dessa maneira, ao menos para ter uma visão amostral sobre a questão, 10 docentes receberam esse questionamento. Foram 10 mulheres que também participaram do questionário respondido pelos/as 30 docentes e que atuam no mesmo turno de trabalho, com as quais possui uma proximidade maior. Esse fato garantiu respostas imediatas e a possibilidade de registrá-las na pesquisa.

Entre as 10 docentes, seis disseram que não se consideram preparadas para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais; duas avaliaram que estão parcialmente preparadas; e duas afirmam possuir essa preparação. Das duas últimas, uma leciona para jovens e adultos, o que talvez possibilite maiores diálogos sobre o tema; e a outra é uma professora que se autodeclarou preta e, apesar de relatar que se sente preparada, aponta dificuldades e “fica perdida em lidar com alunos pardos de pele mais clara” que negam a sua negritude. As docentes que relataram que não se sentem preparadas elencaram algumas razões para essa condição, sendo que a que mais se destaca diz respeito à falta de cursos e de aperfeiçoamento sobre a temática. De acordo com a docente Laudelina de Campos Melo,¹⁹ faltam formações continuadas:

[...] em serviço para, primeiramente, nos informar sobre as questões legais...leis, portarias etc...Depois, formações sobre o trabalho pedagógico multidisciplinar...Não focalizando apenas o mês de novembro, por exemplo....E outro, diálogos abertos com estudantes em rodas de conversas com equipe multidisciplinar como professores, pesquisadores, advogados, agentes culturais, psicólogos, terapeutas... para a verbalização das situações ocorridas dentro e fora da escola e orientações apontadas de múltiplas áreas (Laudelina - Trecho de resposta ao questionário).

Já a docente Ruth de Souza,²⁰ que se autodeclarou branca, também relata a falta de preparo sentida desde o curso de graduação em Pedagogia, que, segundo ela, não trouxe discussões sobre o tema e, posteriormente, na atuação profissional na PBH, continuou sem receber formações específicas. A docente desenvolveu o seu relato expondo sugestões de como trazer o tema no cotidiano escolar, além de apresentar as dificuldades que têm encontrado no dia a dia.

Muitas vezes, agimos inconscientemente justamente porque várias posturas não são questionadas. Acho importante problematizar as questões da nossa realidade: listar em reuniões o que percebemos e traçar possíveis caminhos para melhorar.

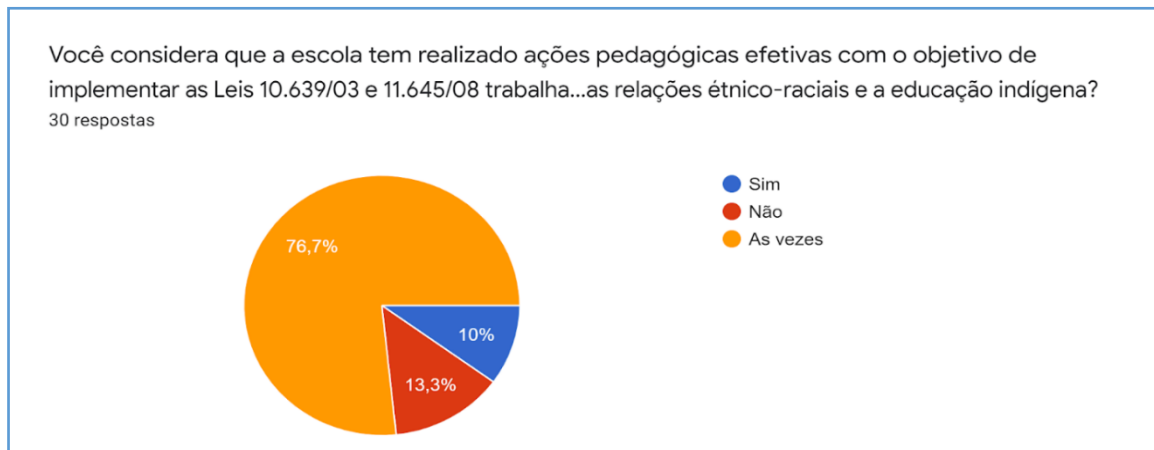
Nesse contexto, a indicação de que a maior parte dos/as docentes não se sente preparada para o trabalho com o tema pode ter refletido em outra questão respondida pelos/as 30 docentes no questionário geral, pois, ao questioná-los se consideravam que a escola tem realizado ações pedagógicas efetivas, com o objetivo de implementar as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08,

¹⁹ Laudelina de Campos Melo (1904 – 1991) foi empregada doméstica e a fundadora da primeira associação para cuidar do interesse da categoria. Atuando ativamente pressionando a classe política para as melhorias neste trabalho.

²⁰ Ruth de Souza (1921 – 2019), de acordo com Bezerra (2020), foi atriz e considerada a primeira dama-negra da dramaturgia brasileira. Em 1954, foi a primeira atriz negra a receber indicação ao oscar de melhor atriz no Festival Internacional de Veneza.

trabalhando a educação para as relações étnico-raciais e a educação indígena, obteve a resposta “às vezes”, de 76,7% dos/as docentes; e apenas 10% disseram que sim. A percepção da grande maioria é a de que o tema só é trazido para discussão em datas específicas, como o 20 de novembro.

Gráfico 6 - Implementação da Lei Federal n. 11.645/08 na escola



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sobre os obstáculos para a implementação da lei, Tatiane Rodrigues, Fabiana Oliveira e Fernanda Santos (2016, p. 283) afirmam que entre eles estão o “desinteresse e a existência de posicionamentos políticos e religiosos conflitivos sobre a temática.” (grifo nosso). O racismo que estrutura a sociedade está presente e atuando no meio educacional, condicionando os comportamentos e as tomadas de decisões dos/as profissionais docentes e gestores/as, dificultando a inclusão do conteúdo em seus planejamentos. Além do desconhecimento apontado por eles/elas, há, também, em concordância com Gabriela Valente e Adriana Dantas (2021), um envolvimento maior em ações sobre o tema por docentes que possuem um interesse pessoal pelo assunto, “[...] motivação essa que não pode ser imposta, existindo apenas se partir do próprio professor.” (VALENTE; DANTAS, 2021, p. 12). Ou seja, existe uma grande incapacidade institucional e organizacional para implementar uma política pedagógica antirracista. Em geral, as ações são individualizadas, de acordo com graus de conhecimento, identificação e engajamento dos/as docentes.

Na epígrafe desse capítulo, foi apresentado um trecho da entrevista individual realizada com Ayana e a situação relativa à falta de disposição e preparo dos docentes para lidar com a temática é notável na fala da participante, quando ela diz que o que mais a marcou nas situações de racismo que vivenciou na escola foi o fato de a “professora não ter feito nada”. Tal fala inquieta e perturba quem se dedica à educação e mostra que ainda há falta de interesse e falta

de vontade de alguns profissionais em intervir no assunto. Será que o/a docente que se omite em situações como essa não consegue reconhecer as marcas dolorosas que o racismo deixa na vida da pessoa negra, com consequências que podem, inclusive, afetar sua aprendizagem? Será que esse/a profissional, assim como parte da população brasileira, acredita no mito da democracia racial, invalidando a presença do racismo estrutural e estruturante em nossa sociedade e avaliando que não há necessidade de que ele seja contestado e excluído? Será que, para esse/a profissional, Ayana estava de “mimimi” e se vitimando, termos utilizados corriqueiramente por aqueles/as que querem invalidar, apagar e silenciar falas? Por não saber e não desejar lidar com a situação o/a docente preferiu se calar? Ou, para alguns/algumas professores/as, esse é apenas mais um problema desgastante a dar conta e, por não representar uma uma prioridade, fica por isso mesmo?

Apesar de ainda existirem profissionais que agem da forma apontada por Ayana, nas conversas com as outras cinco meninas, todas disseram que o/a professor/a interveio no momento em que a situação ocorreu, ou seja, mesmo com dificuldades, a maioria significativa dos/as educadores/as vem reconhecendo a presença do racismo no espaço escolar e a necessidade de se empenhar para eliminá-lo. Nesse contexto, diante das dúvidas desses/as docentes sobre como intervir em situações de racismo na escola, Petronilha Beatriz Silva (2015) traz alguns passos para a implementação da educação antirracista baseada nas DCN (BRASIL, 2004), apontando que um primeiro passo está em educadores/as, gestores/as e “outras pessoas, que garantem o funcionamento das escolas desconstruírem as crenças de que, no Brasil, se vive numa democracia racial.” (p.169). De acordo com a autora, será preciso, também, que “todos reconheçam e desconstruam os preconceitos que privilegiam pessoas pelo simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente as negras.” (p. 170).

Além disso, Silva (2015) aponta outros caminhos para a implementação das diretrizes, como a necessidade de o/a educador/a “deixar de admitir que a história do Brasil continue sendo escrita no singular, ou a partir unicamente de uma visão eurocêntrica”. Além disso, a autora afirma que é preciso valorizar igualmente “as histórias e culturas que constituem o povo brasileiro”, de modo que elas sejam “estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas, europeias” (p. 170). Petronilha acrescenta, ainda, que a mudança e a escolha por esse caminho apresentarão um “esforço complexo”, exigindo do/a educador/a, mas, não exclusivamente dele:

desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar. Compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais.

Assim sendo, esse/essa profissional necessita, também, desenvolver um olhar sensível e crítico para mediar o processo de implementação de uma educação antirracista, estando atento a todos os materiais que for utilizar na sala de aula, para evitar o uso de ferramentas que reforcem estereótipos que retratam negativamente o/a negro/a e positivamente o/a branco/a. Estudos como o de Munanga (2005) e Isis Longo (2017) demonstram que é preciso que todos/as os/as docentes possuam essa percepção e se empenhem para alterar a realidade, resignificando suas práticas pedagógicas. Isso porque, de acordo com Munanga (2005), “o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais” (p. 23). Munanga prossegue, afirmando que o Estado legitima a reprodução desses estereótipos quando não valida e valoriza “os processos civilizatórios indígenas e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação” (p. 23). Tal afirmação é corroborada por Longo (2017, p. 251):

Mediante a investigação dos conteúdos das unidades temáticas dos livros e suas representações sobre o papel de brancos, negros, indígenas e mestiços para a construção da nação foi possível identificar mecanismos implícitos e explícitos da reprodução de valores da hegemonia europeia e da perpetuação do mito da democracia racial. Desta forma, a diversidade étnico-racial, mesmo assegurada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, continua a significar um desafio histórico quanto à implementação de uma educação para as relações étnico-raciais direcionada à valorização do pertencimento étnico-racial, ao passado de luta dos ancestrais africanos e indígenas e ao combate do racismo social e institucional.

Posto isso, a análise do perfil dos/as docentes que atuam na escola pesquisada possibilitou verificar que há ainda muitos desafios para a prática de uma educação antirracista. Dentre eles, está a necessidade de a escola investir em mais ações com vistas à implementação dessa educação, já que as manifestações de atitudes preconceituosas são frequentes em seu cotidiano e vitimam crianças, adolescentes e jovens negros/as, marcando-os negativamente, interferindo diretamente na construção de suas identidades e imagens. Tal situação, quando não recebe a intervenção adequada, pode se intensificar, terminando por contribuir para aumentar as dificuldades de aprendizagem, prejudicando o desempenho e resultando na evasão escolar da pessoa negra. Para alcançar resultados satisfatórios relativos à implementação da educação antirracista faz-se necessário um investimento maior por parte das gestões municipais, estaduais e federais, com vistas à oferta de formação massiva e de qualidade para que os/as docentes desenvolvam competências que os tornem seguros para agirem em seus campos de trabalho. Além disso, é importante que os/as próprios/as docentes se dediquem, com maior interesse, a fazer do antirracismo uma prática diária na sua ação pedagógica.

No próximo capítulo, ocorrerá um deslocamento, pois passaremos das impressões e do perfil dos/as docentes para as vozes das meninas que participaram da pesquisa, analisando como o racismo interfere na construção de suas identidades e imagens.

5 AS VOZES DAS MENINAS NEGRAS: A INFLUÊNCIA DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES E IMAGENS

Pesquisadora: Você já foi vítima de algum apelido de cunho racial na escola? Qual?

Niara: Sim, cabelo de vudu.

Ayana: Sim, quando eu ia de cabelo black, preso para cima, me chamavam de coroa de abacaxi; e quando eu trançava o meu cabelo, me chamavam de medusa.

(Trecho da entrevista individual).

Niara, Dandara, Anaya, Jamila, Ayana e Mariama revelaram, durante as entrevistas individuais e em grupo e nas respostas dadas aos três questionários (Como me vejo, O meu reflexo no espelho, Como eu sou e como eu queria ser), as suas percepções sobre como o racismo presente nas relações estabelecidas na escola influenciou a construção negativa de suas identidades e imagens. Neste capítulo, analisarei o que elas disseram à luz dos estudos do campo das relações étnico-raciais. Introduzo, destacando como os conceitos de identidade, identidade negra e imagem foram desenvolvidos na pesquisa.

O conceito de identidade é complexo e possui múltiplas formas e dimensões. Todavia, como as relações étnico-raciais na escola são centrais para as análises deste estudo, utilizo o conceito de identidade elaborado a partir das contribuições dos estudos culturais. Isso porque concebe a identidade como um conceito relacional. O conceito de identidade aqui é, portanto, utilizado tendo como base o sujeito sociológico desenvolvido por Stuart Hall, considerando que a nossa identidade é baseada na “interação entre o eu e a sociedade.” (HALL, 2006, p. 11). Segundo Hall (2006), o sujeito sociológico é formado na relação com outras pessoas importantes para ele e a identidade é construída nas relações entre o eu e a sociedade:

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p.11).

Gomes (2003, p. 171) acrescenta que “como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais”. Entre elas encontram-se a identidade racial, de gênero, a nacionalidade, a identidade sexual ou de classe social etc. “Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados” (GOMES, 2003, p. 171). Quando nos reconhecemos e somos interpelados sobre uma de nossas identidades, estamos estabelecendo sentidos de pertencimento a um grupo social. Nesse processo, de acordo com Gomes (2003, p. 171) “nada é simples ou estável”, a identidade é transitória e incerta, ela não se refere a um processo que possui um tempo cronológico linear,

com princípio meio e fim. Ocorre durante a nossa formação como sujeitos, estando sujeita à avaliação dos outros, ou seja, as relações sociais possuem extrema relevância para a formação da identidade das crianças e adolescentes que ainda estão em fase de transformações e consolidação dessas identidades. Cardoso (2004) acrescenta que a identidade está em movimento constante de construção, desconstrução, reconstrução e que esses movimentos ocorrem por “vontades individuais e coletivas, por organizações simbólicas, ou que se deixam afetar por cenários políticos e econômicos.” (CARDOSO, 2004, p. 16). A identidade surge ainda como “uma construção histórica que cada indivíduo ou grupo social elabora ao longo de suas experiências, de acordo com especificidades do contexto e das condições sociais que vivenciam”. (CARDOSO, 2004, p. 17).

Nesse contexto, quando destacamos a identidade negra como uma das múltiplas possíveis para os sujeitos pertencentes à população negra, estamos nos alinhando ao pensamento de Gomes (2003, p. 171), para quem a identidade negra é reconhecida “como uma construção social, histórica, cultural e plural”, que se refere ao olhar que esse grupo possui sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Nesse sentido, é desafiador para a população negra brasileira construir uma identidade e uma imagem negra positiva, quando, historicamente, esse grupo é ensinado “desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo.” (GOMES, 2003, p. 171). Quando se olham no espelho, percebem que, permeado pelo racismo, ele reflete uma imagem depreciativa de si. Nesse processo, as diferenças são essências para a construção da identidade, que não ocorre somente por oposição ao branco, mas “pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este.” (GOMES, 2003, p. 171).

A identidade só pode ser compreendida exteriormente por sua representação, que é definida pela imagem. Devido a essa ligação intrínseca entre a construção da identidade e da imagem, abordo esses dois conceitos como complementares na pesquisa. Segundo Francisco Ferreira (2008), os indivíduos produzem sentidos e percebem os seus corpos de forma “individual e coletiva”. A imagem se desenvolve “para além do indivíduo” (FERREIRA, 2008, p. 480), influenciada por uma pluralidade de perspectivas baseadas nas relações interpessoais e transdisciplinares, “envolvendo instâncias psíquicas, individuais, coletivas, culturais, sociais, simbólicas, institucionais, religiosas etc.” (FERREIRA, 2008, p. 481). Raquel Brito (2016, p. 25) acrescenta, ainda, que “a imagem do corpo se forma em nossa mente, no contato do indivíduo consigo mesmo e com o mundo que o rodeia”.

A imagem que construímos de nós é especular e pouco fiel ao real, pois permite possibilidades de deformação: para mais e para menos. É necessário um objeto, uma superfície onde possa haver reconhecimento e identificação com a própria imagem. O

espelho, portanto, é o principal referencial que mostra, ao menos aparentemente, quem eu sou. (BRITO, 2016, p. 25-26).

Nesse sentido, os estudos do campo das relações étnico-raciais mostram que as interações produzidas na escola desempenham um papel central para a construção positiva ou negativa das identidades e da imagem das crianças, adolescentes e jovens, sejam negros/as ou brancos/as. Quando a criança e o/a adolescente recebem um olhar positivo sobre as suas características físicas, intelectuais e emocionais, tanto no âmbito familiar como no âmbito escolar, eles/elas tendem a agir de forma mais produtiva e proativa em seu meio. A imagem que essas crianças e adolescentes construirão sobre si mesmas permitirá a formação de uma identidade favorável que, conseqüentemente, levará à busca de oportunidades de mudanças de sua realidade. De acordo com Gomes (2011, p. 03), as relações étnico-raciais são:

relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Como o espaço escolar é um local privilegiado para descrevermos, ainda que parcialmente, sob a forma de um “desenho”, a sociedade em seu aspecto mais amplo, podemos observar representadas ali essas relações de poder entre as “hierarquias raciais brasileiras”, com crianças, adolescentes e jovens negros/as, brancos/as e os/as profissionais da educação se relacionando e revelando suas posturas e ações no mundo. Isso porque as relações sociais que se estabelecem dentro das escolas podem revelar indícios das formas como as pessoas tendem a agir socialmente fora das escolas. Essa intervenção da educação na nossa atuação social destaca a ligação intrínseca entre educação e sociedade.

Na escola, as crianças, desde bem tenra idade, começam a aprender as primeiras letras e os números, a ter contato com a leitura, com a escrita e com as expressões de cálculos matemáticos. Nesse espaço, além de aprender os conteúdos, elas também iniciam o compartilhamento de outros saberes, como os valores aprendidos nos grupos familiar e social que frequentam. Há uma intensa troca desses valores nas relações que estabelecem umas com as outras e com os/as adultos/as ali presentes e, assim, elas irão construindo o seu “mundo”. Entre essas trocas, destacamos as que ocorrem nas relações étnico-raciais. Sobre isso, Simone Assis e Joviana Avanci (2004) consideram que:

Família e escola são as duas principais fatias do mundo nos primeiros anos de vida. Familiares, colegas, professores e outras pessoas significativas são como espelhos por meio dos quais construímos, no decorrer da infância e da adolescência, a maneira de nos vermos. Crianças e jovens que se sentem amados, respeitados, escutados, compreendidos, valorizados e estimulados a desenvolverem suas habilidades e competências têm maior probabilidade de apresentar boa autoestima. (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 11).

De acordo com Bourdieu (1992) (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17), conforme explicitado anteriormente, a escola, ao contrário de possibilitar uma educação que respeite, escute, compreenda e valorize as diferenças entre os/as discentes, pode desempenhar o papel de “legitimar os privilégios sociais” e **raciais** e mantê-los. Um dos fatores que fazem com que a escola seja um lugar de reprodução do *status quo* e de legitimação de privilégios é que ela funciona sobre a ótica do eurocentrismo. Em conformidade com Aníbal Quijano (2009), assumimos que o processo de colonização europeia fundamentado na escravização dos povos africanos, além de alavancar o capitalismo, permitindo a acumulação de capitais, colaborou vigorosamente para construir a sociedade racista que temos ainda hoje, colonizando “o poder, o saber e o ser” dos povos colonizados. Surgiu, assim, o eurocentrismo, que se configura como:

uma maneira própria de ver e perceber o mundo e está alicerçado numa perspectiva europeia de vida e de existência. Desconsideram desta perspectiva conhecimentos, saberes, valores, ciências de outros povos e etnias como as indígenas e africanas, por exemplo. Neste sentido esta perspectiva ideológico-epistemológica pervertida pelo racismo esforça-se por naturalizar e reforçar valores ideológicos e epistemes europeus como se fossem os únicos válidos e aceitos universalmente. (SOUZA; PAIM, 2019, p. 45).

O funcionamento das instituições brasileiras é alicerçado no saber e no ser europeu e a escola incorpora essa hegemonia eurocêntrica em suas práticas que, quando aliada ao racismo, permite a construção de identidades e imagem favoráveis apenas para uma parte da população: a branca. Elucidando essa afirmativa, Gomes (2002, p. 03), ao revelar os sujeitos da sua pesquisa de doutorado realizada em salões de beleza étnicos de Belo Horizonte, indicou que a trajetória escolar apareceu em vários “depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente” por meio de “representações negativas” e estereotipadas, principalmente no que se refere à estética negra.

Quase vinte anos separam esse estudo e a pesquisa de doutorado da professora Nilma Lino Gomes, mas as respostas das meninas participantes indicam que a trajetória escolar permanece sendo capaz de exercer grande impacto na construção da identidade negra, visto que cinco das seis meninas responderam que já foram vítimas de racismo na escola e que essas situações afetavam negativamente a forma como se viam. Mariama, que foi a única a dizer não

ter passado por situações racistas na escola, vivenciou um processo doloroso de inferiorização que será exposto ao longo do texto. Utilizo o verbo afetar no passado por duas razões. Primeiramente, porque Niara, Dandara, Jamila, Ayana, Anaya e Mariama responderam aos questionamentos por meio da dicotomia antes/hoje, passado/presente. Por conseguinte, porque podemos identificar, na sociedade brasileira, nas últimas décadas, uma grande mudança política, social, midiática, comercial e subjetiva da população quanto à estética negra. Há uma mudança em processo, em que a valorização da beleza negra vem ganhando cada vez destaques mais expressivos. Nessa direção, Gomes (2008 apud GOMES; MIRANDA, 2014, p. 88) “observa o aumento consistente de publicações que privilegiam o corpo e a estética negra a partir dos anos de 1990”.

Podemos observar que, atualmente, a representatividade a que as meninas e os meninos negros/as têm acesso, demonstrada pela presença de pessoas e personagens negros/as na mídia, na literatura e em espaços de poder, é bem maior do que quando pensamos em décadas passadas. Sobre isso, Luciléia Viera (2019) aponta que, apesar de muito lentamente, na atualidade, observamos algumas mudanças ocorrendo com relação à presença da população negra no cenário midiático. Embora tenhamos ainda poucos exemplos de pessoas negras se destacando em telejornais, novelas e programas da TV aberta brasileira, esses exemplos de representatividade não se restringem apenas aos cenários do esporte e da música, como talvez fosse possível observar há bem pouco tempo. Há também exemplos de intelectuais negros/as se destacando nacionalmente e as discussões sobre o racismo estrutural, principalmente após a morte de um homem negro por um policial branco nos Estados Unidos, em 25 de maio de 2020,²¹ intensificaram os debates sobre o racismo mundialmente.

Com tudo isso, Gomes e Miranda (2014, p. 87), afirmam que passamos de uma “invisibilidade inicial” para uma “visibilidade subalterna”, pois os negros/as ainda são mais comumente vistos “servindo, limpando, carregando os equipamentos ou até mesmo, preparando os/as personagens para o espetáculo”. Essa “visibilidade subalterna” foi destacada por Niara, que relatou a dificuldade de ver pessoas como ela representadas positivamente no dia a dia escolar, nos livros didáticos, nos exemplos trazidos pelos/as docentes nas aulas e nos momentos em que vão para a sala de vídeo. Segundo Niara, “é raro observar pessoas negras vitoriosas”.

²¹ Em 25 de maio de 2020 George Floyd um homem negro de 46 anos foi assassinado por um policial branco na cidade de Minneapolis nos Estados Unidos. As imagens do assassinato atravessaram o mundo que assistiu as cenas do policial ajoelhado no pescoço de Floyd enquanto este dizia: “I cant’ breathe. Please, I can’t breathe”, “Eu não consigo respirar. Por favor, eu não consigo respirar”. Este episódio pode ser considerado frequente na vida de pessoas negras, principalmente no Brasil, mas por ter sido gravado contribuiu para levantar debates intensos sobre mudanças estruturais na forma de agir da polícia americana e fomentar as discussões sobre o racismo no mundo.

Essa situação revela a necessidade de refletirmos sobre a relevância da representação e da representatividade para a construção das identidades e imagem das pessoas negras. Isso porque, em concordância com Vieira (2019), apesar de a sociedade brasileira ser composta, majoritariamente, por negros/as, essa população é sub-representada, “seja no campo da educação, ou até mesmo nos meios de comunicação.” (VIEIRA, 2019, p. 61). Vieira afirma que há uma “invisibilidade representativa nesses dois campos de disputa de poder” e que a população negra ainda vive “acondicionada à inexistência”. No entanto, os questionamentos sobre a preservação dessa população na categoria da “inexistência” aumentam, aos poucos, juntamente com o aumento de sua presença em espaços de poder. Conforme Gomes (2008, apud GOMES; MIRANDA, 2014, p. 88), “a despeito do interesse comercial que sustenta a publicação de revistas e a produção e publicidade de cosméticos destinados ao cabelo e pele negra, [...] o mercado não conseguiu impedir a politização da estética negra”.

A mudança na concepção da estética negra e a sua passagem para o estágio de beleza negra, apesar de serem processos incentivados pelo mercado capitalista, foram, também, impulsionados por fatores históricos e sociais. As lutas de um movimento negro educador contribuíram para essa transformação (GONÇALVES; SILVA, 2000; GOMES, 2017) fazendo com que, de acordo com Gomes e Miranda (2014), o corpo negro não fosse apenas um “corpo regulado a serviço do comércio capitalista”, mas, se revelasse como um “corpo emancipado”, um corpo político que se afirma no espaço público “sem cair na exotização ou na folclorização.” (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 87).

Durante as entrevistas e ao elaborarem as respostas aos questionários, Niara, Dandara, Anaya, Jamila, Ayana e Mariama revelaram que estão inseridas nesse processo político, histórico e cultural de mudança na percepção da estética negra, que vem alterando a forma de se verem no mundo. Assim, elas utilizaram verbos no passado para se referirem ao modo como o racismo as afetava de maneira mais sólida, até um determinado momento de suas vivências, agindo como determinante para a construção negativa de suas identidades e imagem. Ainda que esse passado seja bem recente, já que elas possuem entre 12 e 15 anos de idade, houve uma “quebra” no que vinha sendo posto, provocada pelo processo de empoderamento e de emancipação negros que abrangem meninas e meninos e pela emancipação feminina, que interfere diretamente nas vivências das meninas participantes.

Essa emancipação negra, que se origina das lutas dos movimentos sociais, ganhou grande destaque na última década e vem atingindo crianças e adolescentes, jovens e até mesmo adultos, fazendo com que se encontrem em um momento de transição marcada por um grande corte no racismo. Utilizo as palavras “transição” e “grande corte” para fazer uma analogia aos

termos utilizados na atualidade para se referir às transformações capilares das pessoas negras. A transição se refere ao período em que a pessoa está retirando a química dos cabelos, antes alisados. É um tempo subjetivo e, muitos mais do que retirar a química, a transição marca um momento de aceitação e resistência. Já o “grande corte” ou “big chop” é o dia em que a pessoa corta toda a parte do cabelo que contém química e começa a se adaptar ao seu cabelo natural, é um momento de encontro com a ancestralidade e com a identidade negra.

A mobilização de retorno aos cabelos naturais fortaleceu-se na última década e ganhou patamares nacionais e internacionais. Nas redes sociais, o grupo “Encrespa geral”, fundado em 2013, por Eliane Serafim, que “incentiva o uso do cabelo natural, crespo e cacheado, a valorização da autoestima, estética e identidade negra” (SITE ENCRESPAGERAL), conseguiu realizar, em 2015, um encontro em 20 cidades brasileiras e 6 do exterior, entre elas Belo Horizonte, Luanda, Londres, Miami e Milão. Esse movimento vem atingindo negros/as de todas as idades e gerações. Entretanto, sabemos que ele não foi iniciado na última década, mas tem as suas raízes em momentos históricos como os movimentos “*Black power*” e “*Black is beautiful*”, criados nos Estados Unidos.

Entre as conquistas desses movimentos, encontra-se uma mudança expressiva da população negra no modo de ser e de agir no mundo. É interessante perceber que, antes, as mulheres negras realizavam processos químicos em seus cabelos desde a infância e, após se tornarem mães, incentivavam ou realizavam os processos químicos nos cabelos dos/as seus/as filhos/as e, hoje em dia, estão deixando de fazê-lo. Essas mesmas mulheres vêm passando por transições capilares e grandes cortes. Assim, a presença de salões de beleza que realizam apenas os procedimentos de alisamentos e escovas está cada vez menor, enquanto os salões e produtos especializados em beleza étnica, cabelos cacheados e crespos atingem um aumento exponencial.

As meninas negras participantes da pesquisa fazem parte de uma geração em transição. Isso porque esse *boom* do movimento de retorno aos cabelos naturais, que ocorre há uma década, aproximadamente, iniciou-se quando elas ainda eram bem pequenas para passar por processos químicos nos cabelos. E, agora, na pré-adolescência ou adolescência, elas convivem intensamente com exemplos de valorização da estética afro e precisam fazer a escolha entre ceder ao racismo, que continua operando e inferiorizando a espessura dos cabelos crespos, alisando-os, ou validar a valorização e aderir à essa “política”, ostentando seus cabelos como são naturalmente.

Assim, Niara, Ayana, Anaya e Mariama pertencem a uma geração de meninas e meninos negros que nunca utilizaram químicas de alisamentos e relaxamentos em seus cabelos,

exemplos difíceis de encontrar em pré-adolescentes e adolescentes entre 12 e 15 anos de idade da década passada. Jamila e Dandara, ao contrário, chegaram a utilizar produtos químicos com o objetivo de alisar os cabelos. Todavia, após algum tempo, as duas passaram pela fase de transição capilar. Sobre isso, Jamila disse: “eu gostava do meu cabelo natural, mas alisava por causa dos outros, diziam que era ruim e feio”. Ela passou pela transição e *big chop* e diz estar se sentindo muito bem. Dandara já passou por situações de racismo tanto ao utilizar cabelos alisados como ao utilizá-los com tranças. Ela decidiu, no início de 2020, passar pela transição e vem cortando, aos poucos, as pontinhas: “Ainda não tive coragem de fazer o grande corte, mas, estou me sentindo bem e confiante” (Dandara).

Ao constatar que esse movimento vem alterando o modo de ser e de se identificar desse grupo, utilizei a terminologia “geração grande corte” para nomear o conjunto de meninos/as e jovens negros/as que estão realizando a transição capilar e o *big chop* ou que escolhem, de maneira subjetiva e política, não utilizar produtos químicos de alisamentos em seus cabelos, como forma de aceitação, resistência e valorização da identidade negra. É possível considerar que as características da geração grande corte abrangem mais pessoas negras do que a “geração tombamento”, que é um termo que surgiu com grande força nas mídias sociais, aproximadamente em 2014, e que, de acordo com Rafaela Fleur (2017, s.p) do site Correio 24 horas, é caracterizado pela “lacrção total”. Essa geração adota o uso de “cabelos coloridos, roupas chamativas, maquiagem forte e liberdade para usar o que bem entender. No discurso, militância e combate a todo tipo de preconceito” (FLEUR, 2017, s.p). A geração tombamento se “empodera por meio da moda, da arte e da música” e pode ser considerada como uma tribo urbana por alguns e como um movimento social para outros. A diferença estabelecida entre as duas é que a geração grande corte abrange todas as pessoas negras que assumem uma postura política antirracista relacionada à aceitação dos cabelos naturais, o que pode compreender uma parcela maior de negros/as na sociedade brasileira. Já a geração tombamento mantém uma conexão maior entre estética, moda, arte e música, o que pode se delimitar a uma fatia menor dessa população. Todavia, os dois termos envolvem movimentos relevantes para a transformação da sociedade.

Nesse contexto, no próximo capítulo, trarei as percepções dessas meninas da geração grande corte, pois, ao demarcar as suas falas com os verbos no passado e no presente para se referirem à forma como o racismo agia e age em suas vivências, compreendi que era necessário explicitar esse movimento entre o antes e o depois na pesquisa. Vale evidenciar que, mesmo com as meninas negras e meninos negros dessa geração apresentando mudanças no modo de utilizar os cabelos e de agir no mundo, eles/as permanecem sendo vítimas do racismo estrutural

da nossa sociedade. Esse racismo que não ficou no passado, mas que se encontra presente no dia a dia.

Como já mencionado, a escolha metodológica da pesquisa foi o estudo de caso, que é “um método qualitativo de análise onde qualquer unidade social é tomada como representativa da totalidade.” (SOUZA, 1983, p. 69). A unidade aqui é representada por um grupo de seis meninas negras que já foram vítimas de situações racistas na escola. “O estudo de caso coloca o problema da representatividade do todo a ser cumprido pela unidade.” (SOUZA, 1983, p. 70). Isso significa que as falas de Niara, Dandara, Anaya, Jamila, Ayana e Mariama serão compreendidas como unidades particulares de análise, ainda que objetivando levar em consideração a representação de uma relativa totalidade do que outras meninas como elas têm a dizer sobre o racismo relacionado com a construção de suas identidades e imagem.

Cabe destacar que as falas dessas meninas vêm carregadas de memórias dolorosas. As respostas elaboradas para responder aos questionamentos foram plurais, às vezes, transmitidas por uma expressão de dor que passava pela face. Em outros momentos, evidenciadas por uma postura de acanhamento ou constrangimento. Cada uma dessas meninas externalizou, de maneira diferente, seus sentimentos e suas emoções durante a pesquisa. Assim, por considerar que vê-las era muito importante para as análises deste trabalho, foi solicitado que as nossas conversas não se dessem apenas por meio de chamadas telefônicas de voz, mas por meio de vídeos em que poderíamos nos ver e reconhecer os sentimentos e as sensações pelas trocas de olhares, os gestos e as expressões faciais. Ainda que essas questões possam parecer bastante subjetivas, a opção política por esse tipo de ação no desenho metodológico foi bastante importante. As conversas por meio de vídeochamadas se apresentaram bastante eficazes para captar aquilo que, às vezes, por meio apenas do registro vocal, pode escapar das possibilidades interpretativas do fenômeno estudado.

Dessa maneira, apresento, na sequência, aquilo que as participantes disseram quando utilizaram o verbo no passado para se referirem às influências do racismo na construção de suas identidades e imagem. Em primeiro lugar, mostrarei as percepções individuais de cada uma para, posteriormente, indicar a apresentação coletiva das respostas aos questionários aplicados.

Niara: O encontro com Niara ocorreu durante uma tarde de quarta-feira. Como não havia aulas presenciais, ela estava na casa da sua madrinha. Toda a família e a madrinha me trataram com muita consideração. Niara foi minha aluna durante os três anos iniciais do ciclo de alfabetização, o que produziu em nós uma relação de maior proximidade e afetividade. Niara é uma menina magra e alta, de pele retinta, que se identifica como preta. Desde a primeira vez em que a vi, com os seus seis anos de idade, ela utiliza o cabelo *black*. É um cabelo bem crespo,

utilizado em um corte curto e de muita personalidade. Hoje, Niara utiliza muito o cabelo com tranças. No dia do encontro, ela estava com uma longa trança com as pontas douradas.

Ela se mostrou muito consciente e reflexiva na conversa e as respostas, muitas vezes, eram construídas por meio de pausas para ativar lembranças. A sua postura era de confiança e de tranquilidade. Esse fato talvez possa ser associado a características próprias de sua família: ela é a terceira de uma família de quatro filhos/as, composta por dois meninos e duas meninas e a sua mãe, que é trancista e salgadeira. A mãe de Niara é uma mulher que valoriza as raízes africanas a partir dos penteados, e passou isso para todos/as os/as filhos/as, sendo que o seu filho mais velho, um adolescente de 16 anos, já trabalha como trancista. Niara mora com a mãe, os irmãos e com a irmã, e seus pais são separados. Esse fato chama atenção, pois a composição familiar de todas as meninas destaca a existência de novos arranjos familiares. Apenas Ayana reside na mesma casa com os pais biológicos. Dandara, Mariama e Anaya residem, respectivamente, com a mãe, padrasto e seus/suas irmãos/as na mesma casa. Jamila reside com o pai, a madrasta e os/as irmãos/as. À exceção de Ayana, todas as demais famílias poderiam ser compreendidas como aquilo que a sociologia da educação designa como “famílias recompostas”.

Niara considera que pertence à fração mais baixa da classe média, possuindo, em sua casa, recursos como banda larga, *wifi* e assinatura de plataforma de *streaming*. Seus pais possuem ensino médio completo e o pai trabalha como segurança. Ela ainda não realiza atividades remuneradas e disse não ter religião, mas participa do grupo de jovens de uma igreja evangélica. As conversas sobre questões raciais são frequentes em sua família. Dessa forma, as respostas que ela deu demonstram se tratar de uma pessoa que foi se fortalecendo durante as experiências que vivia. Nesse sentido, parece que estamos diante de uma pessoa que trocou sua postura tímida e silenciosa por uma postura de enfrentamento e de denúncia. “Antes, eu guardava para mim, hoje eu não aceito mais calada, se precisar, vou na direção da escola”. Niara falou sobre o racismo mostrando que sabe as dores que ele provoca, ainda que não deixasse transparecer essa dor em suas expressões. Ela era uma aluna que se destacava na realização das atividades e no bom desempenho escolar.

Dandara: Para me encontrar com Dandara, primeiramente, precisei ir até o seu endereço, porque todos os contatos telefônicos registrados na escola estavam desatualizados. Fui até sua casa em uma tarde de terça-feira, pensando em me apresentar e em apresentar a pesquisa para os/as responsáveis e para ela, pedindo, assim, autorização e assentimento para a realização da investigação. Tomei todas as medidas protocolares de biossegurança e bati em seu portão. Quem me atendeu foi a própria Dandara, que se surpreendeu ao me ver. Ela não

tinha sido minha aluna diretamente, mas era aluna de uma professora que lecionava para o mesmo ano que eu. Então, tínhamos muito contato pelos espaços da escola e a professora me contava o que acontecia com Dandara em sala de aula.

Conversei com ela e com uma tia que estava presente no momento e peguei o contato telefônico para que, posteriormente, eu pudesse conversar com a mãe e realizar a entrevista. Posso dizer que, nesse contato inicial, eu também me surpreendi, pois, ao perguntar para a Dandara se ela já tinha sido vítima de atitudes racistas na escola, ela me respondeu que não. Ela se mostrou extremamente constrangida, incomodada e fechada com a pergunta. A sua postura e a sua expressão deixavam transparecer que ela não queria falar sobre isso. Fui para casa um pouco desanimada. Eu sabia que Dandara tinha passado por situações muito difíceis de preconceito, discriminação e racismo na escola. Ela sempre foi uma ótima aluna, com um excelente desempenho escolar e a sua professora, que era uma mulher branca de olhos claros, muitas vezes, me procurou para pedir ajuda sobre como conduzir as questões raciais que ocorriam na sala de aula, sendo que, em algumas vezes, atendendo ao seu convite, fui pessoalmente intervir.

Dandara é uma menina alta, que se identificou como parda, e passa por dois tipos de preconceitos, um por estar acima do peso para os padrões de beleza e outro por ter um cabelo curto e crespo. Ela relatou que sempre teve um problema dermatológico no couro cabeludo, o que faz com que o seu cabelo “caia muito”. Ela começou a alisá-lo com produtos químicos muito cedo e teve momentos na escola em que os colegas a chamavam de “cabelo de palhaço”. Houve um episódio em que Dandara, com apenas 9 anos de idade, pediu à professora para falar na frente da sala e, chorando, pediu para que os colegas não fizessem aquelas brincadeiras com ela, porque aquilo era racismo e doía. No dia em que fui até sua casa, ela me atendeu com o cabelo cheio de longas tranças azuis.

Mesmo com todas as situações que vivenciou, ela negou o racismo e, quando obtive as autorizações e marquei o nosso encontro, as primeiras palavras que eu disse foram: “eu quero que você fique à vontade para falar o que desejar” e expliquei novamente que o nome dela não apareceria na pesquisa, que poderia escolher um pseudônimo para representá-la. Ela escolheu o seu nome quando contei sobre a história de Dandara e de Zumbi dos Palmares. Expliquei a relevância da pesquisa, que poderíamos deixar registrado a forma como o racismo a afetou e que isso poderia colaborar para futuras mudanças de práticas nas escolas. Aos poucos, fui ganhando a sua confiança, e ela me disse que era muito fechada, que tinha dificuldades para se abrir até mesmo com a mãe. Daquele momento em diante, a conversa começou a fluir e Dandara foi se revelando.

A mãe de Dandara é cabeleireira e estudou até o 3º ano do ensino fundamental, o seu pai é pedreiro, e estudou até a antiga 7ª série. Ela se considera pobre e, em sua casa, há internet banda larga e assinatura de plataforma de *streaming*. Dandara possui celular próprio e já desenvolve atividade remunerada como babá de uma de suas primas, um bebê de um ano e meio de idade. Ela diz não ter religião e não frequentar igrejas. Devido a um problema na internet, tivemos que interromper a nossa chamada por vídeo e terminá-la apenas por chamada de voz. Assim conversamos por bastante tempo. Ela lembrou o que viveu com o racismo na escola, dizendo que a machucou muito, mas que agora sabia como lidar. Ao longo da conversa, pude perceber uma menina que gosta de ler, que deseja ser psicóloga ou fotógrafa, e que tem uma grande consciência sobre as questões raciais, apesar de não ser um tema presente nas conversas familiares. Dandara disse que acompanha meninas e mulheres negras nas redes sociais e que muito do seu pensamento sobre o racismo e beleza vem daí. Em suas falas e posturas, foi possível perceber que houve muita dor, mas que há um amadurecimento na forma de agir e que ela quer “seguir em frente”, segundo as suas próprias palavras. A adolescente relatou que nunca viveu situações ruins por causa da sua cor, mas as questões com os cabelos foram muitas e que hoje utiliza tranças porque gosta e para recuperá-los, porque estão em transição.

Jamila: Eu não conhecia a Jamila pessoalmente. Tanto ela como Niara foram as participantes com as quais eu tive mais facilidade no contato. Assim que conversei com os responsáveis, começamos a interagir por mensagens de texto no *WhatsApp*, e ela se mostrou muito aberta e disposta a falar sobre as suas experiências. Então, marcamos a chamada de vídeo para uma manhã de terça-feira. Jamila me atendeu do seu quarto e, como fiz com todas as meninas, primeiramente, perguntei sobre ela, como estavam os estudos por causa da pandemia da covid-19, se todos os familiares estavam bem, o que ela pensava sobre a escola. Jamila mostrou um olhar positivo sobre a importância da escola para o seu futuro, mas me disse que não tinha conseguido continuar estudando sozinha de forma *online*, pois, até aquele momento, a escola estava enviando apenas apostilas e, como não havia aulas, Jamila acabou desistindo, falando que preferia repetir o ano e estudar direito.

Ela é uma menina que se identificou como preta, ela é alta e magra, de pele retinta e cabelos *black* encaracolados, cortados em um estilo curto que destaca o seu rosto. Ela tem o desejo de seguir carreira de modelo e/ou atriz e participa de grupos de teatro. Em nossas conversas, demonstrou desenvoltura e uma boa autoestima, com uma fala tranquila e segura. A mãe de Jamila é atendente de funerária e possui ensino superior, e o pai é segurança e estudou até a antiga 6ª série. Ela considera que faz parte da classe média, possuindo *internet* de banda larga, assinatura de plataforma de *streaming* e celular próprio. O pai possui carro próprio. Jamila

relata que é evangélica e frequenta a igreja, participando de três grupos: de jovens, de dança e de teatro. Ela ainda não realiza atividade remunerada.

Ao falar sobre o racismo, lembrou momentos que viveu em outras escolas, me dizendo que, certa vez, chegaram a agredi-la fisicamente por causa do cabelo: “Mexeram comigo por causa do meu cabelo. Eu não gostei, revidei, e teve uma briga.” Jamila mostrou que enfrentou situações difíceis, que a levavam a chorar, mas relatou que erguia a cabeça e seguia em frente. Enquanto falava, ela fazia pausas, refletindo sobre o que diria. Dessa maneira, para todas as questões que eu fiz, Jamila apresentou suas opiniões e percepções. Durante toda a entrevista, ela demonstrou prazer em participar e em poder falar sobre si e sobre o racismo. Já nos primeiros contatos que fiz com a família, a madrastra me atendeu e falou que Jamila iria adorar falar sobre o tema, porque ela sempre estava conversando sobre isso.

Ayana: Conheci Ayana nos corredores e nas apresentações em festas e comemorações da escola. Ela faz parte do PEI e pertencia ao grupo de dança, então era comum vê-la nessas apresentações, momento em que se destacava. Ayana é uma menina que se identificou como parda, muito alta e que adora brincar com os cabelos, sempre está com um penteado diferente, são tranças rosas, azuis, brancas, de todos os estilos e texturas. Em uma de nossas conversas, ela disse que o cabelo é tudo para ela. Ayana é bem-humorada e muito falante. As conversas com ela foram as que mais tempo duraram. Mesmo a tarefa de responder aos questionários, ela preferiu fazer juntamente comigo, e não responder sozinha, de forma virtual. Por isso, me surpreendi quando ela disse fazer tratamento médico e que precisava tomar remédios controlados devido às crises de pânico e ao transtorno de humor.

Conversamos em uma tarde de sexta-feira e Ayana me atendeu da sala de sua casa. Ela relatou que estava tendo dificuldades para realizar as tarefas da escola de forma *online* e demonstrou preocupação porque seria o seu último ano na escola. Depois, ela iria para o ensino médio. A mãe de Ayana é diarista e estudou até o 1º ano do ensino médio, e o seu pai, até a antiga 7ª série. Ela considera que faz parte da classe média baixa e possui *internet* com banda larga e assinatura de plataforma de *streaming*. Sua família tem carro próprio e ela, o seu próprio celular. Ayana disse que é evangélica e frequenta a igreja participando do grupo de jovens e de dança.

Nas conversas sobre o racismo, ela apresentou suas opiniões e percepções sobre as situações que vivenciou de forma bem articulada, demonstrando que passou por momentos de tristeza, embora conseguisse “se virar”, às vezes de forma mais agressiva, outras, preferindo se calar e guardar as questões para si mesma, formas que encontrou para ir amadurecendo e se fortalecendo com tudo o que viveu. O sonho de Ayana é ser influenciadora digital. Ela adora

postar fotos e mensagens nas redes sociais e, na entrevista em grupo, da qual participou juntamente com Niara, Jamila e Dandara, quando expliquei que estava desenvolvendo um recurso educacional para intervir na questão do racismo na escola, principalmente relacionado à questão do cabelo, partiu dela a ideia de todas fazerem um *book* fotográfico para mostrar como estão atualmente, como elas se sentem bonitas. Apesar disso, não desenvolvemos a ideia porque Dandara e Mariama disseram que não se sentiriam confortáveis em uma sessão de fotos.

Anaya: O meu encontro com Anaya também foi bem difícil. Eu fui até à sua casa em uma tarde de quinta-feira. Ela mora em uma vila ao lado da escola, constituída por vários becos, o que dificultava identificar a localização exata. O endereço existente na escola não era preciso, tratava-se do endereço da última casa da rua de asfalto, antes de subir um escadão, e precisei perguntar em um comércio se a conheciam. Consegui chegar em seu portão e ela não estava. A irmã mais velha, maior de 18 anos, me atendeu e me passou o contato tanto da mãe quanto da própria Anaya. Após conversar com as duas e obter as autorizações, marcamos o nosso encontro. Como ela já trabalha em uma casa de família nas proximidades onde mora, cuidando da casa e de uma criança, marcamos para um sábado pela manhã.

Eu também não lecionei para Anaya e me lembrava bem pouco da sua fisionomia. É uma menina parda que se definiu como “morena”, de cabelos cacheados abaixo dos ombros, magra e de estatura média. Anaya se mostrou um pouco tímida, mas depois foi se envolvendo em nossa conversa. Ela é uma menina muito ligada à igreja evangélica, que tem uma importância muito grande em suas vivências. Ela participa do grupo de dança, de jovens e da escola dominical da igreja. A mãe e o pai de Anaya são separados e ela mora com a mãe, o padrasto e irmãos/irmãs, ambos os pais trabalham como faxineiros e são formados no ensino médio. Ela se considera pertencente à classe média, possuindo telefone próprio. Apesar disso, a sua residência não conta com *internet* banda larga e ela já paga pelos dados que utiliza no celular com a sua remuneração.

Sobre o racismo, Anaya mencionou as tristezas e vergonhas pelas quais já passou, principalmente por causa dos cabelos. Relatou que era alvo frequente de piadas e brincadeiras de cunho racial na sala. Ela relata que não sabia como cuidar dos cabelos e que, por isso, mexiam com ela. No entanto, ela revelou que nunca quis alisá-los e escová-los, como fazem a mãe e a irmã, e que o motivo disso era o pai biológico, que gostava muito dos seus cachinhos. Ela também falou, com tristeza, que uma separação entre os dentes da frente fazia com que fosse alvo frequente de piadas entre os colegas. Anaya relatou as suas experiências com o racismo de forma objetiva, mostrando que sofria e que ficaram marcas, embora esse não fosse

um assunto presente entre os familiares ou destacado por ela com as pessoas com as quais convivia em seu dia a dia.

Mariama: O meu desejo em me encontrar com Mariama foi grande e, fisicamente, foi com ela que mantive mais contato. Apesar disso, não consegui encontrá-la de forma concreta, ela escolheu não se abrir para as questões da pesquisa. Foi necessário ir até sua casa para conversarmos e, como ela ou nenhum outro membro da sua família possuem telefone, precisei ir até sua residência por mais três outras vezes. Conheço Mariama dos espaços da escola, sempre via aquela menina magra, alta, de pele retinta e de cabelos crespos curtos sempre presos em um coquinho. Uma menina tímida que evitava olhares. Filha de uma senhora negra que, ao contrário da filha, estava sempre muito expansiva e falante, mãe de mais três crianças, todas estudantes na escola.

Fui a sua casa, primeiramente, no final da manhã de uma quarta-feira, e conversei com a mãe, que se mostrou muito atenciosa e receptiva e, depois das autorizações, começamos a conversar. Sabia da trajetória de Mariama e de como ela tinha passado por situações intensas de racismo na escola. Então, começamos a falar sobre o tema da pesquisa somente depois de falar sobre ela. Essa foi a mesma estratégia adotada na abordagem inicial com as demais garotas, eu perguntei como estavam os estudos, o que ela estava fazendo naquele período, a importância da religião em sua vida etc. A mãe de Mariama é dona de casa e estudou até a antiga 3ª série. Ela não tem contato com o pai biológico e se considera pobre. Como praticamente todas as demais, sua casa possui *internet* banda larga e assinatura de plataforma *streaming*.

Naquele dia, anotei em meu caderno de bordo que, para todas as perguntas sobre o racismo que fiz para Mariama, houve apenas uma resposta: “não”. Fui embora frustrada e pensando de que forma eu iria conseguir “encontrá-la” e como iria trazê-la para a pesquisa. Entre as seis meninas participantes, Niara e Mariama são as que eu conhecia de forma mais pontual e sabia o que vivenciaram com o racismo na escola. E, então, talvez eu não estivesse preparada para todas aquelas negativas. Como pesquisadora, começava a aprender a lidar com o inesperado. Passados quinze dias do nosso primeiro encontro, resolvi contatá-la novamente. Antes, conversei com a antiga professora de Mariama e com os dois coordenadores que faziam os registros das situações que ocorriam na escola. Relembramos vários momentos em que foram necessárias intervenções na sala de aula. Foram conversas e registros nos cadernos de ocorrências da escola. Mariama era vítima constante de um grupo de meninos da sala que a tomavam como alvo de um “racismo recreativo” e cruel.

O conceito de racismo recreativo surgiu a partir da obra *O que é Racismo Recreativo*, de Adilson José Moreira (2019), que aponta que esse tipo de racismo se configura nas relações

como “brincadeiras” e piadas que se transformam em uma política cultural, permitindo que pessoas brancas²² possam se expressar de forma hostil e racista com minorias negras, utilizando o argumento do “humor” para não serem taxadas de racistas. “A exclusão social permite que pessoas brancas sempre ocupem essas posições; o racismo reproduz tanto a desvantagem negra quanto o privilégio branco.” (MOREIRA, 2019, p. 31). De acordo com César Silva e Luiz Pereira (2021, p. 06),

Por mais que se tente enquadrar o racismo recreativo como uma forma de interação social, de humor ou mesmo algo inofensivo pela sua “não intenção” de causar danos ou ofender, o simples fato de ser um ato racista já carrega consigo toda a carga ideológica de séculos de desigualdade e inferiorização do negro e de sua cultura. Quando um negro é vítima de um comentário, de uma piada ou mesmo de brincadeiras de caráter racista, por mais que pareça ao emissor seu caráter inofensivo e cômico, o receptor absorve para si tudo aquilo que desde cedo vivencia, o ato racista o resalta como inferior às pessoas brancas. O racismo recreativo é apenas uma reconfiguração da dominação e do menosprezo da pessoa branca pela figura negra, na qual o humor, a comicidade e comentários maliciosos se mantêm como forma de dominação político-cultural, ressaltando ao negro sua inferioridade por ser quem é.

Mariama, Niara, Anaya, Dandara, Ayana e Jamila foram vítimas do racismo recreativo na escola. Sílvio Almeida (2018) em seu livro *Racismo Estrutural*, aponta três formas por meio das quais o racismo pode se manifestar: individualista, institucional e estrutural. O racismo enfrentado pelas meninas, entretanto, tinha combinações dessas três concepções, sendo a primeira gerada por um único indivíduo ou um grupo de pessoas e a segunda, “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios, a partir da raça.” (ALMEIDA, 2018, p. 28). O racismo enfrentado por Mariama em seu dia a dia era realizado de maneira sutil e hostil por um grupo de três garotos, dois brancos e um pardo, disfarçado pelo revezamento de piadas e de “brincadeiras” sobre a sua cor e, principalmente, sobre os seus cabelos, nos momentos do recreio ou mesmo no “fundão” da sala de aula, enquanto a professora não percebia a ação.

Eles agiam individualmente ou em grupo, embasados no racismo estrutural, e encontravam no funcionamento da instituição escolar respaldo para essa ação. Talvez seja oportuno informar que a escola não incentiva, institucionalmente, tais ações. Apesar disso, esses garotos se sentiam seguros em realizá-las naquele contexto, porque conheciam sua operacionalidade. Era o típico grupo que encontra o seu alvo para fazer “graça” para os outros

²² Ainda que a população brasileira seja composta quase que totalmente por mestiços, o que acarreta um debate polêmico sobre quem são os negros e brancos. Utilizamos, na pesquisa, critérios que consideram as características fenóticas para realizar essa distinção.

colegas, que riam de suas atitudes e os transformavam no centro das atenções. Mariama estava matriculada no quarto ano do ensino fundamental quando essas situações se tornaram mais frequentes.

A postura adotada pela garota para lidar com a situação de desconforto e de intolerância era o silêncio. Ela não reportava à professora as agressões a ela endereçadas, disfarçadas de “humor”, nem mesmo a qualquer outra pessoa, e o seu desempenho escolar foi baixando, ficando comprometido. A professora que lecionava na sala de aula nesse período relatou que começou a perceber Mariama chorando e, quando a chamava para conversar, ela sempre dizia “não é nada”. Apesar disso, a professora passou a ficar mais atenta e a perceber as piadas e as “brincadeiras” sutis que resultavam em risadas na aula. Ela levou a situação para a coordenação da escola e foi iniciado um projeto de intervenção com os/as alunos/as daquela sala. A princípio, eram apenas conversas com os três alunos que agiam de forma racista, mas isso não resolvia a situação, e eles continuavam com as mesmas atitudes. Depois, o caso chegou à direção da escola, e os responsáveis pelos alunos foram chamados. Após essa conduta, um deles parou de agir de forma racista, mas os outros dois permaneceram com a mesma postura.

O caso de Mariama começou a se espalhar pela escola, chegando até a sala dos/as professores/as e, um dia, a professora dela chegou até mim. Ela é uma mulher negra e sabia que toda aquela situação poderia afetar a aluna, e já a afetava muito. Então, conversamos sobre o que podíamos fazer. Foi a partir desse caso específico que, em 2018, elaborei uma apresentação com contação de história, visualização de vídeos e conversas sobre o racismo e percorri as 19 turmas do turno da tarde para falar sobre o assunto. Juntávamos cerca de 3 turmas no auditório, e as crianças participavam muito desses encontros. A turma de Mariama participou dessa atividade de forma individual e, durante todo o momento em que eu fiquei com a turma, ela permaneceu calada, às vezes, de cabeça baixa. Antes de iniciar a apresentação, a professora tinha relatado que ela estava chorando porque um dos meninos tinha “zoad” o seu cabelo.

Naquele mesmo ano, na semana da Consciência Negra, fizemos um evento de apresentações sobre o tema na escola, em que cada sala de aula se dedicou a realizar um trabalho antirracista. Conseguimos a parceria de um salão de beleza étnico e, juntamente com pais de alunos/as, fizemos oficinas de valorização do cabelo natural, penteados afros, turbantes, tranças, entre várias outras ações. Toda essa mobilização escolar foi impulsionada pela situação que ocorria com Mariama. Diante disso, eu me perguntava por que, agora, ela negava o racismo daquela maneira?

Ao perguntar se ela já tinha sido vítima de racismo na escola, a resposta foi “não”. Questionei se algum colega já tinha feito piadas ou “brincadeiras” sobre o seu cabelo e,

novamente, a resposta foi negativa. Continuei questionando se já tinham feito o mesmo sobre a cor da sua pele e ela registrou outra resposta como “não”. E, para todas as outras perguntas que fiz sobre o racismo, as respostas continuaram sendo negativas. Será que, para Mariama, o racismo estava tão naturalizado e estruturado, de tal maneira que ela não via aquelas situações como racistas? Será que ela tinha incorporado o mito da democracia racial e, agora, via aquelas situações apenas como efetivamente piadas e “brincadeiras”? Ou, ainda, será que ela desejava, deliberadamente, silenciar-se sobre os casos de racismo como maneira de se proteger, de não acessar seus sentimentos, evitando revisitar suas dores e sofrimentos? Seria ainda uma maneira de tentar encerrar o assunto, inscrevendo as suas experiências no plano temporal do passado? Por fim, teria Mariama motivos para “desconfiar” dos assuntos tratados pela pesquisa e, mais, de sua possível efetividade de contribuição, de maneira a evitar constrangimentos ou a possibilidade de que suas respostas pudessem fazer com que ela fosse reconhecida?

De todas as reflexões possíveis, acredito que o desejo dela talvez fosse apenas o de cicatrizar a dor e agir preventivamente, para não deixar que suas feridas fossem reabertas. No prefácio do livro *Tornar-se negro*, de Souza (1983, p. 09), Jurandir Costa, que é psicanalista, assim como Souza, aponta que diante “[...] da dor, o que interessa é recompor a integridade do aparelho psíquico esgarçado pelo estímulo excessivo.” Nesse sentido, é provável que Mariama desejasse recompor o seu aparelho psíquico, fechando-o novamente e acionando “[...] defesas cujo único objetivo é controlar, dominar, fazer desaparecer a excitação dolorosa.” (COSTA, 1983, p. 09). É possível que ela desejasse, legitimamente, apagar a dor que nasceu da violência racista. Por ocasião de nosso encontro, suspeito que a ferida ainda estivesse lá e Mariama unia esforços para curá-la.

Dessa forma, passados 15 dias, voltei à casa de Mariama. Novamente, a mãe dela me atendeu com grande receptividade, pressionando a filha para fazer o mesmo. Naquele segundo encontro, eu percebi respostas ainda mais evasivas, muitos usos fonéticos de termos que não respondiam adequadamente às questões, como “ahams”, e expressões monossilábicas. A postura dela demonstrava um incômodo com o assunto, uma clara postura de alguém que não desejava falar sobre o que eu pautava. Então, de forma tranquila, perguntei se ela se lembrava que, em 2018, eu estive na sala em que ela estudava. Nesse momento, senti uma tensão ainda maior e ela respondeu rapidamente: “Eu tinha esquecido disso, já tem muito tempo e agora todos/as são meus/minhas amigos/as. isso ficou no passado, hoje em dia, não acontece mais aquilo”. Assim, decidi não remexer mais em memórias tão dolorosas e respeitar a sua escolha.

Contatei Mariama, pela última vez, para responder aos questionários da metodologia “O meu reflexo no espelho”. No dia, foi preciso irmos até a escola, que é bem próxima a sua

residência, para utilizarmos o computador e a internet. Abri os questionários e ela os respondeu de forma rápida e silenciosa.

Nas conversas com a antiga professora, ela me disse que, após as nossas intervenções, em 2018, um grupo de meninas brancas e pardas²³ começou a defender Mariama quando percebiam situações de racismo, avisando à professora e “discutindo” com os meninos. Apesar de Mariama continuar calada, sem se defender, as outras faziam isso por ela e, aos poucos, os meninos que agiam de forma racista foram sendo “isolados” pelos/as próprios/as colegas e pararam de agir daquela maneira. O desempenho escolar de Mariama era baixo e caiu ainda mais depois que vivenciou esses conflitos. Uma das professoras da estudante, que trabalhou com ela até 2020, relatou a preocupação com o seu desempenho e com o seu comportamento apático na sala de aula. A pandemia e a falta de recursos tecnológicos prejudicaram ainda mais o seu desenvolvimento escolar.

Sobre isso, vários estudos apontam as diferenças no desempenho escolar entre alunos/as negros/as e brancos/as. Mesmo quando a classe social e o acesso a recursos financeiros são equivalentes, os alunos negros possuem um desempenho inferior aos brancos, fato que se justifica apenas pela diferença na cor da pele (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; ROSEMBERG, 1987; CARVALHO, 2005). Para Mary Castro e Miriam Abramovay (2006), organizadoras de uma pesquisa que estudou as relações étnico-raciais no ambiente escolar e aferiu como o racismo afeta o desempenho de alunos/as negros/as na escola, “o mais baixo desempenho escolar dos alunos negros nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deve-se a uma gama diversificada de práticas discriminatórias na escola.” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 25).

Todos os fatores escolares, incluindo os professores, e familiares indicam a mesma tendência. Eles sugerem que as condições escolares positivas se potencializam quando se referem aos alunos brancos, produzindo uma espiral favorável que os impulsiona bem mais do que impulsiona os alunos negros e pardos. (SOARES; ALVES, 2003, p. 158 apud CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 25).

Tal afirmação elucida a presença, na escola, de um trabalho pautado na lógica racismo/eurocentrismo, que privilegia brancos/as e desfavorece alunos/as negros/as. Em

²³ As meninas, talvez ligadas por uma conexão relativa ao gênero ou por terem compreendido os ensinamentos da educação étnico-racial durante as intervenções em sala de aula, adotaram a postura de não rir mais das situações vividas por Mariama e passaram a se importar com ela, agindo solidariedariamente com a colega e defendendo-a. Começaram a agir de forma antirracista. Esse grupo “protetor” era composto, em sua maioria, por meninas brancas que, por não serem vitimadas pelas mesmas situações e se relacionarem de forma mais igualitária com os meninos, eram ouvidas por eles.

contrapartida, Marília Pinto de Carvalho, Adriano Souza Senkevics e Tatiana Loges (2014) apresentam um estudo sobre o sucesso escolar de meninas de camadas populares, relacionando-o com o papel da socialização na família. Fatores diferentes são considerados para esse sucesso, como o fato de a disciplina e a organização valorizadas no cotidiano escolar serem mais presentes na educação das meninas. Também foram considerados o envolvimento das meninas em atividades extracurriculares que resultavam em motivação para um bom desempenho escolar ou, ainda, o fato de a escola representar um espaço de liberdade e convívio fora do controle familiar. Entre as meninas, Niara, Dandara, Anaya, Ayana e Jamila podem ilustrar essa pesquisa, visto que possuem um desempenho escolar satisfatório, apenas Mariama apresenta dificuldades mais acentuadas em seu percurso.

5.1 A forma como as meninas percebiam o racismo no passado

A partir desse momento, exporei, de forma coletiva, as respostas das meninas aos questionários produzidos, que mostram a maneira como percebiam o racismo no passado. Dessa forma, no questionário *Como me vejo*, utilizei uma lista de palavras para que elas selecionarem as que melhor se aplicariam para a própria descrição. Elas poderiam selecionar várias opções entre palavras que traziam descrições positivas, como corajosa, determinada, bonita, esperta, e palavras que traziam aspectos negativos. Os resultados são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Descrição por palavras: como eu me via

Nome	Palavras pelas quais se descreviam
Niara	Feia, insegura, incapaz, inútil.
Dandara	Tímida, insegura, inútil, sensível, esperta.
Jamila	Feia, incapaz, inútil, medrosa.
Ayana	Feia, insegura, agressiva, incapaz, inútil, corajosa e determinada.
Anaya	Feia, lenta, tímida, insegura, incapaz, inútil.
Mariama	Bonita, esperta, corajosa, divertida, útil, protagonista.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A única que apresentou apenas respostas positivas sobre a forma como se descrevia no passado foi Mariama. Entre as demais meninas, a palavra mais selecionada por todas foi

“inútil”, com cinco escolhas e, depois, feia, tímida, insegura e incapaz, com quatro citações cada. Cavalleiro (2006, p. 6) afirma que “o convívio com o racismo, o preconceito e a discriminação racial no cotidiano escolar consolidam danos, muitas vezes irreparáveis, para as crianças negras”, como, por exemplo:

Auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo;
Desenvolvimento de baixa autoestima e ausência de reconhecimento de capacidade pessoal;
Timidez, apatia, pouca ou nenhuma participação em sala de aula;
Reconhecimento negativo de seu pertencimento étnico;
Agressividade aparentemente sem motivo; submissão (docilidade) excessiva;
Abandono / exclusão escolar;
Dificuldade de aprendizagem. (CAVALLEIRO, 2006, p. 6-7).

Vários estudos (GONÇALVES; SILVA, 2015; ROSEMBERG, 1987; BENTO, 2012; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; CARVALHO, 2005; SANTIAGO, 2020) articulam informações sobre as consequências do racismo para as pessoas negras, incluindo fatores como a construção da identidade e o desempenho escolar. Entre os danos causados pelo racismo citados por Cavalleiro (2006), temos o desenvolvimento de uma baixa autoestima e percebemos isso quando as meninas se descrevem utilizando a palavra “inútil”. Trat-se de um quadro bastante desfavorável, uma vez que, de acordo com Raquel Brito (2016), a autoestima é um dos principais componentes da personalidade e se refere à imagem que a pessoa tem de si mesma baseado naquilo que os outros pensam e comentam a seu respeito:

Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006), baseados nas ideias de García del Cura, consideraram uma autoestima real e positiva: ser seguro e confiar em si mesmo, buscar momentos de felicidade, reconhecer suas qualidades e defeitos, não considerar-se superior (nem inferior) aos demais, ser flexível, compreensivo, ser capaz de superar os fracassos, estabelecer relações saudáveis, ser crítico, construtivo e coerente consigo e com os outros. Os autores destacam que a autoestima elevada favorece nossas relações interpessoais, porque quando nos conhecemos, aceitamos e gostamos de nós, entendemos melhor as outras pessoas. (BRITO, 2016, p. 27).

Ao buscar pesquisar qual a influência do racismo presente nas relações étnico-raciais produzidas na escola para a construção da identidade e da imagem de meninas negras, levam-se em consideração dois fatores: o primeiro é o racismo interpessoal, que as acomete e interfere na construção de sua autoestima. O segundo fator pertence a uma esfera social e humana mais ampla e avalia como a identidade e a imagem positiva ou negativa interferirá na escolarização e no posicionamento dessas meninas diante das diversas esferas sociais que elas precisarão acessar. Sabe-se que, conforme as reações que irão desenvolver perante as atitudes racistas,

elas poderão lutar contra as desigualdades, emancipando-se e, conseqüentemente, multiplicando essa ação em suas comunidades. Ou poderão se imobilizar, sentindo-se “inúteis” diante das dificuldades, de modo a continuar reproduzindo os papéis sociais conservadores e subalternizados que a sociedade brasileira reserva para as mulheres negras.

Em outra questão do questionário intitulado *O meu reflexo no espelho*, as meninas responderam se consideravam que o racismo interferia na forma como se viam anteriormente e, em caso de resposta positiva, elas deveriam marcar entre três opções, indicando qual delas representava uma forma de interferência do racismo. As três opções eram: 1) as opiniões negativas das pessoas afetavam sua maneira de se ver, 2) você se sentia inferior devido aos olhares e atitudes das pessoas sobre a sua aparência, 3) você se sentia feia. As respostas apresentadas por elas estão expostas no Quadro 4.

Quadro 4: Como o racismo interfere na forma como você se vê

Nome	O racismo interferia na forma como você se via?	Se sim, de que forma era essa interferência?
Niara, Jamila, Anaya e Mariama	Sim	Me sentia inferior devido aos olhares e às atitudes das pessoas sobre a minha aparência.
Ayana	Sim	As opiniões negativas das pessoas afetavam a minha maneira de me ver.
Dandara	Não	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

É possível verificar que embora Mariama diga que não passou por situações de racismo na escola ou demonstre não querer falar sobre o assunto, em algumas respostas aos questionários, ela expôs os seus sentimentos e percepções, como nessa questão, em que disse, juntamente com Niara, Jamila e Anaya, que se via de forma inferior aos outros devido aos olhares e atitudes sobre a sua aparência. Já a resposta negativa de Dandara tem relação com a questão de aceitação do corpo. Ela menciona que, hoje, o que mais a insatisfaz e faz com que

ela seja vítima de preconceitos é o seu peso e não necessariamente a cor da pele ou o tipo de seus cabelos. Em outra questão do mesmo questionário, ao perguntar para as meninas se elas consideravam que o racismo interferia no padrão de beleza, ou seja, no que é considerado bonito e feio por elas e pelos outros, Jamila, Dandara, Ayana, Anaya e Mariama responderam sim e Niara apresentou uma resposta negativa. Essa negação de Niara talvez possa ser justificada pelo fato de, desde a infância, ela possuir um olhar de valorização sobre a beleza negra, o que faz com que sua resposta seja baseada em sua subjetividade.

A partir das respostas das meninas aos questionários e de suas falas durante as entrevistas, um detonador para o racismo nas experiências escolares ficou evidente: os cabelos. As questões raciais relacionadas aos cabelos apareceram nos relatos de todas elas, algumas de forma mais expressivas do que outras, mas todas com vivências inferiorizantes. É interessante perceber que a insatisfação com cor da pele apareceu nos relatos de Niara e Anaya. Isso devido ao fato de que, na história do Brasil, houve grande incentivo à miscigenação da população negra com imigrantes brancos europeus (PINTO; FERREIRA, 2014), de modo que a insatisfação com a cor era muito forte e esteve presente no meio social em um passado recente.

Várias teorias científicas no período da colonização e da escravização defendiam a superioridade do homem branco europeu. Por conseguinte, a miscigenação faria com que “os traços negros inferiorizados fossem se apagando da população; que assim, em algumas gerações, se “embranqueceria.” (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 3). Essa foi a ideologia da mestiçagem, baseada na teoria do branqueamento. Após o fim do longo período de escravização, “a presença da população negra no país era percebida como um obstáculo a ser superado.” (THEODORO, 2008 apud PINTO; FERREIRA, 2014, p. 3). De acordo com Pinto e Ferreira (2014, p. 03),

[...] a intenção dos dirigentes brasileiros, conforme essa ideologia, era promover um processo de transformação pela qual a sociedade pudesse vir a ser composta ao longo dos anos por uma maioria de brancos com ancestralidade europeia, favorecendo o distanciamento das matrizes africanas presentes na formação do povo brasileiro, servindo, portanto, para justificar a exclusão do negro na sociedade [...].

Logicamente, com uma massa populacional imensa formada por ex-escravos/as, a ideologia do branqueamento não se concretizou. Ao contrário, a formação da população brasileira atual nos mostra um percentual numérico maior de negros/as do que de brancos/as. No entanto, esse pensamento branqueador perdura até os dias atuais. Em 2018, o vice-presidente do Brasil, na época candidato ao cargo, Hamilton Mourão, que possui descendência indígena, disse a seguinte frase a alguns jornalistas em um aeroporto: “- Gente, deixa eu ir lá

que meus filhos estão me esperando. Meu neto é um cara bonito, viu ali. Branqueamento da raça.” (TEMÓTEO, 2018, n.p.). Quijano (2009) continua a sua conceituação de eurocentrismo afirmando que há, na sociedade mundial, uma “colonialidade do poder”, representada pela dominação cultural, política e econômica dos países do norte europeu sobre o sul continental e marcada pelo “[...] estabelecimento de uma superioridade europeia sobre os demais, fundada em supostas diferenças biológicas que colocam o não europeu em situação de inferioridade.” (MAIA; FARIAS, 2020, p. 578). Segundo Quijano (2009, p. 107), entre as implicações da colonialidade do poder está a consolidação da cor da pele “[...] como uma marca ‘racial’ diferencial mais significativa, por ser mais visível entre os dominantes/superiores, os ‘europeus’, e o conjunto de dominados/inferiores ‘não-europeus’, do outro”.

A história do Brasil mostra poucos negros/as que ascenderam socialmente durante o período colonial, um dos exemplos icônicos é o de Chica da Silva que, nos registros midiáticos, aparece sendo representada por personagens com a pele clareada por pó de arroz para participar das festas da alta sociedade na época. Petrônio Domingues (2002) apresenta vários anúncios de jornais e revistas publicadas entre os anos de 1915 e 1930 que incentivavam e propagavam o branqueamento estético. Para além dos alisamentos dos cabelos, eram utilizados cremes e pomadas que, na época, prometiam “a proeza de transformar negro em branco mediante a despigmentação, ou seja, por meio do “clareamento” da pele.” (DOMINGUES, 2002, p. 580):

Atenção. Milagre!...

Outra grande descoberta deste século, é o creme liquido. Milagre. Dispensa o uso de pó de arroz... Formula Scientifica alemã para tratamento da pelle. Clarea e amacia a cutis. (O Clarim D'Alvorada, São Paulo, 28/9/1930).

A fórmula científica alemã deveria garantir o objetivo de clarear a pele. Com tudo isso, a indicação de que duas meninas negras se sentiam insatisfeitas com a sua aparência devido à cor de sua pele demonstra que o racismo permanece operando nesse sentido, mas que, além da valorização dos cabelos naturais, a geração grande corte inclui em sua estética a valorização da cor da pele, pois, apesar de presente, o desejo de mudar algo que é sentido na pele, dia a dia, parece estar diminuindo. Assim, a resposta de Niara nos remete à reflexão de que, mesmo uma menina que possui uma postura de enfrentamento ao racismo, por vezes, possui dificuldades de se autoaceitar devido às consequências do ato racista. Ao iniciar a pesquisa, conversei com a irmã mais nova de Niara e com uma amiga de sala de aula, ambas pardas, que me disseram que nunca tinha vivenciado situações de racismo no ambiente escolar. Ao

questionar as três sobre porque elas achavam que somente Niara era vítima de racismo, a resposta foi unânime: “ela tem o tom de pele mais escuro”.

Estudos sobre o colorismo ou a pigmentocracia indicam que “[...] quanto mais pigmentada a pessoa, mais exclusão ela sofre.” (SILVA, 2017, p. 12). Ou seja, quanto mais claro o tom de pele, mais aumentam os privilégios e melhora a forma com que as pessoas são tratadas. Ayana, que também indicou insatisfação com a cor da pele, é parda, de cabelos cacheados, e se identificou como “morena”. Percebe-se que, diante da teoria do colorismo, ela teria mais privilégios do que Niara. Talvez a sua insatisfação com a cor da pele tenha sido intensificada no convívio familiar, pois, em nossas conversas, ela indicou que, entre os/as irmãos/irmãs, ela é quem possui o tom de pele mais escuro. Nesse contexto, em que o racismo no ambiente escolar foi desencadeado de forma mais significativa devido à espessura dos cabelos das meninas, irei expor, de forma mais consistente, o que elas disseram sobre essa questão.

5.2 O cabelo como detonador do racismo nas experiências escolares

De acordo com Gomes (2003, p. 172), o cabelo e a cor da pele desempenham importante papel na construção da identidade negra e na “maneira como o negro se vê e é visto pelo outro” e, lamentavelmente, a escola não aparece entre os “espaços de revalorização da estética, do corpo negro e do cabelo crespo.” (GOMES, 2003, p. 173). Ainda que o racismo relacionado à espessura dos cabelos esteja presente também nas vivências de meninos e homens negros, principalmente aqueles que hoje em dia tendem a utilizar penteados *black* e trançados, irei me debruçar sobre as mulheres negras, já que elas são o foco desta pesquisa e “[...] conhecem a violência do racismo desde muito cedo, principalmente através da maneira como a sociedade taxa o cabelo crespo como ‘ruim’.” (SOARES, 2018, p. 01). Em conformidade com Soares (2018), as falas sobre os cabelos crespos representam os discursos racistas mais abertamente difundidos na sociedade. Bento (2012, p. 101) realiza uma revisão bibliográfica sobre identidade racial na educação infantil e constata que, em vários estudos, algumas afirmações se repetem “(CARTER; GOODWIN, 1994; CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 1997; 2007; FAZZI, 2004; GODOY, 1996; TRINIDAD, 2011)”. A autora constatou que

crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele. (BENTO, 2012, p. 101).

O desejo de transformar o corpo negro começa na infância e essa mudança se concentra geralmente nos cabelos crespos. Nesse sentido, estamos vivenciando uma fase de transição entre duas concepções de ser e agir no mundo em relação à população negra brasileira: uma em que se destacam a aceitação e a valorização dos cabelos naturais, assim como uma postura política de emancipação e outra em que permanece o desejo de modificá-los por meio do alisamento. As contribuições teóricas que validam e mostram as causas dessa última concepção são extensas e significativas. Entretanto, ainda buscamos compreender como as meninas e os meninos dessa geração grande corte, que aceitam e valorizam as suas “raízes” capilares, estão se posicionando no mundo; já que, mesmo com a mudança interna e subjetiva desses/as sujeito/as ou grupo/s, o racismo permanece estruturando as relações sociais.

As vozes das meninas negras participantes da pesquisa expõem esse conflito da construção da identidade e da imagem em um momento de transição, em que elas vivenciam o dilema de aderir ao movimento de emancipação e valorizar a estética negra ou sucumbir ao olhar negativo advindo do racismo sobre os seus corpos e cabelos, buscando modificá-los. Niara e Ayana relatam momentos difíceis de suas trajetórias escolares em que passaram por situações desagradáveis, principalmente por causa das texturas de seus cabelos. No trecho da entrevista individual que trago na epígrafe, quando questionadas se já tinham sido vítimas de algum apelido de cunho racial na escola, elas disseram:

Niara: Sim, cabelo de vudu.

Ayana: Sim, quando eu ia de cabelo *black*, preso para cima, me chamavam de coroa de abacaxi e quando eu trançava o meu cabelo, me chamavam de medusa.

Durante as entrevistas individuais Niara, Anaya, Jamila e Dandara também relataram situações de conflitos raciais vivenciadas por causa das características de seus cabelos, expressões como “juba de leão, bombril, ruim, duro, cabelo de palhaço” foram ouvidas por elas, sendo pronunciadas por colegas brancos/as e negros/as na escola. No questionário *Como eu sou e como eu queria ser*, as meninas reafirmaram os desafios da trajetória escolar para a construção positiva de suas identidades e imagem, somando mais dados relativos às particularidades dos seus cabelos. No Quadro 5, apresento as respostas elaboradas ao serem questionadas se ocorreram situações na escola que as levaram a se sentirem insatisfeitas com as suas características físicas e, em caso positivo, qual era a natureza dessa situação. Entre as opções para as respostas afirmativas, era possível indicar as seguintes ofensas, piadas e “brincadeiras”:

1) sobre o cabelo, 2) sobre a cor da pele, 3) sobre o peso, 4) sobre a altura, 5) todas as opções, 6) outro.

Quadro 5: A influência das relações escolares para a aceitação da aparência

Nome	Ocorreram situações na escola que a levaram a se sentir insatisfeita com as suas características físicas?	Se sim, qual era a natureza dessa situação?
Ayana	Sim	Ofensas, piadas e brincadeiras sobre: o cabelo, o peso e a altura.
Anaya	Sim	Todas as opções anteriores.
Mariama	Não	Ofensas, piadas e brincadeiras sobre: o cabelo
Jamila	Sim	Ofensas, piadas e brincadeiras sobre: o cabelo
Dandara	Sim	Ofensas, piadas e brincadeiras sobre: o cabelo, o peso e a altura.
Niara	Sim	Ofensas, piadas e brincadeiras sobre: o cabelo e a cor da pele.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Percebe-se que o cabelo foi lembrado em todas as respostas, mesmo na negativa de Mariama. Como ela realizou o questionário individualmente, acredito que talvez não tenha compreendido que, ao responder negativamente a primeira pergunta, não deveria assinalar nenhuma opção na questão seguinte. Já a cor da pele, como já citado, apareceu nas respostas de Niara e Anaya. Niara citou de maneira mais direta, e Anaya a incluiu no conjunto de todas as opções anteriores. Observa-se que, além dos cabelos, o peso e a altura apareceram nas respostas de Ayana e Dandara. Como as meninas estão na fase da adolescência e pré-adolescência, em concordância com Giulia Carvalho *et al.* (2020), elas fazem parte de uma sociedade contemporânea em que as pessoas procuram se enquadrar em padrões de beleza:

Considerados ideais, gerando insatisfação com a imagem corporal quando não bem-sucedidas. Tal insatisfação é mais evidente nos adolescentes por serem mais vulneráveis às pressões impostas pela sociedade, familiares, amigos e pela mídia para que alcancem o corpo perfeito como forma de obtenção de aceitação e sucesso social. (CARVALHO *et al.*, 2020, p. 2770).

Uma pesquisa de mestrado realizada pela estudante da Faculdade de Medicina da UFMG, Marcela Côrtes (2012), mostrou que de 1007 adolescentes entrevistados em Belo Horizonte, 80% apresentaram algum grau de insatisfação com o próprio corpo, ou seja, a insatisfação corporal demonstrada pelas meninas estaria de acordo com essa investigação, reforçando a ideia de que a preocupação com o peso corporal está presente na vida das pessoas da sociedade ocidental, principalmente de adolescentes e jovens. No entanto, trata-se de uma insatisfação diferente daquela provocada por ações racistas, que são direcionadas às pessoas que possuem características próprias dos traços étnicos pertencentes a um determinado grupo populacional. A presença dos cabelos como fator inferiorizante e objeto do racismo apareceu também em outra questão do questionário *Como eu sou e como eu queria ser*, quando as meninas responderam, primeiramente, se já tinham desejado ser diferentes fisicamente e, em caso de resposta afirmativa, se elas acreditavam que o racismo tinha interferido nesse desejo e, para complementar, qual era motivo que as levou a isso. Entre as motivações estavam: o cabelo, a cor da pele, o peso, a altura, eu não desejava ser diferente e, por último a opção outro. No Quadro 6, apresento as respostas das meninas.

Quadro 6: As relações escolares como motivadoras do desejo de ser diferente fisicamente

Nome	Você já desejou ser diferente do que é?	O racismo interferiu nesse desejo?	Se sim, por qual motivo?
Ayana	Sim.	Não.	O peso.
Anaya	Sim.	Sim.	O cabelo.
Mariama	Não.	Não.	O cabelo.
Jamila	Sim.	Sim.	O cabelo.
Dandara	Sim.	Não.	O cabelo, o peso e a altura.
Niara	Não.	-	Não desejava ser diferente.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Quadro 6, é possível verificar que as meninas apresentam respostas similares aos questionamentos anteriores. Novamente, Mariama se contradiz ao dar uma resposta negativa sobre o desejo de ser diferente, ao mesmo tempo em que assinala a opção de que desejava ser diferente devido aos cabelos. Anaya, Jamila e Dandara também citam o cabelo como fator motivador para o desejo de mudança, sendo que Dandara demonstra, mais uma vez, juntamente com Ayana, as dificuldades de aceitação do corpo devido ao peso. Já Niara mostra não ter possuído o desejo de ser diferente. É interessante identificar que apenas Jamila e Anaya associam esse desejo de mudança ao racismo que as vitima. Mesmo com o cabelo aparecendo em quatro respostas, talvez a pouca idade ainda não permita que elas realizem uma avaliação tão aprofundada sobre tal questão.

Sobre isso, Jamila, durante a entrevista individual, acrescentou que já desejou não ser negra, “eu achava que, se fosse branca, eu seria mais feliz”. Ainda que Niara tenha respondido negativamente às questões sobre o desejo de ser diferente, anteriormente, ela já havia relatado a sua insatisfação com a aparência devido à cor da pele e reforçou o papel da escola para a negação da identidade e imagem das meninas negras, ao dizer que, quando passam por situações de preconceito em que são chamadas de “feias”, “macacas” ou “outras coisas ruins”, a “autoestima cai e a menina não se aceita sempre e vai se sentir inferior às outras pessoas” (Niara). Nesse contexto, podemos verificar a relevância do espaço escolar como um local rico em interações e que representa um encontro com a diversidade humana, principalmente nas escolas públicas, mas que está funcionando como um espaço de produção e reprodução de preconceitos. Niara acrescenta, ainda, que passava por situações frequentes de preconceito na escola:

Eu ouço que o meu cabelo é feio, todo mundo fala que eu sou feia, que me chama de macaca, são várias outras coisas que me chamam e que eu não gosto (Niara – Trecho de entrevista).

Em outro momento da conversa, ela relatou que se sentia desconfortável com as suas características físicas, devido ao fato de ser olhada com “indiferença”, dizendo, além disso, que a maior parte dos conflitos são produzidos por colegas do gênero masculino e que eles são brancos, pardos e mesmo pretos, mas que, em todas as situações, o provocador demonstra se considerar superior a ela, devido aos seus cabelos e à cor de sua pele. Veja que tanto Niara, como Mariama eram alvos de atitudes racistas advindas de um determinado sexo, o masculino. As outras meninas também citaram que o racismo era muito mais produzido por meninos, mas que, ao menos uma vez, tinha sido proferido por meninas.

A palavra “superioridade”, utilizada por Niara para definir o comportamento mais presente entre os meninos, tanto brancos como pardos, além de ser uma característica de posturas racistas, nos leva a refletir sobre o conceito de masculinidade hegemônica. Isso porque sabemos que o corpo da menina negra carrega em si a particularidade de ser atravessado por, ao menos, duas categorias de análises: a raça e o gênero. O gênero aqui é compreendido como uma construção social, que começa na infância e continua ao longo da vida (SANTOS, 2018) e pode ou não corresponder aos fundamentos biológicos do sexo. De acordo com Guacira Louro (2008, p. 18), “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p. 18).

Nesse sentido, ninguém nasce homem ou mulher, mas se tornam, influenciados/as por todas essas aprendizagens culturais. Essa construção social do gênero se baseia em uma luta de poderes, gerando uma hierarquização representada pela masculinidade hegemônica, que coloca o homem como dominador e a mulher como subordinada. De acordo com Santos (2018), a escola é uma das instituições que pode propagar esse modelo da masculinidade hegemônica, pois os seus ambientes “[...] reproduzem princípios, valores e ideologias da sociedade e as práticas de uma masculinidade, heterossexual, branca e cristã que hierarquizam as práxis sexuais.” (SANTOS, 2018, p. 02).

A escola reproduz e propaga não apenas esse modelo de masculinidade hegemônica branca, heteronormativa, ela reproduz também, dentro desse processo, os papéis sociais entre os sexos, por meio do modelo de patriarcado. O patriarcalismo fundamenta as sociedades contemporâneas e “[...] caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar.” (CASTELLS, 1999, p. 169 apud SANTOS, 2018, p. 02). Nesse cenário social, a menina negra é colocada à margem tanto pelos aspectos sociais de gênero, como pelos de raça. Segundo Tânia Mara Cruz (2014, p. 165),

Cor e cabelo estão intimamente ligados à estética e à feminilidade, e, no olhar de uma masculinidade racista, que ainda é hegemônica, o padrão deve ser o da mulher branca; entre crianças, sexismo e racismo ganham força quando se fundem na construção social do que é ser menina e negra.

Cruz (2014, p. 177) afirma que o sexismo e o racismo se firmam “[...] nas interações infantis, tornando as meninas negras a ponta mais frágil dessa cadeia de significados imbuídos de preconceito”. A menina negra, então, passa por um processo que a inferioriza duplamente, tanto pelo gênero que a constitui biologicamente, como pelo seu pertencimento étnico-racial. A esse processo ainda se soma a “branquidade normativa”, que apresenta o branco como um ideal estético e cultural detentor de poder político e econômico.

Dentro desse contexto, que as rebaixa como negras e mulheres, as adolescentes constroem a sua identidade e imagem sob as influências negativas do racismo e do sexismo, incorporadas em um ambiente escolar que vem falhando em lhes proteger, ao não garantir uma educação para as diferenças e, ao contrário, possibilitando a reprodução do racismo estrutural posto socialmente. Assim, ao realizar um questionamento de projeção futura, em que as meninas foram questionadas se consideravam que o racismo poderia prejudicar os seus objetivos e planos pensando no porvir, elas apresentaram as seguintes respostas, que foram apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7: O racismo e as influências sobre o futuro das meninas negras

Nome	Você acredita que o racismo pode prejudicar os seus objetivos para o futuro?	Se sim, de que forma?
Dandara e Ayana	Sim	Terei mais dificuldades do que pessoas brancas para atingir os meus objetivos e as minhas características físicas serão vistas negativamente quando eu buscar oportunidades.
Mariama e Jamila	Sim	As minhas características físicas serão vistas negativamente quando eu buscar oportunidades.
Niara	Não	As minhas características físicas serão vistas negativamente quando eu buscar oportunidades.
Anaya	Não	O racismo não irá prejudicar os meus objetivos para o futuro

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As respostas apontam que quatro das seis adolescentes participantes do estudo acreditam que o racismo influenciará seus planos e objetivos para o futuro. Dandara, Ayana, Mariama e Jamila, que responderam afirmativamente à questão, consideram que suas características físicas poderão ser vistas negativamente nas buscas por oportunidades. Niara, apesar de responder de forma negativa, selecionou essa mesma opção. Já Dandara e Ayana marcaram duas opções, considerando, também, que terão mais dificuldades do que pessoas brancas para atingir os seus objetivos. Somente Anaya respondeu “não” ao questionamento e indicou que o racismo não deverá prejudicar os seus objetivos para o futuro.

As informações apresentadas neste capítulo contribuíram para confirmar que esse racismo influencia negativamente a construção das identidades e da imagem das pessoas negras, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos pertencentes a qualquer gênero ou orientação sexual e que a escola ainda não consegue atender a diversidade de alunos/as de forma equânime. Porém, apesar dos inúmeros desafios, os avanços e as conquistas das últimas décadas para a população negra brasileira são significativos. Avanços e conquistas possibilitados pelas lutas dos movimentos sociais, mais especificamente pelo movimento negro. Entre as conquistas, podemos enumerar: as políticas de ações afirmativas, como a Lei Federal n. 10.639/03, alterada para a Lei Federal n. 11.645/08; a Lei Federal de cotas, n. 12.711/2012, que garante 50% de reserva de vagas nos cursos superiores para estudantes negros/as e indígenas; a Lei Federal n. 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI); e a Lei Federal n. 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Todas essas ações afirmativas estão contribuindo para, mesmo que lentamente, diminuir as desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

Após nove anos da implantação da Lei de Cotas, que ocorreu em agosto de 2012, a entrada de estudantes negros/as em universidades públicas foi superior a de estudantes brancos/as, de acordo com os dados da pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, do IBGE (2019), alcançando o número de 50,3% de matriculados. Dados dessa mesma pesquisa do IBGE, em 2018, indicam que há, ainda, diferenças expressivas quando comparadas as faixas etárias dos/as estudantes, visto que 78,8% dos jovens brancos/as entre 18 e 24 anos de idade estão no ensino superior e, entre os/as negros/as da mesma faixa etária, a porcentagem cai para 55,6%.

A partir de muitas lutas, aos poucos, a população negra vai se movimentando socialmente. A geração grande corte vem estabelecendo novas formas de ser e agir, buscando alcançar o seu espaço social. São as concepções das meninas negras dessa geração que serão abordadas no próximo capítulo desta dissertação: o que elas disseram sobre a postura vêm

assumindo frente ao racismo, como elas percebem as suas imagens no espelho e de que forma estão construindo a sua identidade negra serão objetos de análise no desenvolvimento do texto.

6 QUEBRANDO O ESPELHO DO RACISMO

Eu não estou aceitando as coisas que eu não posso mudar, estou mudando as coisas que eu não posso aceitar.

Angela Davis (filósofa e ativista estadunidense, s.d.)

Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama pertencem a um grupo de meninas e meninos, mulheres e homens que vêm modificando o seu modo de ser e agir socialmente com relação à construção de suas imagens e identidade negra. Esse grupo é denominado, nesta dissertação, como geração grande corte. Neste último capítulo, será evidenciada a construção histórica que há por trás de uma estética que, tradicionalmente, foi/é inferiorizada pelo racismo, mostrando sua transformação e a conquista do *status* de beleza negra. As seis meninas participantes da pesquisa se autodefiniram como negras e belas, ou seja, *dudu ati lewa* e, ao se conceberem dessa forma, muito mais do que indicar vaidade, indica que elas vêm conseguindo se desfazer de uma estrutura sistematizada e consolidada ao longo de séculos, que trabalha para reproduzir o contrário dessa constatação, indica que esse grupo tem conseguido “quebrar o espelho do racismo”.

Entretanto, será que a quebra desse espelho está edificada e consolidada para todas elas de formas similares? Elas se consideram negras e belas em todas as suas experiências e vivências? O racismo e a “ditadura da beleza” não as afeta em nenhum momento? As análises realizadas ao longo do capítulo irão possibilitar a compreensão e trazer respostas para esses questionamentos. Entretanto, outros poderão surgir e alguns ficarão sem respostas. Vale salientar que uma pesquisa em ciências humanas, de abordagem qualitativa, baseada em um estudo de caso, representado aqui por seis participantes, não tem a pretensão de revelar uma única resposta a ser traduzida como verdade absoluta, indicando uniformidade e homogeneidade para o problema apresentado. O objetivo do capítulo é o de elucidar como essas meninas pré-adolescentes e/ou adolescentes estão compreendendo e lidando com as situações pautadas, ainda que as respostas apresentadas possam ser diversas, difusas e contraditórias.

Nesse contexto, a quebra do espelho do racismo faz parte de lutas históricas, baseadas nos esforços dos movimentos sociais, entre eles o do movimento negro que, em concordância com Gonçalves e Silva (2000) e Gomes (2017), é um movimento que educa e cujos ensinamentos atingem a sociedade como um todo e não somente as pessoas negras. São ensinamentos que impulsionam a construção positiva da imagem e da identidade negra, fazendo com que a grande massa populacional negra não responda mais ao racismo desejando se aproximar do ideal branco, mas afirmando a sua negritude por meio da estética. Tais respostas

sempre existiram socialmente, porém atingiam poucos grupos negros, geralmente politizados e intelectualizados. Recentemente, essas respostas chegaram com grande força à base da população. Chegaram e invadiram as comunidades, favelas e vilas, onde se encontram a maior parte dos negros/as brasileiros/as.

De acordo com Geisane Freitas (2018, p. 75), a resistência por meio da estética negra “contra a lógica hegemônica do padrão de beleza eurocêntrico é algo antigo nos movimentos negros”, principalmente a resistência relacionada ao uso do cabelo crespo. Gonçalves e Silva (2000, p. 139) acrescentam que já no princípio do século XX, o movimento negro criou as entidades ou sociedades negras “[...] cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra”. Nesse sentido, originário nos Estados Unidos, na década de 1920, o movimento *Black Power* “continha propostas políticas, sociais e culturais envolta do universo da população negra. A beleza negra é exaltada, cabelos crespos ganham força neste contexto.” (FREITAS, 2018, p. 75).

As lutas dos negros estadunidenses por seus direitos civis, a fundação do Partido dos Panteras Negras, com o objetivo inicial de “patrulhar os guetos americanos para proteger a população negra da brutalidade policial” (FREITAS, 2018) e o crescimento desse partido fizeram com que, a partir da década de 1960, o movimento *Black Power* se espalhasse pelo mundo. Nessa mesma década, outro movimento originário nos Estados Unidos tomou proporções mundiais: o *Black is Beautiful*, que levantava a bandeira da beleza negra, contribuindo para impulsionar a valorização dessa estética mundialmente.

No Brasil, não foi diferente. Também no país, de acordo com Freitas (2018, p. 77) “[...] a população negra se articulou e lutou contra as injustiças herdadas pelo período escravocrata”, surgiram o Movimento Negro Unificado (MNU), “grêmios, clubes ou associações com o intuito assistencialista, recreativo e/ou cultural”. Em 1931, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), com um discurso mais político, voltado para atender as reivindicações da população negra. Porém, durante o período do Estado Novo (1937 a 1945), vários movimentos sociais foram extintos. Após esse período, novos movimentos surgiram, como o Teatro Experimental do Negro²⁴ (TEN). As mulheres negras sempre estiveram presentes nessas lutas e criaram as suas associações e grêmios para discutir a sua condição de negra e mulher.

Em todos estes períodos de movimentos, a estética negra era ressignificada pelos

²⁴ O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi criado por Abdias do Nascimento, em 1944, e tinha o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira e a população negra, utilizando as artes e a educação.

negros, e, portanto, cabelos, hábitos, culturas, estética, roupas, religiões, entre outros, eram motivos de orgulho. Por estarem inseridas em uma sociedade que é, não somente racista, mas, também, machista e sexista, as mulheres negras sofrem com o algoz do padrão estético, principalmente, no que diz respeito aos seus cabelos crespos. (FREITAS, 2018, p. 79).

Nesse contexto, Lélia Gonzalez foi uma das mulheres que esteve presente nas lutas e contribuiu para elucidar a vida da mulher negra. Ela participou da fundação do MNU, sendo educadora, ativista e intelectual de destaque, filósofa, antropóloga e historiadora. O seu “[...] pensamento contribuiu para a formação de uma consciência crítica em relação aos preceitos que mantêm mulheres negras em desvantagem na sociedade.” (AZEVEDO, 2018, p. 11). O Movimento de Mulheres Negras, de acordo com Sueli Carneiro (1993, p. 14), surge determinado pelas ações políticas do Movimento negro e do Movimento feminista, buscando “redefinir a ação política destes dois movimentos em função da especificidade que o inspira: o ser negra”. Dessa forma, o Movimento de Mulheres Negras nasce da contestação das pautas do movimento feminista, “prisoneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres” (CARNEIRO, 2003) e das pautas do Movimento Negro. A contestação era a de que o Movimento Feminista privilegiava as lutas das mulheres brancas e o Movimento Negro não incluía as singularidades do ser mulher.

Assim, Lélia Gonzalez (1983), Angela Davis (1981), Sueli Carneiro (2003), Djamila Ribeiro (2017), Kimberlé Crenshaw (2002), Patrícia Collins (2016), Gomes (2002; 2003), Bell Hooks (2019), entre várias outras feministas e intelectuais negras trazem em suas obras as várias opressões que atravessam o corpo das mulheres negras. Sendo a raça, o gênero e classe os eixos de subordinação mais comuns no processo de sujeição dessas mulheres. Kimberlé Crenshaw (2002) foi quem utilizou o termo interseccionalidade pela primeira vez para definir o cruzamento de todos esses eixos de subordinação que afetam essa mulher, caracterizando-o como: “a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Nesse sentido, desde o momento em que nascem, as mulheres negras são inseridas em uma sociedade em que a sua cor e o seu gênero biológico são depreciados. Soma-se a isso o fato de que o racismo e a herança escravocrata colocaram a população negra brasileira em condições de exclusão social. Dados da *Pesquisa de Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil*, do IBGE (2018), corroboram essa afirmação ao demonstrar que, entre os mais pobres no Brasil, 75,2% são negros/as e, entre os mais ricos, os/as negros/as representam apenas 27,7% da população. Assim, temos que a grande massa populacional de mulheres

negras brasileiras é subalternizada por sua raça, gênero e classe. De acordo com Gomes (2017 apud SANTIAGO, 2020, p. 2), em palestra realizada para 13º Congresso Mundos de Mulheres em Florianópolis,

a interseccionalidade denuncia e anuncia algo mais profundo do que só saber lidar e articular as nossas diferenças de raça, classe, gênero, sexualidades, aflições, as formas como são hierarquizadas na sociedade. A interseccionalidade, na minha perspectiva, ela denuncia também o quanto esses sistemas perversos são estruturais e são estruturantes. Como eles são a raiz da opressão, do pensamento inferiorizante e violento, e retiram as negras e os negros do lugar de humanidade.

Apesar de toda a carga opressiva presente nos eixos interseccionais que atravessam o corpo da mulher negra, o movimento de mulheres negras, associado ao feminismo negro, contribuiu para erguer as vozes dessas mulheres. Esse fato visibilizou as pautas e lutas desse grupo populacional, criando um discurso sobre o corpo feminino negro. Antes visto apenas como o corpo sexualizado e objetificado da mucama nos tempos de escravização, da empregada doméstica e da “mulata” no carnaval (Gonzalez, 1983), passou a ser entendido como um corpo construído como símbolo de resistência, um corpo capaz de traduzir a identidade negra. Seja ostentando os cabelos crespos e trançados ou acessórios como os turbantes, buscando demarcar mais do que a escolha de um estilo de vestuário, a construção positiva e afirmativa dessa identidade.

Nesse contexto, as lutas e conquistas desses movimentos sociais influenciam a vida das pessoas negras na atualidade. Isso pode ser ilustrado pela forma favorável de conceber a imagem e a identidade que atinge a população como um todo. Meninas e meninos que fazem parte da geração grande corte demonstram um olhar diferente sobre o padrão de beleza estabelecido pelo eurocentrismo e conseguem se ver de forma positiva. Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama dispõem de modelos de mulheres negras que se destacam nas mídias televisivas e, principalmente, nas redes sociais, de modo que “influenciam” positivamente a forma de se verem, ver seus semelhantes e responderem ao racismo.

Isso pode ser demonstrado quando elas apontam uma mudança no modo de agir, ao passar por situações de racismo na escola. A princípio, era uma experiência que causava dor, tristeza, sensação de inutilidade e submissão. Atualmente, apesar de ainda provocar sensações negativas e dolorosas, as reações se diferem, pois há uma postura de defesa, contestação e não aceitação. Expressões como “o que vem, volta” e “quando eu não sabia me defender” começaram a ser frequentes durante as entrevistas.

Agora, quando alguém fala mal do meu cabelo, eu viro para a pessoa e respondo, não fico calada, você já olhou o seu? O que vem, volta. (Ayana).

Quando eu não sabia me defender, eu ficava calada e guardava para mim, chorava escondida, agora eu faço barulho, falo para a professora, vou na direção, não fico mais calada. (Niara).

Dessa forma, elas apresentaram, nas respostas aos questionários e entrevistas, as suas percepções sobre a maneira como o racismo atua nas suas vivências, influenciando a construção de sua identidade negra. Nesse sentido, uma das primeiras questões realizadas no questionário *Como eu me vejo* foi se elas consideram que o racismo interfere na forma como se veem hoje em dia. Em caso de resposta afirmativa, questionava-se se ele interfere da mesma maneira que ocorria no passado ou de forma mais branda. Esses questionamentos se desdobravam em uma terceira questão, em que elas selecionariam um ou mais motivos para o racismo não interferir ou interferir de forma branda na maneira como se veem. Apresento os resultados desses questionamentos no Quadro 8.

Quadro 8: A interferência do racismo na forma como eu me vejo atualmente

Nome	O racismo interfere na forma como você se vê hoje em dia?	Interfere de forma mais branda ou da mesma maneira que antes?	Quais são os motivos para ele não interferir, ou interferir de forma branda, na forma como você se vê?
Dandara	Não.		Amadurecimento pessoal, não ligar para opiniões alheias, leituras e informações sobre o tema, a presença de mulheres negras na TV e mídias sociais, que trouxeram representatividade e valorização da beleza negra, com acessórios e cosméticos.
Niara	Não.		As conversas e orientações da minha família.
Jamila	Não		O meu amadurecimento pessoal.
Anaya	Não		Não ligar para opiniões alheias.
Ayana	Sim	De forma mais branda.	O meu amadurecimento pessoal, não ligar para opiniões alheias, a valorização da beleza negra com acessórios e cosméticos.
Mariama	Sim	Da mesma maneira.	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dandara, Niara, Jamila e Anaya afirmaram que o racismo não interfere mais na maneira como elas se veem. Já Ayana respondeu que sim. Porém, se comparado ao passado, hoje a interferência ocorre de maneira mais branda. Ou seja, há uma construção negativa, mas ela consegue ressignificar devido ao seu amadurecimento pessoal, não ligar para opiniões alheias e assumir a valorização da beleza negra. Já Mariama, em contradição com as suas afirmações anteriores, uma vez que disse que não vivenciou situações de racismo na escola, respondeu afirmativamente e acrescentou que hoje o racismo a afeta da mesma maneira que antes. Sabe-se que o racismo, por ser estrutural e estruturante na sociedade brasileira, permanecerá condicionando os olhares negativos sobre a população negra, seja do/a negro/a para si ou do/a branco/a sobre ele. Mas, em concordância com Gomes (2003, p. 178), acreditamos que:

Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro. Pode ser a família, a participação em espaços políticos, a atuação de um professor ou professora, a construção de uma amizade ou de um relacionamento amoroso.

Entre as seis meninas, é possível perceber que essa ressignificação vem ocorrendo a partir de fatores comuns, como a saída da infância e a entrada na pré-adolescência ou na adolescência. Essa transição traz um amadurecimento pessoal, ampliando as possibilidades de enxergar o mundo com mais recursos para se autoafirmarem. Há, ainda, todas as conquistas dos movimentos sociais, principalmente as que se referem à valorização da estética negra, que as rodeiam no dia a dia, facilitando esse processo do “tornar-se negra”. Acrescenta-se a isso, o aumento da representatividade na literatura, nas mídias televisivas e sociais. Conforme Dandara, são as *influencers* negras que a ajudam a construir e a formar os seus pensamentos sobre o racismo e sobre a sua imagem. Também, há a atuação da família, como a de Niara, que a estimula a se ver positivamente. E, possivelmente, as práticas escolares, mesmo de maneira tímida, após a implementação da Lei 10.639/03, vêm movendo ações para culminar nessa ressignificação.

Por fim, entre cinco meninas (Niara, Jamila, Ayana, Anaya e Mariama) há a similaridade de frequentarem igrejas evangélicas, espaço social para além da escola, em que podem construir outros relacionamentos. Sobre isso, temos que o crescimento das igrejas neopentecostais no Brasil nas últimas décadas e a sua presença em locais de grande vulnerabilidade social acarreta grandes debates e questionamentos sobre o papel dessas congregações nesses espaços. Ainda

que a questão religiosa apareça na pesquisa mostrando a adesão das adolescentes e seus familiares a essas instituições, não é o objetivo do estudo aprofundar as análises sobre o tema.

Para reafirmar essa mudança em suas percepções sobre a forma de reagir ao racismo, em outra questão do questionário *Como eu me vejo*, as seis meninas responderam que a forma como se veem hoje é diferente de como se viam anteriormente. Isso porque, quando elas se descreveram por meio de palavras, pensando no passado, as respostas foram predominantemente negativas, com palavras destrutivas sobre as suas personalidades e aparências. Na repetição do mesmo questionamento, refletindo sobre o momento atual, os resultados mostraram o contrário. No Quadro 9, apresento a lista de palavras utilizadas por elas para se descreverem no momento atual.

Quadro 9: Palavras pelas quais me descrevo atualmente

Nome	Palavras
Dandara	Corajosa, determinada, forte, capaz, empoderada, insegura, feia, inútil etc.
Niara	Bonita, respeitosa, educada, especial e poderosa.
Jamila	Determinada, espontânea, falante e dedicada.
Anaya	Corajosa, determinada, linda, esperta, divertida, capaz, especial, poderosa etc.
Ayana	Selecionou quase todas as 50 palavras da lista, que trazem antônimos como bonita/feia, forte/fraca, útil/inútil etc.
Mariama	Corajosa, determinada, linda, esperta, poderosa, tímida, calada etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Niara, Jamila e Anaya descreveram-se apenas com palavras positivas. Mariama se descreveu positivamente e acrescentou a timidez como característica. Já Dandara e Ayana mostraram uma grande oposição em suas respostas, selecionando antônimos para se descreverem como bonita/feia, útil/inútil, forte/fraca. De acordo com Goldenberg (2004, p. 34), no estudo de caso, essas particularidades não devem ser removidas, mas “[...] as diferenças internas e os comportamentos desviantes da “média” são revelados, e não escondidos atrás de

uma suposta homogeneidade”, como pode ocorrer em pesquisas quantitativas, que buscam a padronização dos dados. Dessa forma, em todas as respostas e falas, as seis meninas mostraram as suas subjetividades e essa oposição na forma de se descrever, presente nas respostas de Dandara e Ayana pode se relacionar à formação da identidade na adolescência. Sobre isso, Zacarés (1997, p. 02 apud SCHOEN-FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2003, p. 108) entende que:

a identidade desenvolve-se durante todo o ciclo vital, mas é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significantes. A preocupação com a identidade torna-se mais consciente e intensa por vários fatores, entre os quais o autor destaca a “maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo alcançado e as demandas sociais para comportamentos mais responsáveis” (p. 2). Segundo o mesmo autor, é a “primeira etapa da vida em que estão reunidos todos os ingredientes para a construção de uma identidade pessoal.

Essa identidade pessoal baseada na identidade negra é construída em um momento em que permanece sendo desprestigiada socialmente pelo racismo, mas, ao mesmo tempo, é afirmada e valorizada pelos movimentos sociais. Tal fato pode gerar esses sentimentos dicotômicos entre bom/ruim, positivo/negativo apresentados por Dandara e Ayana em suas respostas.

No questionário *O meu reflexo no espelho*, é possível identificar a mudança na forma de conceber a estética entre as seis meninas. Isso porque todas elas responderam positivamente, ao serem questionadas se sua visão sobre o que é ser bonito mudou com o tempo. A partir disso, os questionamentos passaram a ser mais subjetivos, na tentativa de apresentar o olhar delas para elas mesmas. Os reflexos que elas veem nos espelhos e nas lentes fotográficas foram evidenciados. Assim, apresento esse olhar mais particular das meninas no tópico *Reflexos no espelho e nas lentes fotográficas*.

6.1 Reflexos no espelho e nas lentes fotográficas

Para analisar qual é a representação que Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama possuem de si, elas responderam, primeiramente, se gostam de se olhar no espelho. Responderam, também, se gostam de tirar fotografias e postá-las nas redes sociais. Isso porque, principalmente os/as adolescentes e jovens da sociedade atual, vivem entre o mundo real e o virtual. Há uma divisão entre esses dois mundos e, em concordância com Gonçalves e Nuernberg (2012, p.166), percebemos que, atualmente, nos deparamos com pessoas “[...] que não conseguem mais conviver apenas com a realidade comum, pois estão inseridas nos espaços

virtuais e, muitas vezes, dependentes das opções que o mundo virtual pode lhes oferecer”. Nessa vivência híbrida entre o real e o virtual, as imagens, principalmente a imagem de si, representada pela *selfie*, trazem novos significados e interferem diretamente na construção da identidade desses jovens e adolescentes. De acordo Blauth, Machado e Rueda (2019, p. 67):

No momento atual, cada experiência que temos é fotografada, não fotografá-la, praticamente significa não vivê-la. Passamos a pensar de forma fotográfica. Tudo é fotografável e pode ser compartilhado instantaneamente em diversos sites da Internet, permitindo a interação de usuários ao redor do mundo. Passamos a transitar pelo mundo, munidos de uma câmera, o que nos faz, praticamente, existir graças às imagens, “fotografo, logo existo”. (FONTCUBERTA, 2012, p. 19 apud BLAUTH *et al* 2019, p. 67).

Dessa forma, as *selfies* ou vídeos rápidos produzidos para serem publicados em *status* e *stories* em diferentes redes sociais e que permanecem “no ar” por apenas 24 horas fazem parte do dia a dia dos/as adolescentes e jovens. Esse fenômeno atinge até mesmo adultos/as e idosos/as na atualidade. Tal prática garante grande rotatividade de imagens sobre o indivíduo, com o objetivo de mostrar como ele é, a sua vida e a sua identidade. É certo que estudos em todo mundo apontam a dependência de jovens e adolescentes em relação ao mundo virtual e como a seleção e filtros nas imagens postadas não revelam a vida real de fato. Mas, na sociedade atual, a vida por imagens faz parte das experiências, da construção de relacionamentos e interações entre as pessoas, principalmente entre os/as adolescentes e jovens.

Entre as seis meninas, somente Mariama está fora das redes sociais, por não ter acesso a um *smartphone*. Ela teve um celular que estragou e diz sentir falta de ter, em mãos, o aparelho, para poder conversar mais facilmente com as amigas e colegas. Niara não possui celular próprio, mas tem acesso ao da mãe. Dandara, Ayana, Anaya e Jamila possuem o aparelho e são ativas nas redes sociais. Todas elas possuem internet com banda larga em suas residências. Assim, no Quadro 10, apresento o que elas responderam sobre as suas imagens no espelho.

Quadro 10: O meu reflexo no espelho

Nome	Você gosta de se olhar no espelho?	Você se sente feliz com a sua imagem no espelho?
Dandara	Às vezes.	Não.
Niara, Ayana e Mariama	Sim.	Sim.
Jamila	Às vezes.	Às vezes.
Anaya	Sim.	Às vezes.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As respostas foram diversas e revelam as especificidades de cada uma, Niara, Ayana e Mariama responderam sim para as duas questões, demonstrando autoestima e imagem de si mesmas positivas. Já Dandara, Jamila e Anaya demonstram que estão vivendo um processo de transição, em alguns momentos se sentem satisfeitas com as suas imagens e, outras vezes, não. Essa transição pode estar relacionada ao período da adolescência, em que é comum e mais intensa a insatisfação corporal ou dever-se ao processo do “tornar-se negra”. A consolidação desse processo ainda não está pronta, então, as meninas “flutuam” entre sou negra e gosto da minha imagem ou eu desejava ter outra imagem refletida no espelho.

O meu corpo me incomoda muito, hoje o meu maior problema é o meu peso. (Dandara)

Ah! Tem dias que acordo e penso em como sou bonita. Olha que cabelo maravilhoso! Outros dias, já não acho tanto e penso: o que vou fazer com esse cabelo? (rsrsrs). Isso é comum. (Jamila)

Às vezes, eu me olho no espelho e me acho linda, outras vezes não. (Ayana)

Com relação aos olhares das meninas sobre as lentes fotográficas, elas responderam a quatro questões no questionário *O meu reflexo no espelho*. Primeiramente, se elas gostavam de tirar fotografias delas mesmas, as *selfies*. Depois, se gostavam de postar as fotografias em redes sociais. A terceira e a quarta questão era para os casos de respostas negativas e/ou positivas, respectivamente. Assim, se elas não gostarem de postar fotografias nas redes, qual seria o motivo ou qual seria o motivo para elas gostarem de postar essas fotografias. Tanto em caso positivo como em caso negativo havia duas opções de respostas para as motivações. Em caso

negativo: você tem medo do julgamento de outras pessoas sobre a sua imagem ou você se sente desconfortável com a sua imagem. Em caso positivo: você não tem medo do julgamento de outras pessoas sobre a sua imagem ou você se sente confortável com a sua imagem.

Anaya, Ayana e Mariama responderam que gostam de tirar fotografias e postá-las nas redes sociais. Anaya afirmou se sentir confortável com a sua imagem e Ayana, não ter medo do julgamento dos outros. Mariama não apontou as suas motivações e, como ela ou os membros de sua família não possuem aparelho telefônico, ela disse que se junta com amigas da igreja e posta nas redes sociais delas. Já Niara gosta de tirar as fotografias e diz se sentir confortável com a sua imagem, mas realiza as postagens somente às vezes, indicando que tem medo do julgamento dos outros. Dandara e Jamila não gostam de tirar fotografias e dizem não se sentir satisfeitas com as suas imagens, mostrando, novamente, que estão em um processo de transição e aceitação de si mesmas, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11: As fotografias nas redes sociais

Nome	Você gosta de tirar fotografias de você mesma?	Gosta de postar as suas fotografias nas redes sociais e mostrar para outras pessoas?	Qual é o motivo para não gostar de postar as suas fotografias nas redes sociais?	Qual é o motivo para gostar de postar as suas fotografias nas redes sociais?
Dandara e Jamila	Não.	Não.	Me sinto desconfortável com a minha imagem.	
Niara	Sim.	Às vezes.	Tenho medo do julgamento de outras pessoas sobre a minha imagem.	Me sinto confortável com a minha imagem.
Anaya	Sim.	Sim.		Me sinto confortável com a minha imagem.
Ayana	Sim.	Sim.		Não tenho medo do julgamento de outras pessoas sobre a minha imagem.
Mariama	Sim.	Sim.		Não respondeu.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com o objetivo de compreender e analisar com maior profundidade as respostas dadas sobre as fotografias, em outra questão, elas responderam se já foram vítimas de comentários e ofensas raciais devido a alguma imagem que postaram nas redes. Dandara, Niara, Jamila e Mariama responderam negativamente. Anaya e Ayana disseram que sim, afirmando que ouviram comentários negativos sobre os seus cabelos.

A fotógrafa e educadora Mônica Cardim, em sua dissertação de mestrado, produzida em 2012, analisou várias fotografias de brancos e negros na época do Brasil império. As fotografias foram feitas pelo fotógrafo alemão Alberto Henschel, agraciado, na época, com o título de fotógrafo da Casa Imperial. Cardim (2012) concluiu que as fotografias eram utilizadas para reforçar e tipificar uma visão eurocêntrica de negros/as e brancos/as, em que os/as brancos/as eram retratados como “[...] moral e intelectualmente superiores e, por isso, naturalmente destinados ao poder; não brancos, como seres inferiores diferentes e, por isso, destinados a serem dominados.” (CARDIM, 2019, p. 127). Em uma entrevista para o Programa Itaú Social UNICEF (SITE ITAÚ SOCIAL), Cardim (2019, s.p) ressaltou que:

Nós estamos vivendo um momento em que é indispensável que as próprias pessoas se definam, se mostrem para o mundo e se percebam, porque quando nós negros nos fotografamos estamos aprendendo sobre nós, trazendo à tona aspectos outros que não os apontados pela hegemonia branca.

Dessa maneira, em concordância com Cardim, reforçamos que uma das formas da pessoa negra valorizar a sua estética é ela mesma ser “protagonista” da sua imagem, decidindo a forma como quer ser representada. As imagens positivas presentes nas *selfies* e vídeos de *stories* podem representar mais um dos fatores que contribuem e influenciam a mudança no modo de ser e agir das meninas e meninos da geração grande corte. Essas imagens podem alcançar números cada vez maiores de meninos e meninas e facilitar a construção de suas identidades negras.

Nesse sentido, para identificar como as meninas se veem a partir das imagens, elas tiveram acesso a uma série de figuras humanas de mulheres adolescentes e jovens com variados perfis, cor de pele, tipos de cabelos e características físicas. Essa avaliação foi realizada com o intuito de compreender e analisar como elas estão vendo a si mesmas e como enxergam a beleza na sociedade. Será que elas estão realmente construindo uma visão diferente daquela baseada no racismo e no eurocentrismo sobre o que é ser belo socialmente? No tópico *A beleza a partir das imagens*, apresento os resultados dessas análises.

6.2. A beleza a partir das imagens

Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama observaram e avaliaram diversas imagens de meninas adolescentes e jovens com diferentes características físicas. Essas imagens foram retiradas da guia de imagens do *Google*, a partir de palavras-chave que incluíam diferentes tipos físicos e fenotípicos, como: menina negra com tranças, menina negra com o cabelo estilo *black power*, menina branca de cabelos longos e loiros, menina branca com cabelos pretos, menina com traços orientais, menina com traços indígenas.²⁵ Na seleção das imagens, buscou-se colocar figuras que tivessem semelhanças e diferenças com todas as seis participantes da pesquisa. O objetivo foi perceber se há mais similaridades ou disparidades entre como elas são e como gostariam de ser. Para analisar as imagens, novamente foi utilizado o método de verificar qual era o olhar delas sobre o passado e como está na atualidade. Assim, no questionário *O meu reflexo no espelho*, as meninas responderam sobre os seus conceitos de beleza no passado, selecionando, entre nove imagens, a que consideravam mais bela. Apresento as respostas para o questionamento no Quadro 12.

Quadro 12: Conceito de beleza no passado

Nome	Qual imagem você considerava mais bela no passado?
Dandara	Escolheu uma menina indígena com longos cabelos pretos, pele parda, colar e pulseiras étnicas e vestida com uniforme escolar.
Niara e Jamila	Escolheram uma jovem loira, magra, de olhos azuis e cabelos longos.
Ayana	Escolheu uma jovem branca e magra, com cabelos pretos lisos, com franja e olhos verdes.
Anaya	Escolheu uma jovem negra de pele retinta, magra e cabelo <i>black power</i> curto.
Mariama	Escolheu uma jovem negra de pele retinta, magra e de cabelos com longas tranças marrons.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As respostas demonstram que apenas duas meninas (Anaya e Mariama) possuíam uma

²⁵ As imagens selecionadas não tinham o objetivo de estereotipar culturas ou raças e foram baseadas em traços fenotípicos mais comuns a cada grupo étnico.

visão do que é belo mais próxima do que elas são, selecionando jovens negras de cabelo “black” ou trançados. Já Niara, Jamila e Ayana mostraram que os seus olhares eram baseados no que era e continua sendo padronizado como belo, selecionando meninas brancas, loiras ou com cabelos pretos e olhos claros. Enquanto Dandara selecionou uma menina indígena. Essa mesma questão foi realizada pensando na atualidade, com a intencionalidade de verificar se a visão delas sobre a beleza se modificou ou permaneceu como antes. Foram disponibilizadas oito imagens de jovens com tipos físicos diferentes: uma parda com o cabelo *black* bem volumoso; uma branca com os cabelos longos, loiros e olhos azuis; uma negra de pele preta e cabelos trançados; uma com traços indígenas; uma com traços orientais; uma ruiva; uma branca de cabelos pretos e olhos verdes e uma parda, com cabelos cacheados e volumosos. As respostas são apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13: Conceito de beleza na atualidade

Nome	Qual é a sua visão sobre a beleza? Qual imagem você considera mais bela atualmente?
Dandara, Jamila e Anaya	Escolheram uma jovem negra de pele parda, com cabelos cacheados, pretos e volumosos, magra, com estilo de roupas, acessórios e olhar mais sensual.
Niara e Ayana	Escolheram uma jovem negra, magra, de pele parda e cabelo <i>black</i> curto, bem volumoso, com acessórios grandes e visual despojado.
Mariama	Escolheu uma jovem negra de pele retinta, magra e cabelos com longas tranças marrons.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Todas elas selecionaram imagens de meninas negras. Mariama escolheu a mesma imagem pensando no passado e no momento atual. Já as outras escolheram duas imagens similares de meninas pardas e magras, uma com cabelo *black* e a outra com cabelos cacheados, ambos volumosos. Isso demonstra que o padrão de beleza de Niara, Jamila e Ayana que, anteriormente, tinham selecionado meninas brancas, se modificou com o tempo. Assim como o de Dandara, que tinha selecionado uma menina indígena. A entrada de mulheres negras em

espaços de poder tem contribuído cada vez mais para a revalorização da beleza negra. No mundo midiático nacional e internacional, aparecem cada vez mais mulheres negras competindo com mulheres brancas “com relação à beleza.” (CANEIRO; FERREIRA, 2014, p. 1433). Como o caso da atriz Lupita Nyong'o, que ganhou o Oscar em 2014 por seu papel como coadjuvante no filme *12 Anos de Escravidão* e, nesse mesmo ano foi escolhida como a mulher mais bonita do mundo. Em 69 anos do Concurso de Miss Universo, apenas cinco mulheres negras foram coroadas, mas, na última década, em 2011 e em 2019, duas ganharam a premiação. Em 2018, foi lançado o filme *Pantera Negra* que, aclamado pela crítica, conquistou também importante papel para a representatividade negra, apresentando um mundo africano próspero e avançado tecnologicamente, mas, ao mesmo tempo, muito ligado à ancestralidade e sem a presença do branco colonizador (OLIVEIRA, 2018). Há, ainda, a representatividade mundial da cantora Beyoncé e de suas canções que impactam “[...] culturalmente e artisticamente no movimento negro” (JESUS; PAIVA, 2021, p.12). Todos esses exemplos ultrapassam as fronteiras nacionais e se espalham pelo mundo. Um mundo cada vez mais conectado e globalizado, em que conteúdos circulam de maneira acelerada e podem ser acessados por quase todos os sujeitos, inclusive e sobretudo os/a jovens, e tendem a acessar, também, as jovens meninas negras participantes desta pesquisa.

Especificamente no Brasil, a “visibilidade subalterna”, citada por Gomes e Miranda (2014), permanece caracterizando a situação geral da população negra, mas, aos poucos, já há exemplos de conquistas de uma “visibilidade de liderança”, ou uma visibilidade “vitoriosa”, como declarou Niara. Isso porque vemos pessoas negras trabalhando como âncoras em jornais televisivos, como protagonistas em novelas, filmes e séries, como apresentadores/as na TV e, transformando-se em “influencers digitais” com milhões de seguidores. Sabemos que esses exemplos ainda são poucos e pontuais, pois quando pensamos na proporção da população negra brasileira, concluímos que ela é sub-representada nesses meios, enquanto há uma super-representação da população branca. O Brasil que é exposto midiaticamente e nos espaços de poder é essencialmente branco.

Porém, os avanços da população negra nesse sentido foram expressivos. Outro exemplo é o de Áurea Carolina que, em 2016, foi eleita a vereadora mais votada em Belo Horizonte. Em 2018, foi eleita novamente como a deputada federal com o maior número de votos entre mulheres de Minas Gerais. A presença dessas mulheres e pessoas negras se destacando em várias áreas, incluindo o meio acadêmico e intelectual, vem contribuindo eficazmente para a revalorização da beleza negra, como também para debate e denúncias sobre o racismo. Dessa maneira, as meninas foram questionadas se as imagens escolhidas, tanto na identificação do

conceito de beleza que elas possuíam no passado como no que possuem no momento atual, tinham similaridades com suas próprias aparências.

Anaya e Mariama responderam que possuíam semelhanças com as imagens de mulheres que consideram belas tanto no passado como no presente. Dandara, Niara Jamila e Ayana tinham selecionado imagens de meninas e jovens que consideravam belas num passado distante. Já, pensando na atualidade, Niara e Ayana selecionaram imagens que possuem semelhanças com elas. Ao contrário de Dandara e Jamila que, mesmo selecionando meninas negras, responderam não se parecer com elas, conforme é possível verificar no Quadro 14.

Quadro 14: As semelhanças entre você e as mulheres que considera belas

Nome	A imagem que você escolheu como a mais bela no passado possui semelhanças com você?	A imagem que você escolheu como a mais bela atualmente possui semelhanças com você?
Dandara e Jamila	Não.	Não.
Niara e Ayana	Não.	Sim.
Anaya e Mariama	Sim.	Sim.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dessa forma, outra questão foi criada para ampliar mais a compreensão sobre como elas percebem as semelhanças e diferenças. Além de verificar se há distorções muito acentuadas entre como elas são e quais imagens consideram ser similares com suas aparências. Nessa questão, as meninas selecionaram entre nove figuras, identificando aquelas em que havia pessoas que possuíam características físicas parecidas com as suas. No quadro 15, apresento o resultado desse questionamento.

Quadro 15: Imagens e semelhanças

Nome	Qual das imagens você considera que possui mais semelhanças com você?
Dandara e Mariama	Escolheram uma adolescente negra, magra, de pele preta e cabelos com longas tranças pretas.
Niara	Escolheu uma adolescente negra, magra, de pele preta e com cabelos <i>black</i> curtos.
Jamila	Escolheu uma jovem negra, magra, de pele preta e cabelos <i>black</i> bem volumosos.
Ayana	Escolheu uma jovem negra de pele parda, com cabelos cacheados curtos e que está acima do peso que seria considerado ideal para os padrões da sociedade atual.
Anaya	Escolheu uma jovem negra de pele parda, magra, com cabelos cacheados longos e volumosos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como é possível observar por meio da leitura do Quadro 15, todas escolheram imagens de adolescentes e jovens negras, algumas de pele preta e outras de pele parda, o que já representa uma similaridade com as suas aparências. Além disso, entre as imagens disponibilizadas, somente Dandara não escolheu uma que melhor se encaixasse entre as suas características físicas. Dandara, que é parda, selecionou uma menina de pele preta para se representar. Além disso, ela disse estar acima do peso e escolheu a imagem de uma menina bem magra. Ainda que a imagem escolhida por ela possuía similaridades com a sua aparência, havia duas opções mais próximas, como a que foi selecionada por Ayana.

O fato de nenhuma delas ter selecionado uma imagem com a pele mais clara ou cabelos diferentes do que possuem pode ser avaliado positivamente, já que o racismo impõe à população negra a negação da negritude e do pertencimento étnico (CHISTÉ, 2015; CAVALLEIRO, 1998; BENTO, 2012; SOUZA, 1983; GOMES, 2003). Tânia Chisté (2015) apresenta o caso de um menino negro que, ao ser perguntado pela professora qual era o seu sonho, respondeu que era

o ser branco.²⁶ Jamila, também, em nossas conversas, disse que já desejou não ser negra. Essa negação está relacionada, entre outros fatores, com a construção histórica da imagem da pessoa negra no imaginário social. Além da imagem inferiorizada e propícia à dominação citada por Chisté (2015), Gislene Santos (2002, p. 275) acrescenta que essa construção foi fundamentada em uma visão do negro e da África como “[...] exóticos, estranhos, demoníacos e assustadores”, características que permitiram que “se naturalizasse o lugar do negro como servil e inferior.” (SANTOS, 2002, p. 275). Porém, apesar da construção da identidade e da imagem da pessoa negra estar conectada com todo esse aparato histórico depreciativo, há “‘linhas de fugas’ que possibilitam outros encontros, outros diálogos e outros processos identitários.” (CHISTÉ, 2015, p. 71). Em comparação com o passado, sabemos que, hoje em dia, há cada vez mais “linhas de fuga” que podem possibilitar essa construção positiva.

Nesse contexto, no questionário *Como eu sou e como eu queria ser*, Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama escolheram, entre nove imagens, as respostas para duas questões iguais, sendo uma pensando no passado e outra no presente. A questão foi sobre qual a imagem você gostaria de possuir se pudesse escolher a sua aparência. O objetivo era perceber se, entre as meninas, tanto no passado como atualmente, havia ou há o desejo de ser diferente. A ideia era identificar, principalmente por meio das imagens, como esse desejo se materializaria e se nele estava incluído a vontade de não ser negra. No Quadro 16, trago os resultados para os dois questionamentos.

²⁶ Também eu, como professora, vivenciei uma experiência similar em setembro de 2021. Durante as aulas presenciais, com apenas 3 alunos em sala, um deles, um menino negro de pele parda, disse que se fosse branco seria “malado”. Curiosamente, talvez essa seja uma experiência docente ainda relativamente bastante comum nas escolas brasileiras. “Malado”, da forma como ele utilizou, é uma gíria muito falada por crianças, adolescentes e jovens de comunidades de Belo Horizonte, tem as suas origens no funk e significa: bonito, rico, maneiro, “foda”, “daora”, bem vestido, estiloso, arrumado etc. Sendo o antônimo de feio, desarrumado, pobre, brega etc.

Quadro 16: Qual imagem você gostaria de possuir

Nome	Pensando no passado, qual imagem você escolheria se fosse dada a opção de escolher a sua aparência?	Pensando no momento atual, qual imagem você escolheria se fosse dada a opção de escolher a sua aparência?
Dandara	Escolheu uma adolescente negra, de pele preta, magra e cabelos com longas tranças pretas.	Escolheu uma jovem branca de cabelos pretos, magra e olhos verdes.
Niara	Escolheu uma adolescente negra, de pele preta, magra e com longas tranças pretas.	Escolheu uma menina negra, de pele preta, magra, com cabelos <i>black</i> , bem curtos e volumosos.
Jamila	Escolheu uma jovem branca de cabelos pretos, magra e olhos verdes.	Escolheu uma menina negra, de pele parda, magra, com cabelos longos cacheados e volumosos.
Mariama	Escolheu uma adolescente negra, de pele preta, magra e cabelos com longas tranças pretas.	Escolheu a mesma figura do passado.
Anaya	Escolheu uma menina negra, de pele parda, magra, com cabelos longos cacheados e volumosos.	Escolheu a mesma figura do passado.
Ayana	Escolheu uma menina negra, de pele parda, magra, com cabelos longos, cacheados e volumosos.	Escolheu uma menina negra, de pele preta, magra, com cabelos <i>black</i> , bem curtos e volumosos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Niara, Mariama, Anaya e Ayana escolheram imagens de adolescentes e jovens negras (pretas ou pardas), tanto no passado quanto no momento atual, indicando satisfação e aceitação em relação às próprias características físicas. Jamila demonstrou, novamente, que, no passado, desejou não ser negra, selecionando uma menina branca de olhos claros. Todavia, pensando no presente, ela escolheu uma menina negra de pele parda. Já Dandara mostrou um processo inverso, pois, pensando no passado, selecionou a foto de uma menina negra, a mesma

menina que ela indicou possuir mais semelhanças com seus próprios traços, conforme descrito no Quadro 15. Entretanto, para o presente, ela escolheu uma menina branca, com os cabelos pretos e lisos e olhos claros. O que será que essa resposta de Dandara pode nos dizer? Será que ela não está conseguindo “quebrar o espelho do racismo”? Ela continua se avaliando sob a ótica do padrão de beleza eurocêntrico e, por isso, possui a imagem de si mesma inferiorizada?

Sobre isso, Luiza Vilela (2021) expõe que 84% das meninas a partir dos 13 anos de idade já utilizaram filtros para mudar a imagem antes de postar em rede sociais e que 78% já tentaram ocultar alguma parte indesejada do corpo antes de postar as imagens. Esses dados são de uma pesquisa realizada por uma empresa de cosméticos em dezembro de 2020, com a participação de 1.500 mulheres entre 10 e 55 anos, no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Na mesma pesquisa, 70% das entrevistadas disseram que a representatividade no meio digital as ajudaria a não se sentirem julgadas ou preocupadas com a aparência. De acordo com Sofia Furtado (2020), os dados revelados pela Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética (ISAPS), em uma pesquisa divulgada em 2019, apontam que o Brasil se tornou o país que mais realiza cirurgias plásticas no mundo inteiro. O país lidera, também, o *ranking* de cirurgias entre adolescentes. Essa ditadura da beleza recai mais intensamente sobre o corpo da mulher e impõe sobre ela um padrão corporal irreal.

Nesse sentido, é possível identificar que a insatisfação com a imagem corporal e esse desejo de possuir uma aparência diferente é algo que faz parte da vida dos indivíduos, principalmente de mulheres jovens como Dandara. Entretanto, para ela, a busca por esse padrão leva a uma dupla insatisfação. A primeira delas diz respeito ao seu tipo corporal e é influenciada por essa “ditadura da beleza. A segunda é influenciada diretamente pelo racismo, que produz o desejo de não ser negra, por se sentir insatisfeita com a cor da sua pele e com as suas características étnicas.

Dandara, novamente, apresentou uma baixa autoestima e dificuldades de aceitação de sua imagem, ao descrever a sua aparência por meio de palavras, utilizando termos como “feia, esquisita e insignificante”. Niara, Anaya e Mariama descreveram-se apenas por palavras positivas. Ayana, mais uma vez, selecionou todas as opções de respostas para se descrever e Jamila se descreveu, ao mesmo tempo, como “admirável”, “neutra e bonitinha”. No quadro 17, apresento as palavras pelas quais as meninas definiram as suas aparências.

Quadro 17: Palavras que definem a sua aparência

Nome	Qual das imagens você considera que possui mais semelhanças com você?
Dandara	Feia, esquisita e insignificante.
Niara	Bonita, admirável, maravilhosa, deslumbrante.
Jamila	Admirável, neutra, “bonitinha” ou “mais ou menos”
Ayana	Selecionou todas as 9 opções de palavras, que trazem antônimos como bonita/feia e deslumbrante/insignificante
Anaya	Elegante e admirável.
Mariama	Bonita, elegante, admirável, maravilhosa, deslumbrante.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para finalizar as análises, as seis meninas selecionaram, em uma lista de palavras com 33 opções, as características físicas de mulheres que consideravam belas, e responderam se possuem semelhanças com as suas escolhas. Esse movimento de apresentar questões similares, mas com a diferença de algumas serem baseadas em imagens e outras em palavras, teve o intuito de verificar a continuidade nas respostas dadas por elas. Assim, Dandara e Ayana selecionaram quase todas as 33 opções que continham na lista. Já Niara, Jamila, Anaya e Mariama selecionaram meninas com características diferentes, porém todas negras. Sobre as semelhanças físicas entre elas e as escolhas produzidas, Niara, Anaya e Ayana responderam que possuem semelhanças com as características físicas das mulheres que consideram belas. Jamila e Mariama acreditam que se parecem parcialmente. Já Dandara respondeu que não possui similaridades. Essas respostas estão organizadas no Quadro 18.

Quadro 18 Características físicas de mulheres que você considera belas

Nome	Marque as opções que demonstrem características físicas de mulheres que você considera belas.	Você possui semelhanças com o/s tipo/s físico/s que selecionou?
Dandara	Selecionou todas as 33 opções de respostas, que trazem mulheres brancas, negras, indígenas, orientais, com cabelos de todas as espessuras, tamanhos e cores, com olhos verdes, pretos, castanhos ou azuis, mulheres altas, baixas, gordas e magras, de lábios grossos ou finos e nariz arrebitado, grande ou pequeno.	Não.
Niara	Negra, cabelo crespo, preto médio, lábios grossos, olhos pretos e nariz longo	Sim.
Jamila	Negra, cabelo preto, cacheado ou com tranças, pode ser grande, médio ou curto, mulheres altas, baixas, magras ou gordas, de lábios finos, olhos de todas as cores e nariz pequeno e arrebitado.	Parcialmente.
Ayana	Selecionou quase todas as opções disponíveis, com exceção de cabelo liso e nariz arrebitado, grande ou longo. Ela marcou a opção de nariz pequeno.	Sim.
Anaya	Negra, cabelos pretos cacheados e longos, baixa, gorda, de lábios finos, olhos pretos e nariz pequeno.	Sim.
Mariama	Negra, cabelo preto, cacheado ou com tranças, magra, de lábios finos ou grossos, olhos pequenos e nariz pequeno ou longo.	Parcialmente.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os quadros 17 e 18, assim como as demais respostas dadas pelas meninas, permitiram identificar um padrão de retornos em que Dandara e Jamila mostraram insatisfação maior com as suas imagens. Já Ayana demonstrou estar em um processo entre a construção positiva e a negativa. Enquanto Niara, Anaya e Mariama responderam positivamente às questões realizadas, apresentando vivenciar um momento de consolidação positiva de suas imagens e

identidade negra.

A partir disso, o que é possível concluir? Qual a resposta para o problema central do presente estudo, que avalia como o racismo presente nas relações étnico-raciais estabelecidas na escola afeta a construção da identidade e imagem de meninas negras? As seis meninas participantes da pesquisa estão conseguindo quebrar o espelho do racismo? Quais estratégias elas estão utilizando para fazer isso? Há apenas uma conclusão e funcionaria como a explicação única para a pergunta realizada? Ao buscar compreender e analisar o que as meninas disseram a partir das imagens e das palavras, a intencionalidade era verificar como está ocorrendo a construção de suas próprias imagens e identidade negra. Alguns questionamentos faziam parte das hipóteses levantadas, como: Há uma construção positiva e elas demonstram autoestima e aceitação? Há uma construção negativa e elas demonstram insatisfação com as próprias aparências? As respostas dadas por elas demonstram que os dois processos, tanto de construção positiva como de negativa, ocorrem ao mesmo tempo. A palavra transição é definidora desse momento vivido pela população negra.

Dessa forma, é possível afirmar que o racismo presente nas relações estabelecidas dentro das escolas ou mesmo fora delas afetam negativamente a construção das identidades e imagem das participantes do estudo. No entanto, as formas como elas reagem ao racismo e internalizam as suas influências são plurais e subjetivas, o que não impede a verificação de comportamentos que podem indicar um padrão capaz de ser estendido para o entendimento de uma realidade mais ampla. Dessa forma, é possível dividir a forma como meninas negras pré-adolescentes e adolescentes vêm construindo suas próprias identidades e imagens de três formas diferentes: o primeiro grupo consegue construir positivamente, valorizando a suas características étnicas e possuindo uma boa autoestima. O segundo grupo encontra-se em uma fase de transição em que, às vezes, expressa uma construção positiva e outras negativas. O terceiro grupo apresenta uma construção predominantemente negativa, demonstrando insatisfação com a sua identidade e imagem, assim como o desejo de ser diferente. Será que é possível separar esses três grupos de forma tão precisa e linear ou, em alguns momentos, eles se misturam e indivíduos que mostravam pertencer ao terceiro grupo expressam características do primeiro?

A função da pesquisa não é a de esgotar um tema, mas de trazer debates e reflexões sobre o que foi investigado. Dessa maneira, é comum surgirem novas dúvidas ao fim de uma trajetória. Essas dúvidas poderão ser objeto de novos estudos. Assim, questionamentos como: o que caracteriza cada um dos três grupos encontrados? Será que essa mesma resposta e

divisão seria encontrada entre meninos negros pré-adolescentes e adolescentes? Este estudo permitiu verificar que o grupo que apresenta a construção de identidade e imagem positivas é maior do que o grupo que apresenta a construção predominantemente negativa. Será que isso poderia ser verificado também em outras faixas etárias, como crianças, jovens e adultos negros/as?

Nesse contexto, nas considerações finais, serão expostas as reflexões geradas a partir do que foi analisado e compreendido durante o estudo. Além da indicação de como vem ocorrendo a quebra do espelho do racismo. A interpretação do que foi visto, ouvido ou lido será evidenciada e sintetizada, na tentativa de unir todos os dados produzidos em uma conclusão que não almeja ser o fim, apenas mais um meio.

7 CONCLUSÃO

Vejo a vida passar num instante
 Será tempo o bastante que tenho pra
 viver?
 Não sei, não posso saber
 Quem segura o dia de amanhã na
 mão?
 Não há quem possa acrescentar um
 milímetro a cada estação
 Então, será tudo em vão? Banal?
 Sem razão?
 Seria, sim seria, se não fosse o amor
 O amor cuida com carinho
 Respira o outro, cria o elo
 O vínculo de todas as cores
 Dizem que o amor é amarelo
 (OLIVEIRA; MOREIRA, 2019)²⁷

Quando poderemos “nascer” negras e negros? A pesquisa não trouxe respostas para esse questionamento. O racismo permanece violentando e fragilizando a pessoa negra intensamente, fazendo com que a sua imagem seja construída por meio de um espelho que reflete e reproduz inferioridade e fealdade. Os reflexos de uma imagem negativa influenciam e afetam a construção de uma identidade positiva e esse ciclo maléfico vai envolvendo a vida dessas pessoas, desde a mais tenra idade. Esse ciclo faz com que, mesmo antes de possuir maturidade para se reconhecer e se identificar como negra, a criança já deseje ser diferente e comece a negar a sua negritude.

Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama mostraram que as relações étnico-raciais e interações que estabeleceram na escola afetaram negativamente a construção de suas identidades e imagem. O racismo esteve presente nessas relações, sendo o impulsionador de momentos que deixaram marcas dolorosas em suas vidas. Nesse sentido, podemos questionar: quando a escola, como agência, passará a contemplar em suas práticas a educação antirracista, propagando para os seus/as agenciados/as a relevância social, histórica, econômica e subjetiva dessa ação? A “violência simbólica” e o “juízo professoral” permanecem segregando discentes de forma velada, quando eles se distanciam do que é considerado ideal. Por conseguinte, a trajetória escolar continua representando um tempo de contato com a alteridade, podendo levar

²⁷ Trecho da música Principia – Intérprete: Emicida – Participação: Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza & Pastoras do Rosário – Compositores: Leandro Roque De Oliveira / Vinicius Leonard Moreira, 2019.

tanto ao desenvolvimento humano quanto à redução dessa humanidade. Para a população negra no processo de escolarização, ocorre com mais frequência a segunda opção, em que corpos individuais são reduzidos e o grupo é visto como um todo, sendo estereotipado, “rotulado” e discriminado.

Estamos diante de um grupo que está marcado, pois a cor da pele “chega primeiro” e, devido a uma construção histórica extremamente negativa e prejudicial, somente a visão da cor já pode suscitar desconfiança em relação às suas capacidades cognitivas, morais, éticas e de caráter. Tal movimento gera o preconceito e a discriminação, que se infiltram nas relações, reduzindo oportunidades de acesso e de êxito nas mais variadas esferas, como social, educacional, profissional e interpessoal. Esse movimento revela e é revelado pelo racismo, que penetra as estruturas do território brasileiro e se torna institucional dentro de agências como a escola. Dentro do espaço escolar, o cabelo crespo, característica étnica da população negra, ao invés de ser visto apenas como mais um dos variados tipos de cabelo existentes, é encarado como uma marca de inferioridade e quem o possui deve receber ofensas.

Crianças, pré-adolescentes, adolescentes e jovens negros/as, quando entram para a escola, precisam enfrentar esse ambiente que pode ser hostil, pois abriga uma violência que, às vezes, ocorre de maneira explícita, principalmente em manifestações racistas vindas de seus pares e, na maioria das vezes, manifesta-se de forma implícita. Nesse contexto, a Lei n. 10.639/03 abriu os caminhos para mudanças na organização dessas instituições. É preciso, porém, que ocorram ações tanto em nível “macro”, nas esferas de ensino municipais, estaduais e federais, com a formação e a preparação dos professores para o trabalho com as relações étnico-raciais; como as ações em nível “micro”, dentro de cada uma das instituições escolares, com o engajamento de gestores/as e docentes para colocar em prática uma educação antirracista. Nesse sentido, os estudos das áreas da sociologia da educação e das relações étnico-raciais, que foram utilizados para fundamentar a pesquisa, podem contribuir para a realização dessas mudanças. Isso porque pesquisas dessas áreas trazem novos conhecimentos que, além de apontar as formas como o racismo opera, são capazes de motivar reflexões e ações para lutar contra ele.

O recurso educacional desta dissertação, por exemplo, foi elaborado com este objetivo, compondo-se por atividades que podem ser reproduzidas no cotidiano escolar para trazer conhecimentos sobre os cabelos crespos, com o intuito de minimizar episódios de racismo motivados por essa característica. Afinal, como ficou evidenciado, há estudos que demonstram como o racismo institucional interfere e prejudica um dos objetivos maiores do processo

ensino/aprendizagem, que é o desempenho escolar. Como educadores/as, não devemos encarar isso como algo urgente a ser alterado?

Nesse contexto, se em nossa sociedade não é possível “nascer” negro/a, o “tornar-se negro/a” transforma-se na possibilidade existente. Dessa forma, como validar o título da dissertação *Quebrando o espelho do racismo*, se esse racismo faz parte de uma estrutura forte, densa e consolidada? O título não parece contraditório com a realidade? Esses questionamentos podem ser contraditados pela existência do processo de “rejeição/aceitação/ressignificação” citado por Gomes (2003) e das “linhas de fuga” citadas por Chisté (2015). A pessoa negra, possivelmente, passará por esses três processos. Primeiramente, o racismo a levará a rejeitar a si mesma; em seguida, virá o processo de aceitação e, por último, ela poderá ressignificar a sua imagem e identidade negra. O processo de aceitação e ressignificação ocorrem devido à presença das “linhas de fuga”. Dessa forma, a utilização da expressão “quebrando o espelho do racismo” se refere ao grupo de pessoas negras que conseguiram se direcionar para essas “linhas” e estão se aceitando e se valorizando, apesar do racismo.

Essas linhas de fuga são introduzidas na vida das pessoas negras cada vez mais cedo. Houve um tempo em que as escolas abordavam a questão do povo negro apenas se referindo a um processo de “escravidão”, sem criticidade ou reflexão. Com a presença da Lei nº 10.639/03, porém, é necessário que se altere esse discurso e se fale sobre o processo de escravização e sobre as contribuições dos ancestrais para a formação da nação brasileira. Essa mudança tem sido representada nos livros didáticos e nas falas dos/as professores/as em sala de aula. Com o avanço dos movimentos sociais e a valorização da estética negra, estamos caminhando para deixar para trás um tempo em que a representatividade, em qualquer meio, era algo escasso e raro. Atualmente, corpos negros se fazem presentes na literatura, na mídia televisiva e virtual, com a presença de personagens e personalidades negras. Há uma representatividade de “liderança” e “vitoriosa” que, embora seja pequena, alcança desde crianças até adultos negros/as.

A construção do status de beleza negra desafia mulheres e homens que alisavam os seus cabelos para se aproximarem do ideal branco. Embora fundamentados na expansão capitalista, os movimentos sociais conseguiram alterar o conceito mercadológico baseado no eurocentrismo e produtos como cosméticos, roupas e acessórios que valorizam a beleza negra invadiram o comércio e passaram a representar uma parcela significativa de investimentos nessa área. Essa valorização alcança favelas, comunidades e vilas, afetando a população negra

e não apenas pequenos grupos intelectualizados e politizados. A beleza definida por um padrão branco, com raras possibilidades de ser alterado, passou a acolher a diversidade e a inclusão. Meninas como Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama conseguem se ver como *dudu ati lewa*.

Assim, essas “linhas de fugas” chegam cada vez mais cedo para as pessoas negras e o tornar-se negro/a, que acontecia, frequentemente, somente na juventude ou mesmo na vida adulta, já não ocorre tão tardiamente. É possível encontrar crianças, pré-adolescentes e adolescentes que se tornaram negros/as, se aceitam e possuem consciência da sua identidade bem precocemente. Ainda que o ideal seja não necessitar dessas “linhas” e poder “nascer” negros/as, não há como invalidar o caminho percorrido e as conquistas realizadas.

O “quebrar o espelho do racismo”, nesse sentido, se refere a todas essas conquistas que vem mudando o modo de agir das pessoas negras, trazendo para a cena meninas e meninos que encontraram formas de enfrentar as situações de discriminação e preconceito por meio de estratégias como: não ficar em silêncio diante das ocorrências e denunciá-las; contestar quem cometeu o ato, não aceitando a ofensa racista e afirmando a sua imagem e identidade negra; além de buscar não internalizar palavras ou gestos depreciativos, construindo uma autoestima positiva.

Apesar da interferência negativa do racismo para a construção da identidade e da imagem de Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama, elas conseguiram enfrentá-lo e, muitas vezes, ressignificá-lo, fortalecendo-se e amadurecendo para, aos poucos, se tornarem negras. Niara, Anaya e Mariana manifestaram que se posicionam em uma fase mais desenvolvida e consolidada desse processo. É possível afirmar que elas já passaram pelas fases de rejeição e estão no processo de aceitação/ressignificação. Ayana está em um momento que vai desde a rejeição até a ressignificação, mostrando que esse processo não é contínuo e linear, mas ocorre em ciclos. Algumas vezes, ela mostrou possuir uma imagem mais positiva de si, outras vezes, negativa. Niara, Anaya e Mariama, por sua vez, ao longo da pesquisa, demonstraram alguns momentos de certa variabilidade de comportamento, mas o que predominou em suas respostas foi a construção positiva.

Já Dandara e Jamila apresentaram respostas que as colocam principalmente na fase da rejeição. Essa rejeição foi associada por Dandara as suas características étnicas, como o cabelo, e ao desejo de possuir uma imagem diferente, escolhendo uma menina branca para representá-la. Outras vezes, Dandara demonstrou viver um processo de rejeição ao seu tipo corporal, relacionada com a ditadura da beleza e o padrão do corpo magro. Talvez, sua atitude seja

influenciada por atitudes gordofóbicas que já tenha enfrentado. Enquanto isso, Jamila manifestou rejeição ao seu rosto, dizendo que não o considerava bonito. Ela é uma menina que tem o sonho de ser modelo ou atriz e já começou a trilhar esse caminho. Trata-se de um mercado de trabalho em que, no Brasil, predomina com força maior o padrão de beleza europeu. Por circular nesse meio, talvez tenha desenvolvido e ainda apresente esse sentimento de rejeição com maior intensidade do que o de aceitação e ressignificação.

Nesse movimento entre rejeição/aceitação/ressignificação, todas elas, no início dos nossos encontros, durante as entrevistas individuais, quando questionadas sobre como se sentiam com relação as suas características físicas, afirmaram-se como negras e belas, demonstrando uma consciência dos seus pertencimentos étnicos e valorização das suas identidades. Dessa forma, nas entrevistas, foi possível criar um perfil de imagem de si mesma positiva para cada uma delas. Foi possível afirmar que elas estavam conseguindo quebrar o espelho do racismo. Todavia, esse perfil inteiramente positivo demonstrado nas entrevistas foi sendo analisado com maior profundidade durante os outros procedimentos metodológicos, principalmente com a aplicação dos questionários da metodologia *O meu reflexo no espelho*. A partir da junção de todos os dados produzidos foi possível verificar que o “inteiramente” não representava a complexidade do real.

Não há como negar que Dandara, Niara, Ayana, Jamila, Anaya e Mariama estão vivendo em um espaço/tempo em que as estruturas do racismo estão promovendo fissuras em que passam todas as “linhas de fugas”, ensinamentos e conquistas do movimento negro. Espaço/tempo em que meninos e meninas da geração grande corte conseguem quebrar esse espelho e buscar a sua emancipação na sociedade. Trata-se de meninos e meninas que buscam, em concordância com Angela Davis, “mudar as coisas que não podem aceitar”. Eles buscam a possibilidade e o direito de serem “inteiramente” negros/as desde seu nascimento. Esse tempo/espaço chegará?

O texto desta dissertação poderia ser finalizado no parágrafo anterior, por meio dessa última questão em que cada um/a dos/as interlocutores/as acessaria as suas próprias vivências para responder ao que foi questionado. No entanto, acrescento as minhas considerações de mulher negra, mãe e professora que chegou até aqui justamente por acreditar que é possível chegar nesse tempo/espaço e, por desejar contribuir, mesmo que de forma restrita, com essa mudança. A luta, por um longo tempo, foi exclusivamente pela liberdade, que foi alcançada somente depois de quase 400 anos de aprisionamento. Até os dias de hoje, essa liberdade não se transformou em sinônimo de igualdade. Dessa forma, como dizia Paulo Freire, é preciso ter

a esperança, “do verbo esperar”, de que esse tempo/espço um dia chegará para os nossos filhos/as, alunos/as, para todos/as:

Que o amanhã traga o elo
Entre o negro, o branco, o vermelho e o amarelo
Que a voz de minha filha e próximas gerações
Ecoem igualdade e emancipação
Que possamos ser desde o nascer
O que a diversidade conceber
Que as estruturas sociais se modifiquem
E como humanos todos se identifiquem.

(Heloisa Modesto, 2021)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. **Infância, raça e “paparicação”**. Educação em Revista, Belo Horizonte. v. 26, n. 02, p. 209-226, 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>. ; Acesso em: 15 jun. 2021.

ADÃO, Roseli. **A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de história do Estado do Paraná**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

ADRIANO, Nilma Alves. **Discutindo as relações raciais: Intervenção em uma escola Municipal de Belo Horizonte**. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

AGGIO, Marina Toscano. **O olhar feminino sobre o futebol: das questões de gênero à reestruturação do habitus no interior da escola**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2015.

AGUIAR, Marília Ávila de Freitas. **Tentativas de suicídio por meio de medicamentos: as percepções dos adolescentes**. 2011. 139 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

AGUIAR, Sara Camêlo. O programa bolsa família e o governo Lula. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, out/dez. 2014.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

ALMEIDA, Edwana Nauar de. **O corpo escarpado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia Paraense**. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém. 2016.

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

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnicoracial na Educação Infantil**. 2013. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ARANTES, Luana Carvalho. **Um olhar acerca das representações sociais do negro no âmbito acadêmico jurídico**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo. São Paulo, 2018.

ARENDDT, Hannah. H. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos**: formação da auto-estima na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

AZEVEDO, Arilane Florentino Felix de. **Construindo gêneros não binários na educação infantil: uma análise discursiva sobre o machismo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

AZEVEDO, Liliane Rodrigues de. Lélia Gonzáles um legado para o feminismo e o movimento negro brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PENSADORES NEGROS (COPENE), 2018, Uberlândia. [Anais...]. - Uberlândia, 2018. Disponível em: -Minas Gerais. https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532106994_ARQUIVO_su_bmissao.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

BARBOSA, Jessica de Sousa. **A identidade da criança negra na educação infantil**: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

BENATO, Veridiane Cristina. **Representação e identidade negra docente na Rede Estadual do Paraná**: indicadores e relação com a política afirmativa da lei 14.274/03. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, CERT, 2012.

BEZERRA, Juliana. Personalidades negras brasileira. **Revista Eletrônica Toda Matéria**. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras/>. Acesso em: 9 set. 2021.

BLAETH, Lurdi; MACHADO, Fabiene C. Magalhães; RUEDA, Laura Ribeiro. Autorretratos: selfie e a construção da identidade. **Prisma.com**, Portugal, n. 39, p. 65-74, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/120832>. Acesso em: 25 set. 2021.

BONFIM, Leny. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 3, p. 777-796, 2009.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 68-80, jan-jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 09/2021

BONIFÁCIO, Maria Acácia de Lima. **Formação continuada de professores: narrando memórias construímos sujeitos na escola e na vida.** 2015. 85 f. Dissertação (Pós-Graduação Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDAO, Raissa Mayara santos. **Obesidade, imagem corporal e fatores associados: uma perspectiva de adolescentes da cidade de Petrolina-PE.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e Biológicas) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2017

BRASIL Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09 ago. 2016.

BRASIL. **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”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 09 ago. 2016.

BRASIL Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jan. 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRITO, Raquel Rocha Rosa de. **A concepção de corpo e autoimagem feminina na pós-modernidade.** 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goitacazes, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaodemestradoversaofinal_020920191706.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

BROCHADO, Juliana da Rosa. **Mulher, negra e estudante: gênero e raça na educação de jovens e adultos**. 2018. 107 f. (Dissertação de mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

CAMARGO, Leniara Pellegrinello. **O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da educação infantil: relações entre docência e religião?**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CARDIM, Mônica. **Identidade branca e diferença negra: Alberto Henschel e a representação do negro no Brasil do século XIX**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo. São Paulos: USP, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-01072014-123956/pt-br.php>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CARDIM, Mônica. **Pele negra, negros olhares: a fotografia como contranarrativa**. Entrevista com Mônica Cardim - Programa Itaú Social UNICEF. 2019. Disponível em: <https://programaitausocialunicef.cenpec.org.br/noticia/pele-negra-negros-olhares-a-fotografia-como-contranarrativa/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARDOSO, Frederico Assis. **O que fizeram (e o que fizemos) de nós? : estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais**. 2013. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARDOSO, Frederico Assis. O caso bia.alighieri: reflexões sobre um tema de pesquisa. **Revista Educação em Perspectiva**, [online], Viçosa, v. 9, p. 48, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6963/2821/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. Pesquisa Qualitativa. **Rev. SOBECC**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-2, jan./mar. 2017.

CARNAÚBA, Rayssa Araújo. **Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras histórias, por outras políticas públicas**. 2019. 173 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CARNEIRO, Anni de Novais; FERREIRA, Silvia Lucia FERREIRA. Padrões de beleza, raça e classe: representações e elementos identitários de mulheres negras da periferia de Salvador. *In*: 18º REDOR: 24 a 27 de setembro de 2014. Pernambuco:– BA. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2136/718>. Acesso em: 15 ago.sto 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Identidade feminina**. São Paulo: Geldés Instituto da Mulher negra, 1993.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP. v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARVALHO, Giulia Xavier de. *et al.* Insatisfação com a imagem corporal e fatores associados em adolescents. **Ciênc. Ssaúde Ccoletiva**, v. 25, n. 7, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.2745>. Acesso em: 15 nov. 2020.2018.

CARVALHO, Lisiane Teixeira de Armas. **A gestão das práticas nas aulas de educação física pelo professor de referência**: psicomotricidade relacional, imitação e interações entre meninos e meninas. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. São Paulo: 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>. Acesso em: març. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de.; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 717-734, 2014.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 28. P.77-95. 2005.

CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques. **Meninas na escola**: (im)possibilidades para (des)construções mediadas pelas relações de gênero. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf> Acesso em: 12 nov. 2021.

CASTRO, Mariana Teles de. **Indicadores antropométricos, de maturidade e percepção da imagem associados à ocorrência da menarca em adolescentes brasileiras**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Medicina-Pediatria) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAVALCANTE, Raphael; ESTRELA, Clarissa (coord.). **Repertório bibliográfico sobre a condição do negro no brasil**. Brasília, DF: Edições câmara, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Veredas das noites sem fim**: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane *et al.* **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. O combate ao racismo e ao sexismo como norteadores das políticas de Educação. *In*: I CONGRESSO INTERAMERICANO EDH – EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. 30 e 31/31 de agosto, 01/02 de setembro de 2006. [Anais...]. Promotores: SEDH, UNESCO, MEC, MJ, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/index.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Dia da Consciência Negra: por um Estado que proteja as crianças do apedrejamento moral no cotidiano escolar. **Portal Gedeles, Revista Eletrônica**, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dia-da-consciencia-negra-por-um-estado-que-proteja-criancas-negras-apedrejamento-moral-cotidiano-escolar/>. Acesso em: 06 jun. /2020

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Tradução Nina Rizzi. Rio de Janeiro: Galera, 2020.

CHISTÉ, Tânia Mota. “Eu queria ser branco”: reflexões que transbordam as linhas de existência da criança negra. **Simbiótica**, [online], v. 2, n. 1, p. 67–81, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/simbitica.v2i1.10327>. Acesso em: 19 set. 2021.

COLLINS, Patrícia. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília: UnB. v. 31, n.1, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CÔRTEZ, Marcela Guimarães. **Escala de Silhuetas e imagem corporal de adolescentes: revisão sistemática, meta-análise e fatores associados no estudo saúde em Beagá**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-92PLZZ>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Los Angeles: University of California. Ano 10, v. 1, 2002.

CRUZ, Leocardia Cristina Reginaldo da. **Análise de experiência de rodas de conversa sobre educação das relações étnico-raciais por meio da percepção de alunos do ensino fundamental I**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2018.

CRUZ, Maritana Drescher da. **Entre terreiro e escola: processos de formação de jovens candomblecistas**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significado de gênero e raça entre as crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 157-188, 2014.

DAMIANI, Paulo Eduardo. **Avaliação da qualidade de vida em adolescentes com fissura labiopalatina**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Odontológicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. T, trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 1981.

DAVIS, Angela. **Eu não estou mais aceitando as coisas que eu não posso mudar. Eu estou mudando as coisas que não posso aceitar**. (Frase oral: sem referências).

DIAS, Alessandra Aparecida. **As meninas de costas: análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, São Paulo, ano 24, n. 03, p. 563-599, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2008.

FAO. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). **O estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: Um retrato multidimensional**. Relatório 2021. Brasília: FAO, 2021.

FARIA, Daniele Ribeiro de. **Literatura brasileira entre a tradição e a ruptura: um olhar sobre as relações de gênero, sexualidades e representações do feminino**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!:** Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. 240f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERNANDES, Viviane Carvalho. **Ensinar, formatar e moldar: práticas de um currículo generificado de uma escola do ensino fundamental**. 2016. 87 p. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

FERREIRA, Angela Aparecida. *História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI*. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Francisco Romão. **A produção de sentidos sobre a imagem do corpo**. Botucatu, SP: UNESP, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300002>. Acessado em: 20 jun. 2021.

FIGUEIRA, Michele Spall. **Experiência e pesquisa: racismo, relações de poder, educação e arte**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FLEUR, Rafaela. **Lacração, empoderamento e luta: conheça a geração tombamento**. Revista Correio 24 horas. Salvador, Bahia. 2017. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/lacracao-empoderamento-e-luta-conheca-a-geracao-tombamento/>. Acesso em: agost. 2021.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr. 1999.

FREITAS, Geisiane Cristina de Souza. **Cabelo crespo e mulher negra: a relação entre cabelo e a construção da identidade negra**. 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34 ed. Rio de Janeiro: Record, 1933.

FURTADO, Sofia. Brasil lidera o ranking mundial de cirurgias plásticas. **Revista Digitais.net**, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://digitais.net.br/2020/12/brasil-lidera-ranking-mundial-de-cirurgias-plasticas>. Acesso em: 10 set. 2021.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Ilustrações Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GARRIDO, Toni; FARIAS, André José de; GAMA, Paulo Roberto da Rocha; CRUZ, Marcos Antônio Lázaro da. **Estrada**. Rio de Janeiro. Sony Music: Álbum Estrada, 1998.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Izau Veras. **Negro drama: narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GOMES, Jackeline Santana. **Relações étnicorraciais na escola: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Rio de Janeiro, 2002a.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Ciência Social - Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC. 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Géledes. São Paulo: SP, s.p, 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/?gclid=CjwKCAiA7dKMBhBCEiwAO_crFPg6CS8ErIJa3Xb4Lv5V2MKZRva2SXEGcwMGA7Uj7Vg_aabu18t4BoCeokQAvD_BwE. Acesso em: 17 jul. 2020.

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

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, S. A. de M. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 81 - 103, jan/jun. 2014.

GONÇALVES, Bruna G.; NUERNBERG, Denise. A dependência dos adolescentes ao mundo virtual. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 46, n. 1, p. 165-182, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2012v46n1p165>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GONCALVES, Dinalva Pereira. **Da escola no quilombo à escola do quilombo**: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de ensino fundamental no Município de Bequimão (MA). 2019. 306 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2019.

GONCALVES, Rebeca Cristina Nunes Lloyd. “**Minas na semi**”: (re)significações de narrativas das adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa semiliberdade. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira; SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro. p. 134-158, dez. 2000.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?format=html&lang=pt>

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas**: o caso da UFMG. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GONZALEZ, Lélia. “A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social”. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". *In*: SILVA, L. A. *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, n. 2, p. 223-244, 1983.

GOULART, Iracema Veleda. **A voz dos esquecidos**: histórias de vida de personalidades negras jaguarenses como ferramenta pedagógica. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Meu Crespo é de Rainha**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo. Ed: Boitatá, 2018.

HOOKS, Bbell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018**. Censo demográfico: Desigualdades sociais por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019**. Censo demográfico: População por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em: jul. 2020.

JESUS, Emerson William Souza de; PAIVA, Vanessa Maia Barbosa. Cultura POP e identidade: A representatividade da cantora norte-americana Beyoncé como ativista negra. *In*: XV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO CIDADÃ. 22 a 24 de junho de

2021. Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). [online]. Disponível em: <https://abpcom.com.br/wp-content/uploads/2021/07/GT2-EmersonJESUS-VanessaPAIVACultura.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

JUSTINO, Maraisa Isabela Coelho. **Autopercepção da imagem e satisfação corporal e estado nutricional de adolescentes**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

LIMA, João Paulo Cavalcante *et al.* Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **RCO**, São Paulo, v. 6, p. 128-144. 2012.

LIRA, Rozalves Rafael Nascimento de. **Ensino de história, cidadania e religiões afro-brasileiras: a umbanda traçada de Goiana (Pernambuco) nas práticas dos professores**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

LISBOA, Salime Donida Chedid. **Relações da aptidão física com marcadores cardiometabólicos de saúde, níveis de atividade física e qualidade de vida em modelos, atletas e bailarinas**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LONGO, Isis Sousa. Permanências de estereótipos étnico-raciais nos discursos e imagens de livros didáticos. Bahia: **Odeere**, v. 2, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/1580>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LOREDO, Meirelle Aiane Almeida. **O Colégio Nossa Senhora das Dores e o projeto educacional das Filhas da Caridade em Diamantina 1905-1925**. 2017. 135 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

MAESTRI, Alexandre Juliano. **Atividades da vida diária e noção do corpo em crianças de 7 anos de idade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MAGALHÃES, Lidiane Silva Rocha. **Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni**. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARASCIULO, Marília. Quem foi Luiz Gama patrono da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Galileu**. Jun 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/06/quem-foi-luiz-gama-patrono-da-abolicao-da-escravidao-no-brasil.html>. Acesso em: agost. 2021.

MARQUES, Arthur. **Dona de mim**. São Paulo: Warner Music Brasil. 2018.

MENDES, Eliana Sodre. **Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, currículo e cotidiano escolar**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

MENDES, Maria Tulia Duarte. **Práticas de ensino da história e cultura afro-brasileira na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Corrêa Ribas, Jaguarão/RS**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

MICHAELIS. **Dicionário online**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/beleza/>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUGARTE, Ilckmans Bergma Tonha Moreira. **Anorexia nervosa: estudo dos aspectos subjetivos, familiares e sociais de adolescentes por meio do método de Rorschach e da abordagem sistêmica**. 2018. 270 f. Tese (Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: N BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: EDUF, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. São Paulo: **Educação & Sociedade**, ano 23, n.78, abr. 2002.

OLIVEIRA, Bruna; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva. A violência simbólica no contexto escolar: A transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral. **Revista Científica da FASETE**, n. 3, 2017. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/14/a_violencia_simbolica_no_contexto_escolar.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

OLIVEIRA, Izadir Francisco de. **Diversidade étnico-racial e cultural na Escola Estadual Joaquim Murtinho**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Livia Maria Serafim Duarte. **As questões étnico-raciais nas histórias em quadrinhos reflexões educativas na formação docente**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

OLIVEIRA, Vitor Hugo de. **Pantera Negra: representatividade e ancestralidade**. Um estudo sobre as novas representações dos indivíduos negros em produtos audiovisuais. 2018. Monografia (Graduação em Comunicação Social) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/193730>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PARÉ, Marilene Leal. **Autoimagem e autoestima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar**. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Relatório Sintético de Programas por Objetivo de Desenvolvimento Sustentável**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/planejamento/planejamento-e-orcamento/objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 19 set. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. - **O Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU)**. Belo Horizonte: Assessoria de Comunicação Social da PBH, 2016.

PESSAN. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar. **VIGISAN: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Rio de Janeiro: Rede Pessan, 2021. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PINHEIRO, Bruno de Oliveira. **Atividade física na adolescência e sua relação com índices de qualidade de vida, autoimagem corporal e uso de drogas**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

PINTO, Márcia Cristina Costa. FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. Pepsic**. São João Del Rei. jul/dez. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_d_o_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

REGO, Gemimma de Paiva. **Educação em saúde bucal como estratégia para promoção da autoimagem e prevenção de IST/HIV em adolescentes escolares**. 2016. 137 f. (Dissertação de mestrado Profissional em Saúde da Família Instituição de Ensino) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2016.

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

RIBEIRO, Elivan Aparecida. **"Ela parece a empregada da minha casa": a relevância do letramento racial crítico para a formação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RIBEIRO, Patricia Batista. **Diversidade étnico-racial no contexto escolar**: um estudo das interações sociais em uma escola de educação infantil. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

ROCHA, José Geraldo; PUGGIAN, Cleonice. Influências terminológicas da cultura iorubá na língua portuguesa. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; OLIVEIRA Fabiana Luci; SANTOS, Fernanda Vieira da Santos. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. V. 21, n. 03, 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3435>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ROSA, Sidney Faria. **A pedagogia da publicidade brasileira produzindo significados sobre homens e mulheres negros/as**. 2016, 112 f. (Dissertação de mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino) - Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, set. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742014000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p.19-23, nov. 1987.

SANTANA, Rosangela Marques de. **Trajetória da formação acadêmica de mulheres negras nas ciências contábeis**. 2019. 153 f. (Dissertação de mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTIAGO, Flavio. “Não é nenê, ela é preta”: Educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

SANTOS, Amanda Oliveira dos. **Educação feminista e antirracista**: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA, 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

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

SANTOS, Cleia Souza. **A literatura afro-brasileira na creche municipal de são Paulo**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional Instituição de Ensino) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

SANTOS, Eliene Maria Sales. **Formação continuada docente**: a diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina – Bahia. 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina,

2018.

SANTOS, Eliziane Sasso dos. **Formação docente para implementação da lei 10.639/03:** rompendo com o silêncio em torno da educação das relações étnico-raciais. 2014. 259 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos e Demoníacos. Ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 02, p. 275-289, 2002.

SCHEUER, Franciele Thais. **Meninas na escola agrícola?** Relações de gênero em uma escola de ensino médio. 2019. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2019.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, v. 8, p. 107-115, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SEDES. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Programa Bolsa Família**. 2021. Disponível em: <https://www.sedes.df.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, César Adonay Benjamin de Souza; PEREIRA, Luiz Ismael. O racismo recreativo 30 anos após a publicação da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 13, n. 02, p. 01-32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11497>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Daniela Aragao. **A problemática do racismo na escola:** perspectiva da pesquisa-ação para a intervenção docente. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, Isis Aluska dos Santos. **Aprendendo a ser mulher?** Construção de identidade de gênero: memórias da relação de mulheres com suas bonecas. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Instituição de Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, Kelly Cristina da. **Os letramentos de empoderamento feminino negro:** a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social facebook. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Luzia Maria Alves da. Mulheres negras e suas práticas de socialização escolar: afirmando direitos, desafiando preconceitos. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio arquitetônico afrocratense:** implicações educativas. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba, 672p. 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s010440602018000300033&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 19 mar. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. UFSCar: **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991137>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Rosilane Maciel da. **O processo de formação da identidade étnico-racial da criança negra: um diálogo com a escola**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

SILVA, Sergio Teixeira da. **Os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas da educação de jovens e adultos: sentidos atribuídos ao processo de escolarização**. 2019. 254 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Suelen Teixeira da. **Estudantes “boa pinta”**: problematizações sobre o uso de uniformes na rede municipal de ensino de pelotas. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2017.

SILVA, Taina Silva e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista UNIFACS**, Brasil, n.201, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Tarcia. DIAS, Adelaine Alves. O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da pedagogia institucional no seu enfrentamento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p.72-92, jan./jun. 2013. Disponível em:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Thais de Oliveira e. **“Religiões que fazem oferendas para prejudicar pessoas”?** A intolerância e as religiões afro-brasileiras no ensino de história. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SOARES, Anita Maria Pequeno. **Cabelo importa**: Os significados do cabelo crespo/cacheado para mulheres negras que passaram pela transção capilar. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39065/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Anita%20Maria%20Pequeno%20Soares.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Odair; PAIM, Elison Antonio. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista**

Catarinense de História, Santa Catarina, n. 34, p. 41-60, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/10975>. Acesso em: 19 out. 2021.

STRIEDER, Inácio. Democracia racial: a partir de Gilberto Freyre. **Perspectiva Filosófica**, [online], v. 3, p.10, 2001. Disponível em: <https://www3.ufpe.br>. Acesso em: 31 out. 2019.

TEIXEIRA, Carla Somaio. **Estado nutricional de adolescentes: percepção da autoimagem e riscos de transtornos alimentares**. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2016.

TEIXEIRA, Juliana Patricia de Lima. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TEMÓTEO, Antonio. General Morão cita “branqueamento da raça” ao falar que seu neto é bonito. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/06/mourao-cita-branqueamento-da-raca-ao-falar-que-seu-neto-e-bonito.htm>. Acesso em: 19 out. 2021.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TROVAO, Fernanda Fares Lippmann. **A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica: apropriações e significados no ensino da arte**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VALENCA, Alexander Cavalcanti. **Matemática, africanidade e formação de professores na escola quilombola**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata. 2018.

VALENTE, Gabriela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e07327, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MLCGnnTDc78bg8DBH7hyx7m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. 182 f. (Dissertação de mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIEIRA, Lucileia da Silva. **Guerreiras aquelas que nasceram nas trincheiras: representatividade e ressignificação nas vozes das Meninas da Terra**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VILELA, Luiza. Estudo da Dove mostra que 84% das brasileiras usam filtros para mudar a própria imagem. **Revista: Consumidor Moderno**, [online], 28 de abril de 2021. Disponível

em: <https://www.consumidormoderno.com.br/2021/04/28/dove-incentivar-autoestima>. Acesso em: 27 set. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Modelo de termo de anuência

Carta à Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira

Prezada senhora diretora,

Solicitamos autorização para realizarmos a pesquisa intitulada: “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras” nesta instituição. Trata-se de um Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de autoria da Pesquisadora Mestranda Heloisa Batista dos Santos Modesto, tendo como orientador e pesquisador responsável o Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso.

Os objetivos da pesquisa são os de compreender e analisar como meninas negras constroem a sua autoimagem a partir das relações étnico-raciais produzidas na escola. Para atingir esse objetivo, pretendemos aplicar um questionário aos/às docentes atuantes nos turnos da manhã e tarde, cujo objetivo é fazer o levantamento de um perfil de meninas negras que já foram vitimadas por situações de manifestações preconceituosas no espaço escolar e selecionar as participantes da pesquisa a partir desses perfis. Além disso, pretendemos realizar observações nas salas de aulas das meninas previamente selecionadas para a pesquisa, entrevistas individuais e em grupo com essas meninas e uma dinâmica intitulada “o meu reflexo no espelho”, que será

desenvolvida em três etapas. A primeira etapa é denominada “Assim me vejo”, em que elas escreverão em uma lista palavras pelas quais se autodefinam. Na segunda etapa, intitulada “o meu reflexo no espelho”, elas utilizarão desenhos para representarem como se veem. Na terceira etapa, denominada “como eu queria ser”, serão disponibilizados moldes para montarem uma figura feminina com diferentes fenótipos, como a cor da pele e dos olhos, características dos cabelos, nariz e boca, objetivando verificar qual imagem elas desejam possuir.

Por meio desses procedimentos metodológicos busca-se a percepção de forma mais específica de como elas se veem e como constroem a sua autoimagem. As observações serão coletadas em um diário de bordo, as atividades serão filmadas, as vozes serão gravadas nas entrevistas e fotografias serão tiradas durante a dinâmica.

A produção dos dados será realizada na própria instituição, de 2ª a 6ª feira, nos horários de aula (observações) e no contraturno de aula das meninas, em dias e horários combinados previamente com os pais ou responsáveis (entrevistas e dinâmica). Os dados coletados na pesquisa serão sigilosos e de responsabilidade dos/as pesquisadores/as. Os materiais a serem coletados no decorrer da pesquisa serão de uso exclusivo para a pesquisa, sendo arquivados por um período de 5 (cinco) anos com o Professor Doutor Frederico Cardoso, na sala 1626 da Faculdade de Educação da UFMG e, após esse tempo, serão destruídos.

O desenvolvimento da pesquisa centraliza o propósito de construir com alunos/as relações mais equânimes, que busquem combater o racismo, a estereotipia e o preconceito, ampliando conhecimentos sobre os efeitos do racismo para a construção da identidade/autoimagem da população negra brasileira.

Ressaltamos que a participação é voluntária e há plena liberdade de retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem que isto cause algum prejuízo.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito da pesquisa deverão ser encaminhados aos (a) pesquisadores (a). Fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG.

Belo Horizonte, _____, de _____ de _____.

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso
Pesquisador responsável

Heloisa Batista dos Santos Modesto
Pesquisadora Mestranda

Nesses termos, declara anuência:

Assinatura do/a responsável pela instituição

Carimbo da Instituição

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com. Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2376039294322905>>

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Documento em branco após os contatos. Impressão apenas na frente das laudas. Necessária a rubrica em cada página.

APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Prezado/a senhor (a) responsável,

Eu, Heloisa Batista dos Santos Modesto, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), convido a sua criança e/ou adolescente a participar, como voluntária, da pesquisa “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”. Nosso objetivo com a pesquisa é compreender e analisar como as meninas negras constroem a sua autoimagem a partir das relações étnico-raciais produzidas na escola.

Essa pesquisa será realizada com crianças e/ou adolescentes do sexo feminino, negras, selecionadas a partir de um questionário aplicado aos/às docentes da escola frequentada por sua criança e/ou adolescente. Essa seleção, inicialmente, será baseada em características fenotípicas e você terá total liberdade para consentir ou negar a participação da sua criança e/ou adolescente, validando ou não o pertencimento étnico-racial apontado pelos/as docentes da escola.

Para o levantamento dos dados, pretendemos realizar observações na sala de aula da sua criança e/ou adolescente, entrevistas individuais e em grupo, com ela e com outras meninas pesquisadas, e uma dinâmica intitulada “o meu reflexo no espelho”, que será desenvolvida em três etapas. A primeira etapa é denominada “Assim me vejo”, e sua criança e/ou adolescente

escreverá em uma lista palavras pelas quais se autodefina. Na segunda etapa, intitulada “o meu reflexo no espelho”, ela utilizará desenhos para representar como se vê. Na terceira etapa, denominada “como eu queria ser”, serão disponibilizados moldes para ela montar uma figura feminina com diferentes fenótipos, como a cor da pele e dos olhos, características dos cabelos, nariz e boca, objetivando verificar qual imagem ela deseja possuir. Essas atividades serão realizadas dentro da escola em que ela estuda, no próprio turno de estudo, de 2ª a 6ª feira (observações) ou no contraturno, em dias e horários a serem combinados e autorizados previamente por você. As entrevistas individuais durarão, aproximadamente, uma hora e as entrevistas orientadas em grupo, duas horas. As três etapas da dinâmica “O meu reflexo no espelho” serão desenvolvidas em aproximadamente duas horas.

O desenvolvimento da pesquisa centraliza o propósito de construir com alunos/as relações mais equânimes, que busquem combater o racismo, a estereotipia e o preconceito, ampliando conhecimentos sobre os efeitos do racismo para a construção da identidade/autoimagem da população negra brasileira.

Durante a pesquisa, os riscos de ordem pessoal são praticamente inexistentes, no entanto, devido ao tema e à subjetividade que ele envolve, podem ocorrer desconfortos mínimos em relação ao sentimento de pertencimento étnico-racial e às lembranças de vivências de manifestações preconceituosas já sofridas por sua criança e/ou adolescente ou por outras meninas pesquisadas. Contudo, nos dedicaremos para que os desconfortos e os riscos sejam os menores possíveis, possibilitando que a dinâmica realizada ocorra de maneira lúdica e prazerosa. Destacamos que já possuímos a anuência e a autorização da Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Para que seja possível realizar o levantamento de dados, precisaremos que o (a) senhor (a) autorize o uso da imagem e gravação de sua criança/adolescente e destaque que, para participar da pesquisa, ela não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira ou material/imaterial. Você e sua criança e/ou adolescente terão esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para decidirem o que julgarem melhor sobre a participação ou não da criança/ou adolescente, em qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, podendo retirar o consentimento de guarda e de utilização do material que faz uso dos registros da imagem e voz da sua filha, valendo a desistência a partir da data de formalização do pedido. A participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que ela é atendida pela pesquisadora e/ou pela escola. A identidade de sua filha será tratada com os padrões éticos e profissionais de pesquisa em educação (Resoluções n. 466/12 e 441/11 e a Portaria n. 2.201 do Conselho Nacional de Saúde, bem como

suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos, mantendo-se o sigilo de seu nome verídico. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome e o de sua criança e/ou adolescente, bem como o material que indique a participação de vocês, não serão utilizados sem a sua permissão.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito da pesquisa deverão ser encaminhados aos (a) pesquisadores (a). Fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG, caso apresente também, dúvidas em relação a ética da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias de igual teor, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra via idêntica lhe será fornecida. Os materiais a serem coletados no decorrer da pesquisa serão de uso exclusivo para a pesquisa, sendo arquivados com o pesquisador responsável Prof. Dr. Frederico Cardoso, por um período mínimo de 05 (cinco) anos, na sala n. 1626, da Faculdade de Educação da UFMG. Após esse tempo, todos os materiais sob sua posse e guarda serão inutilizados.

Eu, _____, Portador (a) do documento de identificação _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Autorizo a participação da minha criança e/ou adolescente _____ na pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) responsável

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso
Pesquisador responsável

Heloisa Batista dos Santos Modesto
Pesquisadora Mestranda

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2376039294322905>>

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

APÊNDICE 3 – Modelo de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Crianças com idade entre 6 e 11 anos e adolescentes de 12 a 14 anos (ambas as faixas etárias do gênero feminino)

É com imensa satisfação que convidamos você a participar da elaboração da nossa pesquisa “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”. Nosso objetivo com a pesquisa é, por meio da sua colaboração, compreender como você constrói a sua autoimagem a partir das relações étnico-raciais produzidas na escola.

Sua participação é de fundamental importância para a realização da pesquisa, mas o que nos importa é a sua liberdade para escolher se deseja participar ou não; justamente por isso, você não é obrigada a participar. Gostaríamos que fosse de seu interesse contribuir com o nosso trabalho, mas, caso não tenha interesse, a sua decisão será respeitada sem nenhuma obrigação.

Para participar da pesquisa, você não terá que pagar nada e nem receberá nenhum dinheiro ou qualquer tipo de vantagem em troca, da mesma forma que não lhe será cobrada nenhuma quantia financeira. A sua contribuição com a pesquisa é totalmente gratuita e voluntária.

A pesquisa acontecerá na Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira, onde você e outras meninas selecionadas irão participar de entrevistas, sendo uma individual e outra orientada em grupo. Calculamos um tempo aproximado de uma hora para a entrevista individual e duas horas para a entrevista orientada em grupo. Você participará também de uma dinâmica intitulada “Meu reflexo no espelho”, que será desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa, denominada “Assim me vejo”, você escreverá uma lista palavras pelas quais se autodefine. Em um segundo momento, intitulado “o meu reflexo no espelho”, você utilizará desenhos para

representar como se vê. Na terceira etapa, denominada “como eu queria ser”, serão disponibilizados moldes para montar uma figura feminina com diferentes fenótipos, como a cor da pele e dos olhos, características dos cabelos, nariz e boca, objetivando verificar qual imagem você desejaria possuir. Por meio desses procedimentos metodológicos, busca-se a percepção, de forma mais específica, de como você constrói a sua autoimagem. Calculamos que, para a realização das três etapas, necessitaremos de aproximadamente duas horas.

Para a realização das atividades, você e as outras meninas precisarão ser filmadas e a sua voz será gravada durante a entrevista, assim como serão tiradas algumas fotografias no momento da dinâmica. Mas nós tomaremos o máximo cuidado para não constranger vocês, cuidaremos da forma como vocês serão expostas. Por isso, optaremos por um local confortável e com privacidade. Caso algo a incomode, ou haja algum tema que a deixe desconfortável, você tem toda a liberdade em nos comunicar. Deixaremos o nosso contato à sua disposição para que possa nos procurar para qualquer coisa que se refira à pesquisa.

Não descartamos a possibilidade de riscos na pesquisa, como desconforto ou constrangimentos ao responder as entrevistas individual e orientada em grupo ou participar da dinâmica “O meu reflexo no espelho”. Isso porque a pesquisa aborda aspectos relacionados a discriminação, racismo e preconceito, que podem trazer lembranças de momentos dolorosos que marcaram negativamente a sua trajetória escolar, mas faremos o máximo possível para que seja mínimo. E deixaremos você à vontade para que possa ter a liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem te causar constrangimento.

Pretende-se, por meio da pesquisa, que você, assim como as outras meninas, possa aproveitar ao máximo e que este momento seja muito significativo para vocês. Que essa experiência possa servir para podermos construir com alunos/as relações mais equânimes, que busquem combater o racismo, a estereotipia e o preconceito, ampliando conhecimentos sobre os efeitos do racismo para a construção da identidade/autoimagem da população negra brasileira.

Para participar desta pesquisa, você terá o esclarecimento sobre o que pretendemos pesquisar e será esclarecida de todas as dúvidas e estará livre para participar ou recusar-se a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. Nesses casos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material que será guardado na sala do pesquisador responsável, e você será considerada desistente a partir da data em que assinou este documento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer punição ou mudança na forma como será atendida pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do material coletado, estarão à sua

disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito da pesquisa deverão ser encaminhados aos (a) pesquisadores (a). Fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG, caso apresente dúvidas em relação à ética da pesquisa.

Para que possa participar da pesquisa, solicitamos que assine abaixo, para que possamos construir a pesquisa juntas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os materiais a serem coletados no decorrer da pesquisa serão de uso exclusivo para a pesquisa, sendo arquivados com o pesquisador responsável Professor Doutor Frederico Cardoso por um período de 5 (cinco) anos na sala 1626, da Faculdade de Educação da UFMG e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portadora do documento de Identificação _____ fui informada dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo e autorizo a realização da pesquisa.

() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de assentimento livre e esclarecido assinado por mim, a/o responsável por mim, e pela pesquisadora mestranda, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura da criança ou adolescente

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso
Pesquisador responsável

Heloisa Batista dos Santos Modesto
Pesquisadora Mestranda

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2376039294322905>>

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

APÊNDICE 4 - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Aos(Às) docentes /realização do questionário

Prezado/a senhor (a) professor (a),

Eu, Heloisa Batista dos Santos Modesto, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), convido você a participar, como voluntário (a), da pesquisa “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”. Nosso objetivo com a pesquisa é compreender e analisar como as meninas negras constroem a sua autoimagem a partir das relações étnico-raciais produzidas na escola.

Essa pesquisa será realizada com crianças e/ou adolescentes do sexo feminino, que possuam características fenotípicas negras e estão matriculadas na escola em que você atua profissionalmente. A sua participação, caso aceite colaborar com a pesquisa, será a resposta a um questionário elaborado pela pesquisadora. O questionário que você responderá terá como objetivo realizar uma seleção a partir de um perfil de meninas que já foram vitimadas por manifestações preconceituosas na escola. Você terá total liberdade para consentir ou negar a sua participação nesta atividade. Para responder ao questionário, combinaremos previamente e eu irei até a escola no seu turno de trabalho e no horário do seu planejamento diário.

O desenvolvimento da pesquisa centraliza o propósito de construir com alunos/as relações mais equânimes, que busquem combater o racismo, a estereotipia e o preconceito, ampliando conhecimentos sobre os efeitos do racismo para a construção da identidade/autoimagem da população negra brasileira.

Durante a realização do questionário, os riscos de ordem pessoal são praticamente inexistentes, mas podem ocorrer desconfortos mínimos em relação ao tempo que será dedicado

à pesquisadora e, também, à elaboração de respostas sobre um tema que requer cuidado e atenção.

A sua identidade será tratada com os padrões éticos e profissionais de pesquisa em educação (Resoluções n. 466/12 e 441/11 e a Portaria n. 2.201 do Conselho Nacional de Saúde, bem como suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos, mantendo-se o sigilo de seu nome verídico. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome, bem como o material que indique a sua participação, não será utilizado sem a sua permissão.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito da pesquisa deverão ser encaminhados aos (a) pesquisadores (a). Fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias de igual teor, sendo que uma será arquivada pelo Pesquisador Responsável, e a outra cópia idêntica lhe será fornecida. Os materiais a serem coletados no decorrer da pesquisa serão de uso exclusivo para a pesquisa, sendo arquivados com o pesquisador responsável Prof. Dr. Frederico Cardoso por um período mínimo de 05 (cinco) anos, na sala n. 1626, da Faculdade de Educação da UFMG. Após esse tempo, todos os materiais sob sua posse e guarda serão inutilizados.

Eu, _____, portador (a) do documento de identificação _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. E estou disposto(a) a participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) professor (a)

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso
Pesquisador responsável

Heloisa Batista dos Santos Modesto
Pesquisadora Mestranda

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2376039294322905>>

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

APÊNDICE 5 - Modelo Termo de Compromisso – Declaração do Uso e Destinação dos Dados Coletados

Declaramos que conhecemos e, nesse sentido, que cumprimos os requisitos e as determinações da Resolução n. 466/12 e suas complementares. Comprometemo-nos a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa e a publicar os resultados da investigação, sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto. Por fim, temos ciência de que essa folha de rosto será anexada ao projeto original, devidamente assinada, e que ela será parte integrante da documentação que compõe a pesquisa “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”, referente à ética em pesquisa com seres humanos.

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso fredasc@ufmg.br

Matrícula UFMG n. 289000 UFMG/FaE/DECAE/Setor de Sociologia da
Educação PROMESTRE/FaE
Orientador e Pesquisador Responsável

Heloisa Batista dos Santos Modesto

Matrícula UFMG n. 2019653650

PROMESTRE/FaE/UFMG

Pesquisadora Mestranda

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2376039294322905>>

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

APÊNDICE 6 – Modelo de Questionário Semiestruturado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PROMESTRE

O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso (Orientador)

Heloisa Batista dos Santos Modesto (Orientanda)

QUESTIONÁRIO

Prezado/a,

Você é convidado a responder este questionário destinado à primeira fase da coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada: “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”, de Heloisa Modesto, estudante regularmente matriculada no Curso de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE-UFMG). A pesquisa praticamente não oferece riscos e/ou desconfortos e a sua identidade será mantida em sigilo. O questionário possui três páginas numeradas e a primeira e a segunda é sua.

A pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pelo Prof. Dr. Frederico Cardoso (FaE/UFMG). Sua participação é de fundamental importância, mas você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a qualquer momento, bem como evitar responder as questões que julgar desnecessárias. Ainda assim, pedimos o favor de responder a todas as questões.

Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, favor procurar os pesquisadores: helomodesto1@gmail.com e fredasc@ufmg.br.

Os dados serão tratados de forma sigilosa e somente o resultado de seu conteúdo será objeto de análise.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Frederico Cardoso e Heloisa Modesto

Turno: _____ **Disciplina:** _____ **Ano de ensino:** _____

- 1) Há quantas meninas na turma? _____
- 2) Há quantos meninos na turma? _____
- 3) Você consegue quantificar, a partir de características fenotípicas, as(os) alunas(os) pretos e pardos presentes na turma? _____
- 4) Se sim, são quantas meninas? _____ e meninos _____
- 5) **Sobre as meninas:** já ocorreram conflitos que trouxessem algum constrangimento/humilhação para elas na sala de aula ou nos demais espaços escolares relacionados:
 - A) à cor da sua pele? _____
 - B) ao cabelo? _____
 - C) à presença de apelidos, expressões depreciativas relacionadas ao seu pertencimento racial? _____
- 6) **Sobre os meninos:** já ocorreram conflitos que trouxessem algum constrangimento/humilhação para alunos negros na sala de aula ou nos demais espaços escolares relacionados:
 - A) à cor da sua pele? _____
 - B) ao seu cabelo? _____
 - C) à presença de apelidos, expressões depreciativas relacionadas ao seu pertencimento racial? _____
- 7) Há alguma aluna negra na turma que seja vitimada por manifestações preconceituosas de forma mais frequente? Se sim, qual é o nome da aluna?

8) Há algum aluno negro na turma que seja vitimado por manifestações preconceituosas de forma mais frequente? Se sim, qual é o nome do aluno?

9) Entre os alunos e alunas, negros e negras, você observa comportamentos que demonstram um empoderamento e um pertencimento étnico-racial mais fortalecido, expressado pelas características do cabelo, enfrentamentos e posturas?

10) Utilize esse espaço para escrever considerações sobre as relações étnico-raciais na sua sala de aula de atuação:

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG

– Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com Link do currículo Lattes:

APÊNDICE 7 - Modelo de Entrevista Individual (roteiro)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG FACULDADE
DE EDUCAÇÃO – FAE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO –
PROMESTRE

O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso (Orientador)

Heloisa Batista dos Santos Modesto (Orientanda)

ENTREVISTA INDIVIDUAL

Você foi selecionado para responder a esta entrevista destinada à segunda fase de produção de dados da pesquisa de mestrado intitulada “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”, da aluna Heloisa Modesto, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Lembramos que a sua anuência encontra-se vinculada à cessão de direitos, conforme declaração do documento de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por você e por seu responsável na primeira fase da pesquisa e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é o termo de autorização assinado pelo seu responsável.

Mais uma vez, informamos que a pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pelo Prof. Dr. Frederico Cardoso (FaE/UFMG) e que sua participação é de fundamental importância. Destacamos que você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a qualquer momento, bem como evitar a responder as questões que julgar desnecessárias. Ainda assim, pedimos o favor de responder a todas as questões. Igualmente, lembramos que os dados serão tratados de forma sigilosa e somente o resultado de seu conteúdo será objeto de análise.

Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, você pode procurar os pesquisadores:

helomodesto1@gmail.com e fredasc@ufmg.br.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Frederico Cardoso e Heloisa Modesto

Belo Horizonte, 2019.

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG

– Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP:

31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2376039294322905>>

Nome: _____

Idade: _____

Ano em que estuda: _____

1) Dentre as opções de cor/raça com qual você se identifica?

() preta () parda () branca () indígena () amarela

2) Você sabe quem são denominados negros no Brasil?

3) O que a escola representa para você?

4) Como é a sua relação com os colegas e professores dentro da sala de aula?

5) Nas relações com colegas, professores e demais profissionais da escola, você já se sentiu, de alguma forma, inferiorizada devido as suas características físicas?

6) O que você entende por preconceito e racismo?

7) Alguma pessoa dentro da escola já praticou atos preconceituosos dirigidos a você, relacionados as suas características físicas como:

a) cor da pele?

b) cabelo?

c) nariz?

d) boca?

8) Você já se sentiu desconfortável devido:

a) à cor da sua pele?

Quanto às características do seu:

b) cabelo

c) nariz

d) boca

9) Com relação a sua imagem, como você se vê?

10) Qual é o seu olhar sobre a população negra?

11) Qual é sua percepção sobre as características físicas da população negra?

12) Você já desejou não ser negra?

13) Se sim, por quais motivos?

APÊNDICE 8 - Modelo de Grupo Focal (roteiro)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO – PROMESTRE

O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras

Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso (Orientador)

Heloisa Batista dos Santos Modesto (Orientanda)

GRUPO FOCAL

Você foi selecionado para responder a esta entrevista destinada à segunda fase de produção de dados da pesquisa de mestrado intitulada “O reflexo no espelho: a construção da autoimagem de meninas negras”, da aluna Heloisa Modesto, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Lembramos que a sua anuência se encontra vinculada à cessão de direitos, conforme declaração do documento de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por você e por seu responsável, na primeira fase da pesquisa, e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é o termo de autorização assinado pelo seu responsável.

Mais uma vez, informamos que a pesquisa é orientada e supervisionada diretamente pelo Prof. Dr. Frederico Cardoso (FaE/UFMG) e que sua participação é de fundamental importância. Destacamos que você poderá retirar o seu aceite em participar do trabalho a

qualquer momento, bem como evitar responder as questões que julgar desnecessárias. Ainda assim, pedimos o favor de responder a todas as questões. Igualmente, lembramos que os dados serão tratados de forma sigilosa e somente o resultado de seu conteúdo será objeto de análise.

Em caso de dúvidas ou de necessidade de contatos, você pode procurar os pesquisadores: helomodesto1@gmail.com e fredasc@ufmg.br.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Frederico Cardoso e Heloisa Modesto

Belo Horizonte, 2019.

CONTATOS

PROF. DR. FREDERICO ASSIS CARDOSO Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE/FaE/UFMG), Setor de Sociologia da Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: (31) 34096169 E-mail: fredasc@ufmg.br Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3293853625234485>>

HELOISA BATISTA DOS SANTOS MODESTO Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Sala 1626, DECAE/FAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: helomodesto1@gmail.com Link do currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2376039294322905>>

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone: 34094592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

É com grande satisfação que as recebo em grupo para uma entrevista orientada com o objetivo de conversarmos, mais um pouco, sobre a construção de suas autoimagens. Para iniciar a conversa, quero expor para vocês que eu, como mulher negra, um dia fui uma criança e uma adolescente que não queria ser negra por vários fatores que foram acontecendo ao longo do meu desenvolvimento. Cada uma das perguntas será respondida por todas vocês e teremos um tempo para um debate e reflexão sobre as questões no grupo. Então, as minhas perguntas são:

1) Nas suas famílias:

- a) conversa-se sobre o racismo e sobre a postura de vocês frente a sociedade?
- b) Qual é a expectativa que os seus familiares apresentam em relação às possibilidades educacionais e profissionais de vocês?
- c) Como é a relação com a estética negra? Há a valorização dos cabelos naturais ou um incentivo para alisá-los e escová-los?
- d) Há um bom relacionamento entre pessoas negras e brancas?

2) Na escola:

- a) Há aulas que abordam o tema das relações étnico-raciais, visando à uma educação antirracista?
- b) Vocês já se sentiram desconfortáveis com a forma como algum conteúdo relacionado à história da população negra foi exposto na escola?
- c) Como acontecem as relações étnico-raciais na escola, entre vocês e as pessoas brancas? Entre vocês e as pessoas negras?
- d) Vocês já foram vitimadas com situações preconceituosas? Como ocorreram?
- e) Qual foi a postura dos profissionais da educação para lidar com o fato?
- f) Como você se sentiu diante do fato?

3) Vocês se consideram negras?

4) Com relação às próprias imagens, vocês se sentem valorizadas socialmente?

5) Quando vê o seu reflexo no espelho, o que você sente?

6) Qual é o modelo de beleza que vocês possuem?

7) Você já desejou possuir uma imagem diferente da que possui?

8) Quais são as suas perspectivas para o seu futuro educacional e profissional?

- 9) Você já deixou de realizar alguma atividade por causa da sua imagem? Por exemplo, quando eu era adolescente e na minha juventude, não gostava de ir

a clubes por causa dos cabelos, sempre estavam escovados e molhá-los representava a destruição da minha imagem e beleza. Já aconteceu algo do tipo com vocês?

10) Vocês já ouviram “coisas” como:

- a) você não é negra, é moreninha?
- b) Você é preta, mas é bonita?
- c) Até que você é inteligente?

APÊNDICE 9: RECURSO EDUCATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

Recurso educativo apresentado como produto educacional da pesquisa: “Quebrando o espelho do racismo: a construção da identidade e imagem de meninas negras”, como requisito necessário para a obtenção do título de mestre em Educação e Docência, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação e Docência – PROMESTRE/FaE/UFMG.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme de Alcântara

BELO HORIZONTE

2021

INTRODUÇÃO

O programa de Mestrado Profissional (PROMESTRE-UFMG), ao qual está vinculada a pesquisa "Quebrando o espelho do racismo: a construção da identidade e imagem de meninas negras", estabelece a entrega de um recurso educacional que contribuirá para intervir pedagogicamente no problema levantado pelo estudo. A pesquisa teve o objetivo de compreender e analisar como o racismo presente nas relações étnico-raciais produzidas no espaço escolar afetou a construção da identidade e imagem de seis meninas negras matriculadas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e como elas, mesmo diante de todas as experiências negativas e pejorativas, conseguiram construir uma identidade e uma imagem positivas baseadas na valorização da estética negra. Dessa forma, ao desenvolver a metodologia da pesquisa com as seis meninas participantes, principalmente, nos momentos de entrevistas, foi evidenciado por suas falas que o cabelo foi o fator central nas experiências de racismo a que elas foram submetidas.

Sabemos que a relação entre o cabelo e as experiências de discriminação a que as meninas negras são submetidas no espaço escolar é bem intensa, violenta e dolorosa. Cinco das seis participantes da pesquisa relataram que as situações de racismo que sofreram tiveram como detonador as características dos seus cabelos. Sobre isso, Gomes (2002, p. 45) afirma que, mesmo com todo o cuidado das mães, elas não conseguem evitar que "a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar". Apelidos como "ninho de guacho", "cabelo de bombril", "nega do

cabelo duro", "cabelo de picumã" tornam-se comuns nesse ambiente e apontam o cabelo da pessoa negra como "símbolo de inferioridade".

Nesse sentido, esta sequência pedagógica visa oferecer um recurso de intervenção prática, que o/a professor/a poderá utilizar no cotidiano escolar para cumprir o que está estipulado nas Leis nºs. 10.639/03 e 11.645/08, atendendo as orientações inscritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 12), "promovendo a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história". Para promover essa valorização, é necessário olhar para a população negra e "compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação", como

apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (BRASIL, 2004, p. 12)

Dessa forma, este recurso educacional é constituído por uma sequência pedagógica destinada aos profissionais da educação que atuam desde a educação infantil até o ensino médio, sendo necessária a adequação do livro literário abordado na sala de aula. Esta sequência foi desenvolvida a partir da fala de Ayana, uma das participantes da pesquisa que, quando questionada se já tinha recebido algum apelido de cunho racial na escola, disse que sim e relatou:

Quando eu ia de cabelo black, preso para cima, me chamavam de coroa de abacaxi e quando eu trançava o meu cabelo, me chamavam de medusa. (Trecho da entrevista individual).

A organização desta sequência pedagógica para o letramento educativo étnico-racial envolve criar possibilidades para que os/as estudantes negros/as não sejam expostos/as e/ou rejeitados/as devido às espessuras dos seus cabelos, criando um espaço de diálogos sobre valorização da estética negra, educando tanto professores/as, como alunos/as negros/as e brancos/as para as relações étnico-raciais, visando, assim, trilhar um caminho para o desenvolvimento da educação antirracista.

Objetivos:

- a) Valorizar a estética negra representada pela espessura dos cabelos.
- b) Perceber as formas de preconceito e discriminação sofridas pelas crianças e/ou adolescentes negros/as nas escolas.
- c) Reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas.
- d) Educar professores/as e alunos/as negros/as e brancos/as com relação às relações étnico-raciais.
- e) Reconhecer e valorizar os variados tipos de cabelos afro.
- f) Registrar o conhecimento adquirido.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo/a professor/a com os/as alunos/as:

- a) Ler e interpretar histórias e notícias jornalísticas.
- b) Opinar e dialogar sobre uma história e uma notícia jornalística contada.

ATIVIDADES

No primeiro momento, as atividades serão descritas de uma forma geral, com o intuito de que os passos apresentados possam ser adequados pelo/a professor/a, que poderá escolher o livro e a notícia jornalística que desejar trabalhar e que atenda às especificidades da sua sala de aula. Em um segundo momento, irei apresentar uma sequência pedagógica pronta, elaborada a partir de notícias jornalísticas já selecionadas. Esta sequência poderá ser utilizada como exemplo, inspiração ou ser aplicada no dia a dia da sala de aula.

A elaboração desse material didático para o letramento étnico-racial pretende ajudar aos/as docentes a perceberem o seu papel fundamental no enfrentamento aos efeitos do racismo sobre as suas vítimas e a possuir uma alternativa de atividade prática para a aplicação na sala de aula, bem como dar acesso a uma ideia que poderá ser ampliada, como um exemplar de ação para atender o que é exigido pela Lei n. 10.639/09. Espera-se que as atividades sugeridas possam ser utilizadas como ponto de inspiração para a criação de outras que atendam às especificidades de cada sala de aula.

DESCRIÇÃO GERAL DAS ATIVIDADES

1) A ESCOLHA DO LIVRO LITERÁRIO

A primeira atividade envolve a escolha de um ~~de~~ livro de literatura infantil, infanto-juvenil ou jovem adulto que traga a temática da valorização do cabelo crespo, afro, encaracolado, cacheado, black, etc. Entre as opções de livros, indico

1- *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam Oliveira (2013, 46 páginas - recomendado para crianças de 5 a 8 anos):

Tayó é uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado *black power*, enfeitando-o das mais diversas formas. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é "ruim". Mas como pode ser ruim um cabelo "fofo, lindo e cheiroso"? "Vocês estão com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos cabelos", responde a garota para os colegas. Com essa narrativa, a autora transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia. (Resumo retirado do site: books.google.com.br, 2021).

2- *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009, 24 páginas - recomendado para crianças de 6 a 8 anos):

A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país. Mas Nilma Lino Gomes tem muitos detalhes deliciosos dessa linda história. (Sinopse retirada do site da Editora Mazza Edições, 2021).

3- *Chico Juba*, de Gustavo Gaivota (2014, 24 páginas - recomendado para crianças de 6 a 8 anos):

O Chico é corajoso feito um leão e tem a imaginação do tamanho de sua juba! Ele é um grande inventor de xampus que pretende solucionar as incríveis reviravoltas de suas mechas. Essa não é uma tarefa fácil e Chico não poupará nenhuma de suas mirabolantes receitas. Seus esforços o levarão à incrível descoberta de que podemos brilhar sendo quem somos: o segredo é cuidar das raízes. (Sinopse retirada do site da Editora Mazza Edições, 2021).

4- *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks (2018, 32 páginas - recomendado para leitores iniciantes, a partir dos 3 anos):

O livro *Meu crespo é de rainha* é uma homenagem ao cabelo afro, e ensina as crianças a se orgulharem de sua cabeleira como ela é. Livros como este são "ferramentas para reverter o processo histórico de invisibilidade", como diz Ana Paula Xongani na contracapa do livro. (Sinopse retirada do site: lunetas.com.br, 2021).

5- *Amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry (2020, 32 páginas - recomendado para leitores iniciantes, a partir dos 3 anos):

Livro inspirado no filme vencedor do Oscar de melhor curta metragem de animação de 2020, *Hair love*. O cabelo de Zuri é mágico. Ele pode ser

trançado e enrolado para combinar perfeitamente com uma tiara de princesa ou uma capa de super-heroína. E Zuri sabe que seu cabelo é lindo! Mas um dia superespecial pede um penteado mais especial ainda. A mãe de Zuri está voltando para casa depois de um tratamento médico. E, embora ainda tenha muito o que aprender quando se trata de cabelo, o pai da menina é o responsável por ajudá-la a montar o penteado perfeito para receber a mãe. Ele fará qualquer coisa para deixar a filha feliz, até mesmo aprender a diferença entre trança nagô e trança twist. Comovente e empoderador *Amor de cabelo* enaltece o carinho ao próprio cabelo, o amor entre pais e filhas e a felicidade que preenche aqueles que podem se expressar livremente. (Sinopse retirada do site Amazon.com, 2021).

Além desses cinco livros sugeridos, o/a professor/a também poderá utilizar os livros que possuir na biblioteca da escola e que abordem o assunto. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, há um bom acervo de livros para-se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais na escola.

2) CONTAÇÃO DA HISTÓRIA PARA OS/AS ALUNOS/AS

O/A professor/a deverá criar um ambiente que estimule a atenção dos/as alunos/as para a história e contá-la evidenciando os sentimentos e as sensações das/as personagens.

3) A RODA DE DISCUSSÃO

Os/as alunos/as poderão falar sobre as suas percepções sobre o livro, sempre estimulados por intervenções e questionamentos do/a docente.

4) A LEITURA DE UMA NOTÍCIA JORNALÍSTICA

A notícia jornalística será sobre a discriminação racial sofrida por crianças e/ou adolescentes no espaço escolar devido à espessura de seus cabelos.

O/A professor/a poderá encontrar facilmente uma notícia jornalística que traga a discriminação sofrida por crianças e/ou adolescentes negros/as na escola devido às características dos seus cabelos e, a partir dessa notícia, conversar com os alunos sobre o que acharam, criando uma conexão entre a leitura do livro (ficção) e a leitura da notícia (realidade).

5) OFICINA DE EXPOSIÇÃO DA VARIEDADE DE CABELOS AFRO

Pode ser realizada com imagens, vídeos ou o material concreto. A ideia é mostrar aos/as alunos/as os tipos de cabelos crespos, encaracolados, cacheados, trançados e black, apontando as características e visando demonstrar como esse cabelo traz uma ancestralidade e representa a identidade da pessoa negra, ou seja, a forma de expressão dessas pessoas.

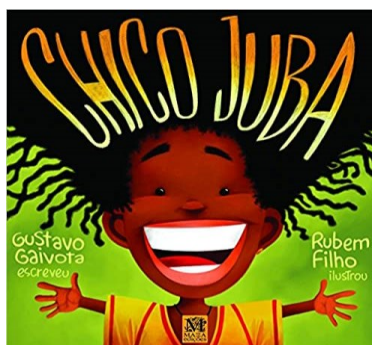
6) OS REGISTROS

Os registros são constituídos pelas atividades impressas que serão realizadas sobre o livro escolhido, sobre a notícia jornalística, sobre a oficina de cabelos e, também, pela produção de cartazes e trabalhos de artes sobre o assunto.

7) FECHAMENTO DA SEQUÊNCIA

A finalização da sequência será a apresentação, em grupos, do cartaz e do trabalho de artes produzidos ou de outras formas escolhidas pelos/as alunos/as e professores/as na sala de aula.

1- Ouça a história do livro *Chico Juba* que a professora irá contar.



2- O autor do livro *Chico Juba* é o Gustavo Gaivota e o ilustrador é o Rubem Filho. A história é sobre um menino negro que tem "uma cabeleira que só vendo", mas, que, durante muito tempo, quis que o seu cabelo fosse diferente.

A- Na sua opinião, por que o nome do personagem principal do livro é Chico Juba? _____

B- Por que você acha que o Chico Juba queria que o seu cabelo fosse diferente? _____

C- Para fazer o cabelo ser diferente, o Chico Juba virou o quê? Marque um **X** na opção correta.

() Cabeleireiro

() Inventor

() Barbeiro

D- Como você acha que o Chico Juba queria que o seu cabelo ficasse? _____

E- Imagine que você conhece o Chico Juba e ele conta para você que está triste porque deseja ter um cabelo diferente, o que você diria para ele? _____

F- Depois de inventar vários xampus para modificar o cabelo, o Chico Juba resolveu aceitá-lo do jeito que é, agora ele está "inventando moda", o que significa essa expressão no livro? Marque um **X** na opção correta.

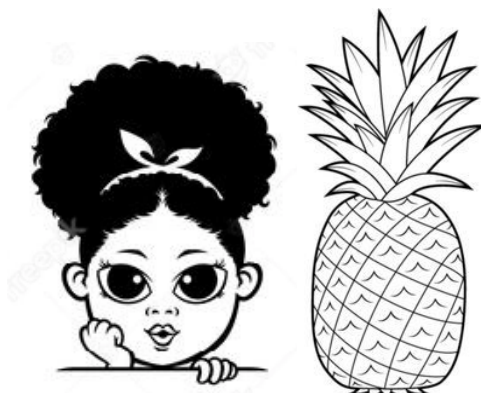
Que ele está inventando roupas novas.

Que ele está inventando novas fórmulas de xampu.

Que ele está inventando novos penteados para o seu cabelo.

G- Faça um lindo desenho do Chico Juba e escreva uma mensagem bem bonita para ele.

3- Veja a imagem abaixo, esta é a Anaya, ela foi para a escola com o seu lindo cabelo *black power* preso em um coque para cima. Este penteado se chama "coque abacaxi". Alguns colegas, quando a viram, riram dela e falaram que o seu cabelo se parecia uma coroa de abacaxi. A forma ruim e negativa que eles se referiram ao cabelo dela fez Anaya ficar muito triste e chorar. Isso aconteceu por vários dias, até que ela começou a desejar ter um cabelo diferente e passou a faltar nas aulas.



A-Você sabia que essa situação que entristeceu Anaya é considerada um ato de racismo e de *bullying* ao mesmo tempo?

Quem passa por situações como essa pode:

FICAR TRISTE

FICAR COM MEDO

FICAR COM VERGONHA

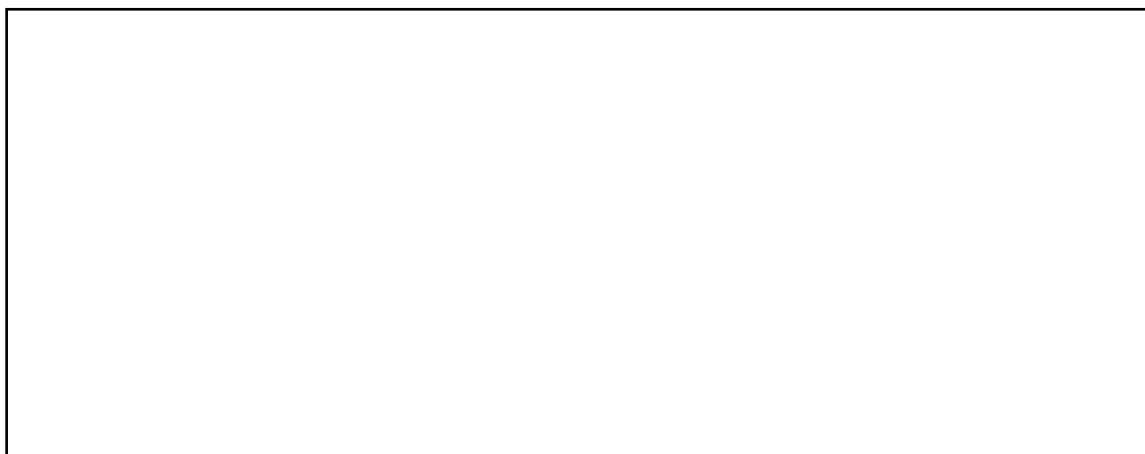
NÃO QUERER IR PARA A ESCOLA

SENTIR RAIVA

TER PESADELOS E NÃO DORMIR

PASSAR A TIRAR NOTAS BAIXAS

B-Escolha um dos sentimentos ou comportamentos do quadro acima e faça um desenho de Anaya para representá-lo.



C-Você sabia que existem vários tipos de cabelos, cada um com as suas características, texturas, cores e tamanhos diferentes e que todos são lindos do seu jeitinho? Vamos

ver se você é um craque com relação à diversidade de tipos de cabelos, ligando cada um ao seu nome.



CABELO ONDULADO

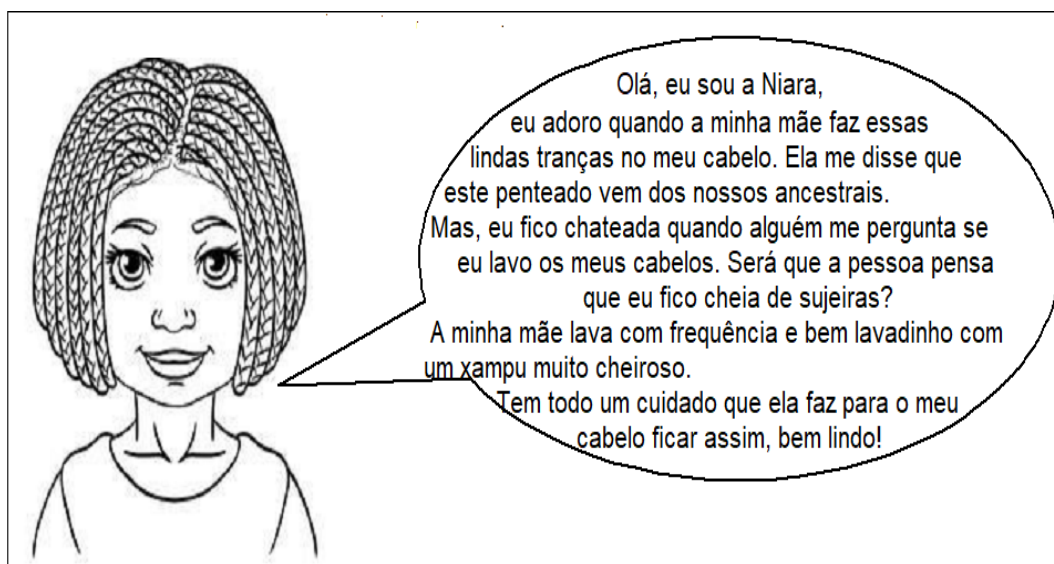
CABELO CRESPO OU AFRO

CABELO CACHEADO

CABELO COM TRANÇAS

CABELO LISO

4-Esta é a Niara, a sua mãe penteia os seus cabelos fazendo lindas tranças e penteados. Veja o que ela está falando para você.



A-Além de lavar os meus cabelos, eu também cuido da higiene de todo o meu corpo e me mantenho saudável. Marque um X no que devemos fazer para manter a nossa higiene.

- () Escovar os dentes.
- () Não tomar banho.
- () Lavar as mãos antes das refeições e com frequência.

() Deixar as unhas grandes e sujas.

5-Esta é a Dandara, depois de ouvir de alguns colegas da escola que o seu cabelo é feio, duro e ruim, ela ficou muito triste e quis mudá-lo. Assim, comprou um produto para alisá-lo.



A-Essa situação que a Dandara viveu também é racismo. Pesquise no dicionário o significado dessa palavra e escreva abaixo.

6-O racismo é crime, se você presenciar algum colega agindo de forma racista e preconceituosa com outro, qual atitude deve ter? Marque as ações corretas.

Avisar para algum profissional da escola.

Se juntar ao colega que está ofendendo e fazer o mesmo.

Defender o colega que está sendo ofendido e oferecer ajuda para acompanhá-lo até um responsável para contar o que ocorreu.

Ficar em silêncio e fingir que não viu nada.

Não ficar calado e avisar os responsáveis sobre o ocorrido.

7-Veja a imagem abaixo.

NEM MELHOR, NEM PIOR: APENAS DIFERENTE!



A-O que você entende por essa frase e imagem?

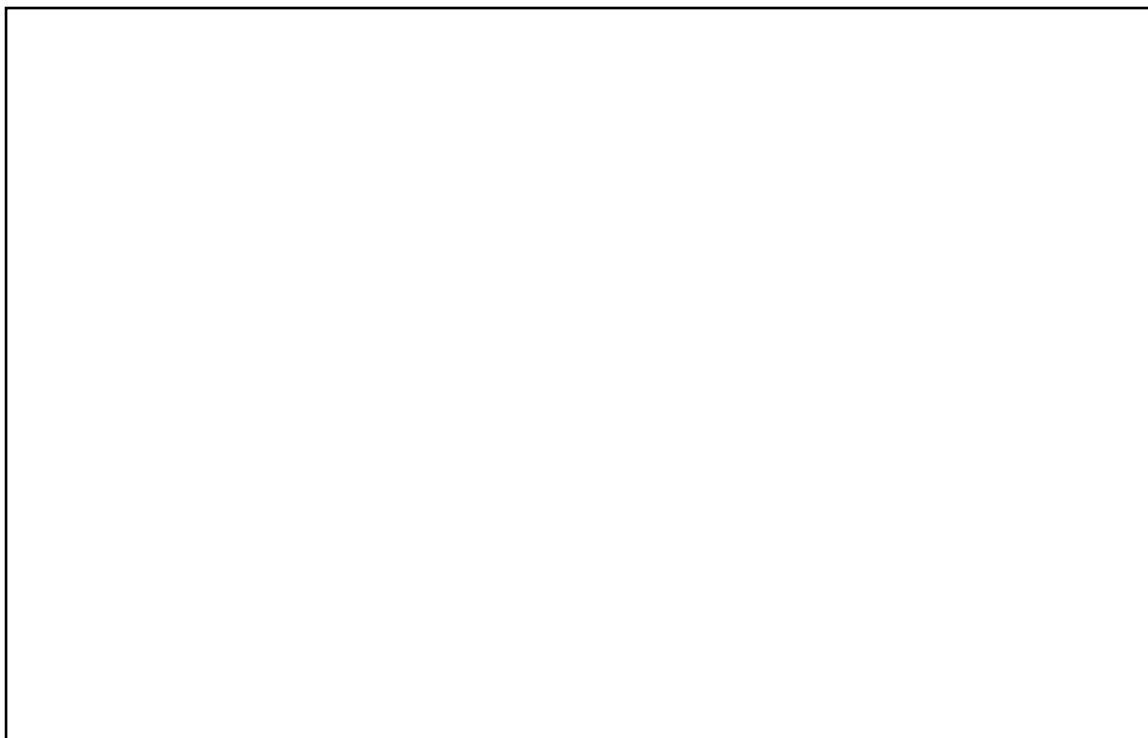
8-O preconceito é uma opinião ou ideia ruim que formamos de algumas pessoas antes de conhecê-las. Você já sentiu preconceito por alguém? Olhou e não gostou de uma pessoa sem conhecê-la? _____

9) A discriminação é quando alguém exclui, separa e inferioriza outra pessoa tendo como base ideias preconceituosas. É quando, por exemplo, um colega não permite que o outro participe de algum jogo ou brincadeira por causa da cor ou da aparência. Você acha certo discriminar alguém por causa de sua cor ou da sua aparência? Justifique. _____

10) Você já sofreu algum preconceito ou discriminação?

Se respondeu sim, como se sentiu? _____

11) Faça um desenho para representar a diversidade de pessoas. Viva as diferenças!



12-Vamos ler as duas reportagens abaixo.

1º REPORTAGEM

PROFESSORA PEDE PARA MÃE 'ALISAR OU PRENDER' CABELO BLACK DA FILHA DE 4 ANOS

Educadora da Rede Municipal de SP disse que menina estava sofrendo *bullying* de colegas; a mãe rebate e enfatiza que filha foi vítima de racismo: 'ela usou as crianças para falar o que pensa'



(Foto do arquivo pessoal)

Janaína com a filha de 4 anos que foi vítima por causa do cabelo black.

Uma professora de uma Escola Municipal de São Paulo pediu para a mãe de uma menina de 4 anos “alisar ou prender” o cabelo black da menina, porque ela estaria sofrendo bullying e sendo isolada por conta disso. Contudo, Janaína de Oliveira Martins, 32 anos, estranhou que isso estivesse acontecendo com a filha, foi falar com outras funcionárias da escola e descobriu que não havia qualquer dificuldade de relação com a menina. Para ela, não há dúvidas: a filha foi vítima de racismo. O caso aconteceu na Emei Estrada Turística do Jaraguá na zona oeste da capital paulista.

Janaína conta que, ao fazer o pedido, a docente falou sobre o possível isolamento da menina por parte das outras crianças. “Ela me chamou de canto e falou que eu precisava dar um jeito no cabelo dela porque os alunos da sala não estavam se adaptando. Eles estariam achando ela estranha

“Estávamos na sala e ela começou a chorar, pedir pelo amor de Deus, que faria tudo o que quisesse e, se abrisse o B.O., estaria prejudicando não só a profissional mas toda a vida dela”, conta a mãe, explicando que a professora reafirmou a fala por escrito. “Em um papel ela escreveu que não sabia que a situação acabaria ficando desse jeito, que fez na intenção de ajudar a minha filha”, conta.

Após a primeira reunião, a mãe ouviu de outros professores da Emei que as crianças não isolavam sua filha, ao contrário, todos interagiam bem, sem nenhum problema. “Tem alguém mentindo. Como crianças de 4 anos entende de algo de cabelo para praticar racismo? Não entendem. Ela [professora] usou as crianças para falar algo que ela pensa”, aponta Janaína.

A cuidadora estuda se registrará ou não a ocorrência contra a professora. Enquanto isso, a filha continua sob os cuidados da mesma profissional. Janaína explica que a direção da escola colocou um profissional para acompanhar as aulas.

“A direção está resolvendo, já apazigua a situação afastando a professora. Não vou me sentir segura com minha filha tendo aula com ela, que não reconheceu o erro. Pedi desculpa, mas continuou batendo na mesma tecla ao continuar falando em prender o cabelo”, continua.

A **Ponte** procurou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que, em nota, afirma que lamentou o episódio ocorrido em 22/8 e informa que abriu procedimento disciplinar contra a professora envolvida. “Em reunião feita nesta segunda-feira (3/9), pela Comissão de Mediação de Conflitos, a diretoria regional acolheu a família e prestou todos os esclarecimentos. Além disso, está realizando ações pedagógicas com os alunos da sala em que a criança estuda, onde estão sendo abordados temas como o respeito à diversidade. Os pais já informaram à direção escolar que não querem que a criança seja trocada de sala ou período para que não haja prejuízo pedagógico”, diz a nota assinada pela Diretoria Regional de Educação (DRE) Pirituba.

Fonte: Ponte nas redes: jornalismo. Autor: Arthur Stabile

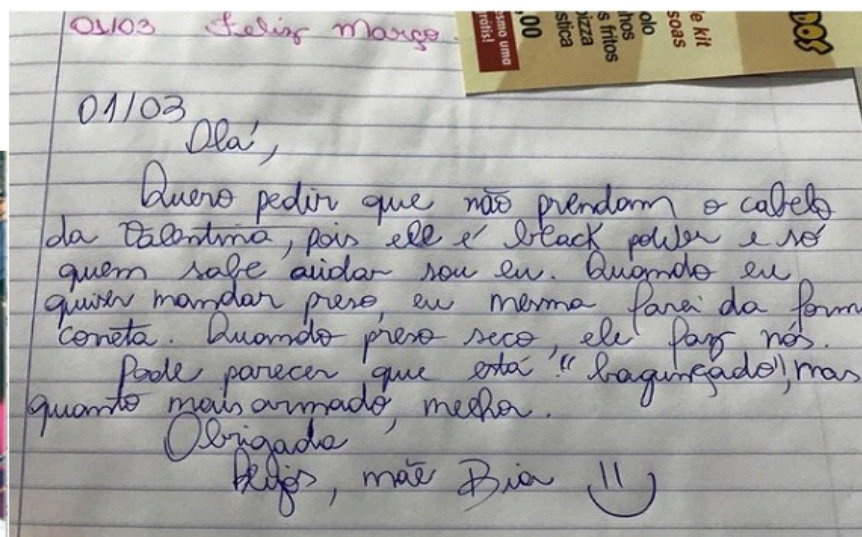
Data da reportagem: 03/09/2018 - Acessado em: 30/07/2021

Link: <https://ponte.org/professora-pede-para-mae-alisar-ou-prender-cabelo-black-da-filha-de-4-anos-em-sp/>

2ª REPORTAGEM

Mãe manda bilhete e pede que parem de prender o cabelo da filha na escola: "Ela é black power"

"Não vejo professoras e tias preocupadas em prender cabelos lisos porque eles crescem pra baixo", disse a cantora Bia Morais



Bia e a filha Valentina (Foto: Reprodução)

Não prendam o cabelo dela! Foi esse o pedido da cantora Bia Morais em um bilhete enviado para a escola da filha, Valentina, de 4 anos. Ela tirou foto da mensagem, compartilhou nas redes sociais e o caso acabou viralizando. "Ela é black power, e só quem sabe cuidar sou eu", escreveu.

"Hoje aconteceu mais uma vez, uma situação bem chata com a Valentina. Ela foi pra escola com o cabelo solto, como sempre, e voltou com ele preso. Perguntei porque a professora tinha prendido e ela não soube me responder, só disse que a tia pegou a xuxinha emprestada da amiga (provavelmente cabelo liso) e prendeu o dela", explicou Bia.

No bilhete, ela ainda avisa para a professora que "quanto mais armado tiver o cabelo da filha, melhor". O post já tem mais de 36 mil curtidas e 18 mil compartilhamentos.

"Alguns vão dizer que isso é mimimi, mas de três escolas que a Valentina já estudou, isso aconteceu em duas (sendo que em uma delas ela ainda não tinha cabelo), inclusive em uma das escolas uma das colegas disse que o cabelo dela era bagunçado e que deveria pedir a mãe dela que o penteasse. Ou seja, o nome disso é preconceito. Não vejo professoras e tias preocupadas em prender cabelos lisos porque eles crescem pra baixo, não incomodam o olhar delas".

Por fim, Bia contou que a coordenadora do curso ligou para ela e se desculpou, dizendo que isso não ia mais se repetir. De acordo com eles, os professores gostam de brincar com os cabelos das crianças. "Não culpo a professora, nem a coordenação, nem a escola e muito menos a direção. A escola dela é muito boa, eu mesma frequentei e confio plenamente no ensino deles. E tenho certeza de que nada foi feito por maldade", completou a cantora.

*Fonte: Redação Revista Glamour – Data da edição: 27/04/2018 –
Acessado em: 30/07/2021*

13-Agora responda:

A-Qual é a semelhança entre as histórias do Chico Juba, da Anaya, da Niara, da Dandara e as histórias reais mostradas nas duas reportagens? _____

B- Você acha que a postura das mães, nas duas reportagens, em defender o estilo de cabelo usado pelas filhas foi correta?

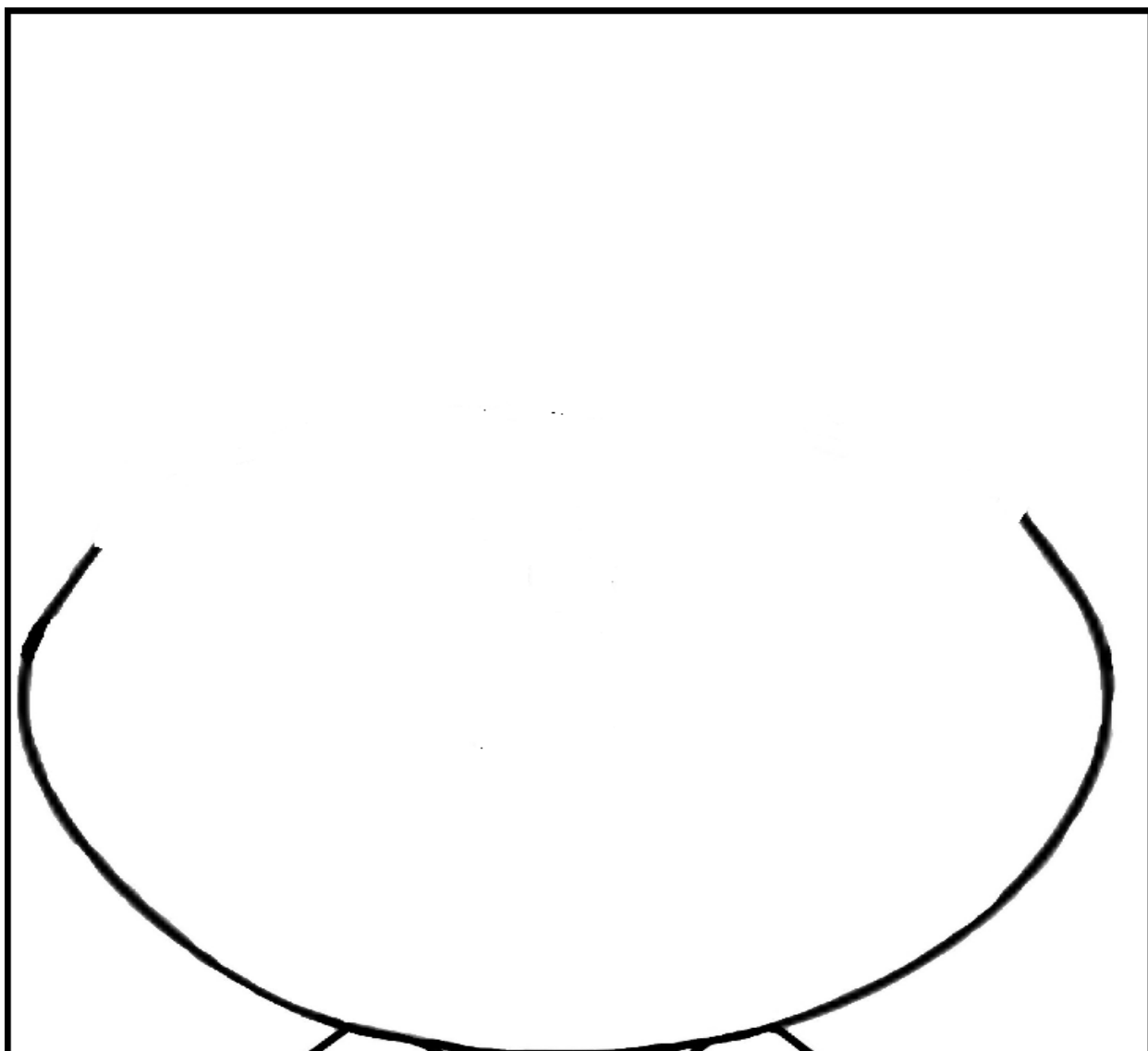
() Sim () Não

C- Chico Juba, Anaya, Niara, Dandara e todas as meninas e meninos negros que já sofreram com ofensas devido às características dos seus cabelos; dizem juntos:

**COROA DE ABACAXI NÃO!
MEU CABELO É A MINHA FORMA
DE EXPRESSÃO.**



13-O cabelo faz parte de como a pessoa é, seja *black*, crespo, cacheado, ondulado ou liso. Cada cabelo é lindo do seu jeitinho e o que vale mesmo é respeitar e valorizar as diferenças. Use a criatividade e termine o desenho abaixo com o rosto de uma menina ou de um menino e capriche nos cabelos.



14-Observe as imagens e, depois, numere de acordo com os nomes dos tipos de cabelo.



 CABELO ONDULADO	 CABELO CACHEADO
 CABELO CRESPO OU AFRO	 CABELO LISO

15-Vamos assistir ao vídeo *Transições*, um curta-metragem animado de 2021, acessando o youtube pelo link: <https://youtu.be/rUskanumw7I>. Após assistir ao filme, vamos fazer uma roda de conversa sobre o que acharam.

16-Agora que já aprendemos mais sobre o racismo, o preconceito, a discriminação e o sofrimento que eles provocam nas pessoas negras e também que o cabelo faz parte do que a pessoa é, vamos formar grupos, de acordo com o que o/a professor/a indicar, e criar cartazes e/ou trabalhos de artes para representar o que aprendemos.

-Vocês poderão apresentar os cartazes e/ou os trabalhos de artes, de acordo com as orientações do/a professor/a.



Referências

BRASIL. **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", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 09 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena". **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 09 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, 2004.

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Tradução Nina Rizzi. Rio de Janeiro. Ed: Galera, 2020.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Ilustrações Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002.

HOOKS, Bell. **Meu Crespo é de Rainha**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo. Ed: Boitatá, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.