

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

TATIANA NEVES DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE AUTORRECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES DE MENINAS
NEGRAS EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE

BELO HORIZONTE
2019

TATIANA NEVES DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE AUTORRECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES DAS MENINAS
NEGRAS EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação, Diversidade e Intersetorialidade pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.
Orientadora: Profa. Dra Shirley Aparecida de Miranda

BELO HORIZONTE

2019

S586e Silva, Tatiana Neves da, 1985-
Estratégias de autorreconhecimento das identidades das
meninas negras em uma escola na periferia de Belo
Horizonte / Tatiana Neves da Silva. - Belo Horizonte, 2019.
76 f.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda

1. Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Educação de
crianças. 4. Negras. I. Título. II. Miranda, Shirley Aparecida
de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG
Regiane L. D. de Araújo CRB-6/1627



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO OITAVO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Estratégias de Autorreconhecimento das Identidades de Meninas Negras em uma Escola na Periferia de Belo Horizonte”, do(a) aluno(a) **Tatiana Neves da Silva**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Shirley Aparecida de Miranda (orientador) e Carmen Regina Teixeira Gonçalves. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado, atribuindo-lhe a nota 10,0, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Tatiana Neves da Silva
Tatiana Neves da Silva

Registro na UFMG: 2018750873

Shirley Aparecida de Miranda
Shirley Aparecida de Miranda
Professor(a) Orientador(a)

Carmen Regina Teixeira Gonçalves
Carmen Regina Teixeira Gonçalves
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

DEDICATÓRIA:

Ao meu pai e a minha mãe que sempre foram minhas estrelas guias. À memória da minha tia Ana, tio Sebastião e vovó Floripes. Sempre estarão comigo e em mim. Às Meninas que são a razão desse trabalho e tanto me ensinaram.

AGRADECIMENTOS:

A realização desse trabalho foi uma tarefa árdua e eu jamais conseguiria sozinha. Agradeço ao Deus supremo e a todos os outros deuses que com suas energias não me deixaram esmorecer, mesmo após a perda de quase a totalidade do trabalho devido a um problema no computador. Eu consegui!

Obrigada Dona Terezinha e Seu Elias (minha mãe e meu pai) por sempre me mostrarem desde muito cedo que a educação e a instrução eram os melhores caminhos a se seguir. Obrigada papai, que tinha o quarto ano primário incompleto e me ensinou aos 4 anos a ler as primeiras letras e desde sempre a ler o mundo. Obrigada mamãe por sempre me ajudar a reerguer-me dos tombos, por não me deixar desistir. Sou grata pelo amor e apoio incondicionais de vocês.

Agradeço ao Eder, meu companheiro pela paciência, incentivo e amor.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda pelo carinho, pelos ensinamentos, pelas palavras de incentivo, pelas interlocuções que propiciaram esse trabalho. Te reencontrar foi um presente!

Obrigada meus amigos e minhas amigas: Augusto, por viabilizar esse trabalho junto comigo, Renan, por estar sempre presente, ainda que não nos vejamos com a frequência que gostaríamos, Rochelle pelo seu suporte amoroso, Zenaide, que mesmo nem sempre por perto, me levava para as horas de diversão, Luci por ceder gentilmente uma entrevista que nos enriqueceu enormemente e por me inspirar, Ana Beatriz pelo estímulo, Dona Zélia pelos abraços apertados nos momentos de angústia.

Agradeço às amigadas que fiz no LASEB: Nívea: pelas boas conversas e caronas de volta para casa, Wanessa: que sempre me acalmou em meus constantes momentos de ansiedade, Sônia Carolina: pelo carinho e consideração, Raimunda: pelos momentos de descontração, Baltazar: pela sensibilidade.

Agradeço às professoras e professores do turno da manhã da Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti por terem confiado no potencial desse projeto, flexibilizando os horários para as sujeitas.

Agradeço à coordenadora Renata Maria pela escuta colaborativa, sempre receptiva com as minhas falas e ideias e à direção escolar pelo incentivo pessoal e financeiro em minha empreitada.

Agradeço às professoras e aos professores do LASEB por movimentarem minhas estruturas e me tirarem do lugar comum.

Pedra, pau, espinho e grade

“No meio do caminho tinha uma pedra”,
Mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da cora
e da luta cotidiana
faz do sumo beberagem
topa a pedra pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não o recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.

Conceição Evaristo -Cadernos Negros, 1992

RESUMO

Este trabalho teve como foco as estratégias de autorreconhecimento das identidades de 14 meninas negras em uma escola da periferia de Belo Horizonte. Nesse sentido, foram construídas ações que compreendessem esse objetivo. Aborda-se os conceitos de raça, etnia, ideologia da democracia racial, identidade negra e empoderamento. A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa com registros em vídeos, fotos e diário de campo. Além disso, aplicou-se um questionário cuja finalidade era um conhecimento mais sistemático das sujeitas. O plano de ação defrontou-se com as lógicas racistas que operam na sociedade brasileira, e especificamente na escola. Nesse sentido, o racismo é estruturante das relações na sociedade brasileira. Considerou-se que as ações foram exitosas a partir do momento em que construiu-se junto às garotas elementos componentes das suas identidades negras e elas se reconheceram nesses elementos.

Palavras-chave: Autorreconhecimento-Identidade negra-empoderamento- racismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Desenho elaborado por Valentina,2019.	24
Figura 2-Desenho realizado por Kalorayne, 2019.	25
Figura 3-Desenho elaborado por Bruna, 2019.....	27
Figura 4-Desenho elaborado por Camilly (acima e à esquerda) e Camila (abaixo e à direita),2019.....	28
Figura 5-Camila e Camilly em foto na escola-Registro fotográfico realizado por Augusto Oliveira, 2019.	29
Figura 6-À esquerda autorretrato elaborado por Beyoncé. À direita Beyoncé em um ensaio fotográfico produzido pelo Professor Augusto Oliveira, 2019.	30
Figura 7-Desenhos realizados por Brenda à esquerda e Iza à direita,2019.	33
Figura 8- Selfie retirada por Brenda e Iza, 2019.....	34
Figura 9-À esquerda, autorretrato elaborado por Ana Flávia, e à direita, Ana Flávia fotografada por Augusto Oliveira.	35
Figura 10-Desenhos elaborados por Isadora, Sabrina, Amanda, Rafaela e Katherine, 2019. Ensaio fotográfico de cima para baixo: Sabrina, Amanda, Rafaela, Katherine e Isadora em foto maior. Fotografias de Augusto Oliveira.	36
Figura 11-Questionário construído por Tatiana Silva, 2019.....	42
Figura 12-Foto retirada pelo professor Augusto Oliveira durante o desfile de Moda Afro na EMPOP, setembro, 2019.....	46
Figura 13-Montagem de fotos em momentos diversos. Tatiana Silva,2019.....	48
Figura 14-Registro fotográfico realizado por Santone Lobato, janeiro,2019.	49
Figura 15- Montagem de várias fotos- Ensaio Fotográfico. Augusto Oliveira, 2019.	54
Figura 16 -Montagem de várias fotos- Ensaio Fotográfico. Augusto Oliveira, 2019.	57
Figura 17-Ensaio de dança para o Desfile de Moda Afro. Registro realizado por Tatiana Silva,2019.	58
Figura 18- Da esquerda para a direita: Tatiana Neves da Silva, Luci Lobato e Augusto Júnior de Oliveira. Registro fotográfico realizado por Santone Lobato, janeiro, 2019.	59
Figura 19- Montagem de várias fotos- Ensaio Fotográfico. Augusto Oliveira, 2019.	61
Figura 20- Questionário elaborado por Tatiana Neves da Silva	70
Figura 21.Termo Livre Consentimento Adultos.....	71
Figura 22-Termo de Livre Consentimento das meninas.	72
Figura 23.Horários das oficinas do turno da manhã.	73
Figura 24. Horários das oficinas do turno da tarde.	73

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. JUSTIFICATIVA	10
3. OBJETIVO GERAL.....	11
3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	12
5. PROBLEMATIZAÇÃO	14
5.1 IDENTIDADE NEGRA, REPRESENTAÇÕES E INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	14
5.2. RAÇA E ETNIA	16
5.3. RACISMO E IDEOLOGIA DA DEMOCRACIA RACIAL.....	17
5.4. DISCUTINDO O CONCEITO DE EMPODERAMENTO.....	18
5.5. MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL	19
6. METODOLOGIA.....	20
6.1. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E COLETA DE DADOS/ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO.....	20
6.2. A ESCOLHA DO AUTORRETRATO ENQUANTO ESTRATÉGIA	22
6.3. ETAPAS DO PROJETO E ANÁLISE DE DADOS.....	24
7. NARRANDO E ANALISANDO A HETEROCLASSIFICAÇÃO/ AUTOIDENTIFICAÇÃO: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	52
8. RACISMO ESTRUTURAL: espaços “Proibidos” na escola	55
9. VOZES POTENTES: AS MENINAS EM AÇÃO.....	57
10. NINGUÉM SOLTA A MÃO DE NINGUÉM: PARCERIAS DE ENSINO E LUTA	59
11. CONSIDERAÇÕES: O COMEÇO DE UMA CAMINHADA	61
12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
13. ANEXOS.....	67

1.INTRODUÇÃO

Neste trabalho concretizo um sonho: da minha mãe, Dona Terezinha, mulher, negra, pobre, empregada doméstica, do campo, que enfrentou lutas e preconceitos durante toda a sua vida; do meu pai, Seu Elias, homem pobre, do campo, pedreiro, funcionário público, que sempre me chamou a atenção sobre o valor da instrução, da educação e do conhecimento, meu sonho, que desde onde minha lembrança leva, me recordo do desejo de ingressar em uma universidade pública, o que de fato consegui, e realizar toda a minha formação profissional nessa instituição. Desde o ingresso na graduação em Pedagogia na UFMG, fui cultivando o gosto pela pesquisa e a aptidão para a docência. Nesse meu retorno a essa casa, cursando o LASEB, realizando uma pós-graduação em uma universidade pública, trago comigo não somente os anseios dos meus amados pais, mas carrego em mim a representação das minhas e dos meus estudantes, crianças e adolescentes de periferia, advindos das camadas populares e que por reconhecimento e direito a justiça social merecem ser visibilizados no espaço acadêmico público que a eles pertence, que é deles! Trago em meu corpo, histórias de sujeitos marcados pelas desigualdades sociais, pelo racismo, pelos contextos violentos do Brasil, principalmente para quem nasceu favelado, pobre e preto. E reverencio nesse trabalho a oportunidade de tentar devolver a esses meninos e meninas a dignidade humana, a visibilidade reclamada historicamente, o protagonismo. A realização desse plano de ação foi árdua, com muitas interrupções, rupturas, com a vida me lembrando sempre que sou sobretudo humana, e que necessito ser demasiadamente humana para lidar com tantas vidas consideradas descartáveis para uma parte da nossa sociedade: vidas pobres, vidas negras, vidas periféricas.

Este plano de ação buscou construir estratégias de autorreconhecimento e valorização das identidades negras de jovens meninas do quinto e sexto ano da Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti, pertencente à rede de ensino público da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. São estudantes na faixa etária entre 10 e 12 anos. Tal proposta originou-se das minhas inquietações enquanto professora, diante da falta de autorreconhecimento, principalmente por parte das meninas negras e de que forma isso impacta na sua afirmação identitária e diante disso, em suas futuras lutas por políticas públicas que reconheçam e abarquem essas identidades negras. Por vezes, presenciei as estudantes reclamando que colegas estavam utilizando apelidos pejorativos dirigidos ao fenótipo da sua negritude, faziam

brincadeiras de cunho racista. Entre as queixas, a da educanda Karolayne¹ nesse ano de 2019 me chamou atenção. A menina tem 10 anos, novata na escola e enfrentou estranheza às tranças que utiliza no cabelo desde o primeiro dia. “Professora, estão zoando meu cabelo! Me chamando de cabelo de nego!”. Meu posicionamento me levou primeiro a reflexão: o que fazer? Como fazer? Preparei uma aula para o dia seguinte em que discutimos racismo. Além disso, afixei em nosso mural fotos de meninas negras e meninos negros com cabelos de várias formas: tranças, rastafári, *black power*. Conversamos bastante e temos discutido muito sobre o lugar do negro na sociedade, a respeito da importância de se reconhecer e se orgulhar de ser negro/a. A falta de autorreconhecimento é observada cotidianamente nas falas e ações das meninas, já que as mesmas se autodeclararam enquanto “morenas” e se referem à cultura negra sempre apontando como a cultura do outro. Ainda nesse sentido, verificava-se um mal-estar diante dos cabelos, denominados por elas como “bons” ou “ruins” e o hábito de mantê-los presos a maior parte do tempo ou uma tentativa de tentar “domá-los”. Diante disso, constatava-se a negação da identidade negra por essas meninas, visto que para elas ser negra parece ser encarado enquanto ofensa, algo depreciativo.

De acordo com Silvia Santos (2012), apesar da grande presença demográfica da população negra no Brasil, fortalecer e valorizar a identidade negra é um grande desafio no país que vive imbuído na ideologia da democracia racial, negando, portanto, a desigualdade entre brancos e negros como fruto do racismo. Sociedade brasileira essa que ensina aos negros desde cedo que para serem aceitos é necessário afastarem-se das suas raízes, incorporando os valores eurocêntricos. Diante disso, muitas pessoas que apresentam “traços negros” negam tais características. Conforme exposto por Ricardo Ferreira (2000):

(...) a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias têm a tarefa de construir um futuro promissor. (FERREIRA, 2000, p.41)

Nesse plano de ação delimito enquanto sujeitas um grupo de 14 educandas que ingressaram no quinto e sexto ano em 2019, com idades que variam entre 10 e 12 anos atualmente, moradoras da comunidade Conjunto Jardim Filadélfia e adjacências. O motivo da escolha desse grupo é a vivência que temos diretamente desde o ano de 2017, em que fui professora de grande parte dessas sujeitas (durante o quarto ano), e no ano de 2018 lecionei

¹ Os nomes adotados para as meninas foram escolhidos por elas.

para um contingente dessas meninas no quinto ano. Esse contato possibilitou a observação dos processos de negação do autorreconhecimento de “ser negra”. Vale ressaltar que dentre essas educandas, sobre o viés da heteroclassificação, verifica-se a existência de pardas, que transitam, portanto, no campo de privilégios da branquitude a que os pardos geralmente têm acesso. Dentre as estudantes sujeitas dessa pesquisa, todas apresentam traços fenotípicos negros.

2. JUSTIFICATIVA

Esse plano de ação foi relevante no ponto de vista social, à medida que buscou o empoderamento de adolescentes a partir da valorização da sua identidade negra, tentando iniciar o processo de autorreconhecimento enquanto sujeitas de direitos, sujeitas de políticas. Considero relevante dizer de onde venho e como tenho me construído até a elaboração desse trabalho. Enquanto professora e pesquisadora das relações étnico-raciais, tem-se o objetivo nesse trabalho de criar um repertório pedagógico considerando essa questão. No ano de 2008, eu estudante de escola pública durante todo o meu processo de escolarização realizei um sonho: ingressei na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais. A universidade pública é historicamente privilégio de elites no Brasil. Nos dias atuais, assistimos a mudanças nesse cenário, com a criação de projetos e leis que possibilitam a inserção no ensino superior público de sujeitos pertencentes às camadas populares. Desde o meu ingresso na UFMG, tenho me debruçado nas diversas teorias que discutem sobre a história e os caminhos da educação. Participei de dois grupos de pesquisa em minha vida acadêmica: primeiro ingressei no “Programa Ações Afirmativas na UFMG” no ano de 2010, enquanto bolsista de iniciação científica do CNPQ (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO), no Projeto: “Educação para a Diversidade e Saberes Emancipatórios”. Essa pesquisa me estimulou na reflexão sobre os sujeitos educativos e sua diversidade étnico-racial, socioeconômica, de gênero. Iniciei as minhas participações em congressos, seminários e simpósios, sendo o primeiro na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2010 no COPENE (Congresso de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras), no qual apresentei a pesquisa trabalhada no projeto em que atuava. No mesmo ano, apresentei a mesma pesquisa na “Semana do Conhecimento da UFMG”, sendo agraciada como um dos trabalhos de maior relevância acadêmica da área no ano.

O segundo projeto que participei contemplava a Educação de Jovens e Adultos, enquanto bolsista CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR) no PIBID (PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA). Pesquisava o cotidiano e trajetórias de alunos da EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS), operários da reforma do estádio Governador Magalhães Pinto (Mineirão), entre 2010 e 2012. As reflexões sobre a EJA iam ao encontro às discussões acerca da diversidade. Apresentei a pesquisa na “Semana do Conhecimento UFMG 2011, em um seminário na cidade de Uberaba, sediado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro no mesmo ano, e o REDESTRADO, seminário sobre o trabalho docente que ocorreu na Universidade do Chile, na cidade de Santiago, em 2012.

Terminei a minha graduação no ano de 2012, com a certeza do desejo de ser professora, e logo em seguida iniciei a minha negra é uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro. Mas, para compreender o processo de construção da identidade negra no Brasil, é importante considerar não apenas sua dimensão subjetiva, mas, sobretudo o seu sentido político. Contudo, vale destacar que apesar da significativa presença demográfica dos afrodescendentes no Brasil, é um grande desafio construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que vive no ideologia da democracia ²racial, negando a desigualdade entre brancos e negros como fruto do racismo, e que em contra partida, desde cedo ensina aos indivíduos que, para serem aceitos é preciso afastarem-se das suas raízes, incorporando os valores eurocêntricos. Diante disso, não é de se admirar que muitas pessoas que trazem os “traços negros” neguem tais características. Nesse sentido, quais estratégias esse plano de ação pode desenvolver com vistas à valorização das identidades das meninas negras em questão? É possível criar estratégias que impulsionem essas garotas ao autorreconhecimento da sua negritude?

3. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desse plano de ação é construir estratégias de autorreconhecimento e valorização das identidades negras de meninas estudantes do quinto e sexto ano em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.

² O Conceito de democracia racial será discutido mais a frente nesse trabalho.

3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Investigar por que ser negra provoca tantas inquietações nessas meninas;
- *Disponibilizar um repertório pedagógico que considere os aspectos étnico-raciais;
- *Entender quais concepções de negritude essas garotas trazem consigo;
- *Compreender em que medida trabalhar uma identidade negra positiva (que mostre o protagonismo negro na história do Brasil), pode contribuir para a afirmação dessas meninas enquanto negras.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DA COMUNIDADE ESCOLAR

A Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti (EMPOP) localiza-se em um aglomerado de Belo Horizonte, mais especificamente na Avenida Régida, número 309, no bairro Conjunto Jardim Filadélfia (popularmente chamado pelos moradores de “Morro da Vaca”), região Noroeste da capital mineira. A instituição de ensino foi fundada em 1992 atendendo à demanda da comunidade local. A clientela é em grande parte oriunda do conjunto onde se situa a escola. Segundo o censo escolar MEC/INEP 2016, são estudantes pertencentes em sua maioria às camadas populares. Ainda de acordo com os dados do MEC, um grande contingente desses educandos e educandas são autodeclarados pardos e pardas (514 alunos) e negros³(31). Já os alunos e alunas autodeclarados e autodeclaradas brancos e brancas somam 28. Os pais/responsáveis por esses estudantes na maioria não possuem ensino superior, sendo que a maioria interrompeu os estudos em alguma etapa da vida. Observa-se crianças em situação de trabalho infantil, vendendo produtos nas ruas (salgados, água, chup-chup, picolés, dentre outros). Observa-se um contingente considerável de alunos em situação de vulnerabilidade social. No sentido do aspecto religioso, a comunidade é majoritariamente cristã (tendo o pentecostalismo como principal vertente religiosa).

Na perspectiva da organização escolar, são três turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite. Verifica-se no período matutino a oferta de matrículas no quinto ano e sexto ano (duas turmas de quinto ano e três turmas de sexto ano, segmentos que compõem o segundo ciclo), uma turma de sétimo ano, duas turmas de oitavo ano, duas turmas de nono ano

³ O Panorama da Educação Básica, uma espécie de censo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) não utiliza a perspectiva adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde pardos e pardas e pretos e pretas são considerados negros e negras. O INEP categorizou pardos e pardas/negros e negras, não considerando, portanto, que pardos e pardas são negros e negras.

(integrantes do terceiro ciclo). No ano de 2018, a EMPOP iniciou a disponibilização de vagas para alunos de 3 anos na Educação Infantil, enquanto proposição da PBH. Houve uma ampliação das vagas nos turnos da manhã e tarde na Educação Infantil (3, 4 e 5 anos). O turno vespertino é composto por duas turmas de primeiro ano, duas turmas de segundo ano, duas turmas de terceiro ano (compondo o primeiro ciclo) e duas turmas de quarto ano (que integram o segundo ciclo). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada no período noturno, com 1 turma de alfabetização e 3 turmas de certificação. A unidade escolar foi contemplada com uma sala de Atendimento Educacional Especializado a partir de setembro de 2017, na qual uma professora é responsável pela elaboração de material diferenciado e atende aos alunos com deficiência no contraturno, oferecendo atividades que potencializam esses sujeitos no ambiente escolar e na sociedade. O Programa Escola Integrada (PEI), que tem o objetivo de oferecer aos educandos uma formação humana integral conectada aos diversos espaços da cidade a partir de oficinas de temáticas vinculadas à Arte, ao trânsito, direitos humanos, educação ambiental, diversidade, atende 210 estudantes. O programa é coordenado por uma professora lotada na EMPOP e conta com 9 monitores (sobre a forma de contrato) que criam e mediam as atividades junto aos discentes.

O corpo docente é formado por 43 professores, a maioria apresentando curso superior completo e alguns titulados mestres. Grande parte dos docentes é lotada na EMPOP e observa-se uma parte que cumpre extensão de jornada/dobra. O turno da manhã é composto por 21 professores (duas professoras em readaptação funcional: uma na secretaria e a outra na biblioteca), à tarde atuam 16 docentes e à noite são 4 professores em sala de aula, e mais dois professores fora de sala, em processo de readaptação funcional. Os servidores efetivos em outras funções: no período matutino são uma auxiliar de biblioteca, à tarde são uma auxiliar de secretaria que também atende ao noturno, duas auxiliares de biblioteca (uma delas atende aos estudantes da EJA). A gestão da escola é formada por um diretor e uma vice-diretora, eleitos em 2017 para o triênio 2018/2019/2020, uma secretária, 1 coordenadora geral (cargo criado recentemente pela Prefeitura de Belo Horizonte), que tem a função de articular os projetos pedagógicos da escola em todos os turnos, 2 coordenadoras de turno em cada (manhã, tarde e noite), 1 coordenadora à noite, 1 coordenadora da Educação Infantil para cada turno de oferta, que mediam o trabalho pedagógico, o clima escolar e a relação família-escola e 1 gestor financeiro, que trata dos assuntos referentes às verbas repassadas à instituição e a prestação de contas. No grupo de funcionários terceirizados (vinculados à empresa MGS), são

5 auxiliares de serviços gerais, 2 porteiros, 6 cantineiras, 5 monitoras e 1 monitor de inclusão (que acompanham alunos com deficiência que possuem laudo médico na escola).

Verifica-se uma explícita ligação entre a comunidade e a instituição que se constitui enquanto espaço de aprendizagem, socialização (sediando campeonatos), prática de atividades físicas no período noturno e aos sábados com o Programa Escola Aberta (coordenado por um docente vinculado à escola). Embora, a sociedade atual vivencie momentos de conflitos e contradições sobre os processos educativos, percebe-se o quanto os moradores consideram a escola importante no sentido de valorização da identidade local e pertencimento social (a escola pertence ao bairro, à comunidade).

5. PROBLEMATIZAÇÃO

5.1 IDENTIDADE NEGRA, REPRESENTAÇÕES E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola pode ser um espaço no qual as hierarquias raciais e culturais não sejam reproduzidas, e o discurso da igualdade deve estar atrelado ao conceito de equidade, para que dessa forma os sujeitos nela inseridos com diversas histórias de vida e pertencimento étnico-racial construam identidades positivas. Conforme Maria Cunha, Penildon Filho e Eudes Cunha (2014) a igualdade está relacionada ao direito dos cidadãos e das cidadãs em acessar as condições básicas oferecidas pelo Estado, as leis. Já o conceito de equidade segundo a autora e os autores, diz respeito à promoção da justiça social, por meio do tratamento diferenciado dos sujeitos, na busca pela igualdade de resultados. Nota-se historicamente, o acesso diferenciado da população negra à educação sendo um problema. Esse problema tem a ver com a racialização da sociedade, com os mecanismos que impediram e/ou dificultaram o acesso e permanência da população negra no sistema oficial de ensino. De acordo com Rosimeire Santos (2008), observa-se que as reformas educacionais dos séculos XIX e XX, embora sob signo aparente da universalização, democratização e gratuidade do ensino, não criaram condições reais aos negros recém libertos do regime escravocrata de vencerem as dificuldades do passado e incluírem-se efetivamente no universo da escolarização. Conclui-se que, ao lado de uma legislação oficial que não engendrava condições dignas de acesso e permanência nas escolas, somava-se a essas dificuldades a falta de consciência de uma população liberta do sistema escravista sobre a importância da educação, além do duro e difícil cotidiano de preconceito e discriminação nas escolas, que tanto quanto e/ou muito mais contribuíram para o afastamento de grande parcela da população negra do processo de

escolarização no sistema oficial de ensino. Além disso, as pesquisas ⁴mostram a circulação das representações positivas e negativas dos negros e o imaginário étnico nos livros didáticos e obras literárias. Verifica-se que existe um problema na construção das representações positivas afro-brasileiras, mais especificamente no caso desse plano, no âmbito do currículo escolar.

Diante disso, início do ano de 2003, o Estado Brasileiro reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sanciona a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essa lei institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as áreas de ensino da Educação Básica. Nesse sentido, segundo Nilma Gomes (2003), a escola sozinha não é a única responsável pela afirmação das identidades das crianças negras, pois ela também depende da relação estabelecida entre a família, a comunidade e os demais atores sociais, mas é inegável que a escola tem papel fundamental nesse processo à medida que os discursos por ela ensinados e reproduzidos podem visibilizar ou silenciar povos e suas culturas.

Por isso,

(...) assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2003, p.171).

O autor que subsidia as discussões desse trabalho sobre identidade é Stuart Hall, que aponta a respeito de concepções de sujeitos: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O primeiro está baseado numa concepção do indivíduo centrado e unificado, centrado nele mesmo, ou seja, ele nascia e se

⁴ A pesquisadora Ana Célia da Silva, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) realizou em seu trabalho de mestrado um estudo sobre as representações dos/das negros e negras nos livros didáticos entre 1980 e 2001. A partir da análise de livros desse período temporal, foi verificado que nas décadas de 80 e 90 os negros e as negras eram ilustrados e ilustradas nas obras em sua maioria sendo subalternizados/as, estereotipados/as, tendo sua imagem associada à marginalidade. No século XXI há uma mudança nessa concepção e os negros e as negras representados/as frequentam a escola, têm amigos e amigas de outras raças/etnias e interagem com eles e elas sem subalternidade, praticando atividades de lazer e não tendo sua figura ligada a representações ruins.

desenvolvia dentro de um modelo único. Hall chama atenção que por ser uma concepção “individualista” era baseada em uma identidade masculina. Em outra concepção, o sujeito sociológico, em que o autor argumenta sobre a identidade formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Existe uma essência interior que se modifica com as misturas de conhecimentos culturais “exteriores” levando o indivíduo a incorporar as identidades oferecidas. Com o tempo percebe-se, segundo o autor, que o processo de identificação a partir do qual nos projetamos não é fixo. O processo identitário está em constante modificação, tornando-se provisório. Nessa perspectiva é fluida, pois passa por diferentes processos até sua constituição.

Nesse plano de ação, a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Espera-se a construção do olhar das meninas, sujeitas desse trabalho, pertencentes a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmas, a partir da relação com o outro, com os múltiplos sujeitos escolares e sociais. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. É preciso considerar que:

Durante gerações, a sociedade branca tem feito dos negros uma imagem depreciativa à qual alguns não tiveram força para resistir, pois introjetaram e criaram uma auto – depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão. (MUNANGA, 2006, p.5).

5.2. RAÇA E ETNIA

Raça e etnia não são sinônimos, mas o conceito de raça é associado ao de etnia. Etnia é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas e culturais. A palavra etnia é derivada do grego *ethnos*, que significa povo. A diferença entre raça e etnia, é que etnia também compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, religião, língua e as tradições, enquanto raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, etc. Nilma Gomes (2005) reforça esta ideia, afirmando:

(...) a meu ver, raça e etnia apresentam dimensões diferentes em uma mesma questão. Mesmo que vejamos a população negra como um grupo étnico, não podemos desconsiderar as suas singularidades, as quais remetem à descendência africana, aos padrões físicos e estéticos específicos. A existência dessas particularidades interfere na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial incidem na vida dos diferentes sujeitos. Interfere, também, na forma como se dá o processo de construção da identidade racial de negros, mestiços e brancos em nosso país. (GOMES, 2005, p.49).

Conforme Neusa Souza (1983), raça pode ser compreendida como noção ideológica, articulada enquanto critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Embora esteja fundamentada em fatores biológicos, principalmente a cor da pele, raça sempre foi historicamente apropriada no Brasil em termos de atributo compartilhado por determinado grupo social, tendo em comum a mesma posição social, um mesmo status de prestígio e a mesma bagagem e valores culturais. A autora destaca que:

(...) nas sociedades de classes multirraciais e racistas no Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximo dos padrões raciais da classe/ raça dominante. (SOUZA, 1983, p.20).

5.3. RACISMO E IDEOLOGIA DA DEMOCRACIA RACIAL

No Brasil, a ideologia da democracia racial ganhou corpo nos anos 1930, ainda durante o período do Estado Novo. Conforme Antônio Guimarães (2006), o Brasil era visto pelos historiadores como “paraíso racial”, onde todas as diferenças raciais conviviam em harmonia. Desse período, as relações raciais sumiram de pauta e o racismo ganhou contornos de uma prática individual. Esse pensamento vigorou intelectual brasileira nessa época, até que pesquisadores como Florestan Fernandes suscitaram discussões, reflexões teóricas e novas interpretações para a realidade social e racial no Brasil.

Segundo Kabengele Munanga (2012), da palavra raça emerge a palavra racismo, remetendo-nos a práticas discriminatórias hierarquizantes entre as pessoas, com base em características raciais e culturais. Assim, por natureza, algumas pessoas seriam superiores a outras. O racismo afirma a superioridade dos brancos em relação aos negros. Dessa doutrina decorreram e decorrem violências e agressões que perpassaram a história da humanidade como tortura, isolamento de grupos étnico-raciais, extermínio físico. Além dos conceitos de raça e racismo há também os significados de preconceito racial e discriminação racial. Ainda de acordo com Munanga (2012), o preconceito trata do estabelecimento de um conceito prévio, sem o devido cuidado, sem o verdadeiro conhecimento dos fatos. Já o preconceito racial envolve uma ideia preconcebida em relação a um grupo racial, social, étnico ou religioso. Esse julgamento prévio envolve aversão e ódio para com o outro e é marcado por

uma intolerância explícita. Entretanto, é de vital importância dizer que o preconceito racial não nasce com o indivíduo, ele é socialmente construído.

5.4. DISCUTINDO O CONCEITO DE EMPODERAMENTO

A inexistência do termo “empoderamento” em dicionários brasileiros até pouco tempo atrás e a diversidade de sentidos atribuídos ao termo indicam o caráter polissêmico e complexo desta categoria. No dicionário *Michaelis*, conceitua-se enquanto ação coletiva desenvolvida por parte de indivíduos que participam de grupos privilegiados de decisões. Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política. É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica de indivíduos carentes das comunidades, a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem. Implica um processo de redução da vulnerabilidade e do aumento das próprias capacidades dos setores pobres e marginalizados da sociedade e tem por objetivo promover entre eles um índice de desenvolvimento humano sustentável e a possibilidade de realização plena dos direitos individuais.

Conforme Rute Baquero (2012), existe uma ampliação da utilização do termo empoderamento, originado a partir do termo em inglês *empowerment*. Tal conceito foi cunhado pelos movimentos emancipatórios relacionados ao exercício de cidadania: movimento dos negros, das mulheres, dos homossexuais, movimentos pelos direitos da pessoa deficiente nos Estados Unidos. Na segunda metade do século XX, a Tradição do Empowerment (Empowerment Tradition) tem suas raízes na Reforma Protestante, iniciada por Lutero no séc. XVI, na Europa, num movimento de protagonismo na luta por justiça social. Nesse sentido, o tema do empoderamento social não é novo. No entanto, o marco histórico que trouxe notoriedade ao conceito foi a eclosão dos novos movimentos sociais contra o sistema de opressão em movimentos de libertação e de contracultura, na década de 1960 do século passado, nos Estados Unidos, passando o *empowerment* a ser utilizado como sinônimo de emancipação social.

No século XXI, a questão do poder implícita na noção de empoderamento não se refere ao “poder sobre”, ou seja, na dominação/subordinação ou dominação/resistência, mas, visualiza tipos de poder que estão relacionados à capacidade para fazer algo, para produzir, para “fazer escolhas dentro de um contexto que antes era impossível/proibido/negado”, que está na construção da autoestima e autoconfiança e na capacidade de compartilhar em uma

ação coletiva. Diante do exposto, nesse plano de ação abordaremos o conceito de empoderamento sobre a perspectiva da resistência, do direito de escolhas, da potência de superar as marcas da subjetivação racista presente na sociedade brasileira.

5.5. MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

A potencialidade do movimento das mulheres negras no Brasil, considerado por alguns como fundamental no cenário nacional e internacional, teve sua potência demarcada nos encaminhamentos da Constituição de 1988, entre outros aquele que terminou com o ‘pátrio poder’ legal. Os estudos sobre as desigualdades de gênero começam a surgir a partir da década de 60, com os movimentos feministas, que davam conta de formas específicas de dominação e submissão das mulheres. Com o caminho aberto pela história das mulheres, outros estudos surgiram dando visibilidade a atores sociais considerados excluídos pelo discurso da ‘história oficial’: os negros, os homossexuais, os imigrantes e os índios. A luta dos movimentos femininos se pretendia universalizante o que tornava insustentável o não reconhecimento da discriminação das mulheres que muitos diziam, até ali, ser uma ‘minorias’, mas que sabemos formar pelo menos metade da humanidade.

Em países como o Brasil no qual somos um povo com sua maioria negra, precisa ser repensada a questão política que decorre dessa realidade, visto que na nossa sociedade partimos de um modelo estético de um ideário feminino, o de mulheres brancas, o que permite-se manter fora do mercado de trabalho mulheres que não seguem esse padrão de “boa aparência”. Essa postura proporcionou lutas internas no movimento feminista, pois, as feministas brancas não colocavam em discussão a questão da raça, seu significado e impacto nas vidas de mulheres negras, além do que mulheres brancas temiam a perda da sua pretensa dominação racial, perdendo assim seu lugar de poder, caso privilegiasse essa temática. No movimento negro, as mulheres não se viam beneficiadas na sua totalidade também, pois carregando as características de uma sociedade patriarcal, o movimento deixava de lutar por mais espaço e por igualdade para as mulheres, enquanto aos homens cabia o espaço de coordenação e direção, a elas cabia o organizar e cozinhar.

A necessidade de ter um espaço específico para responder às suas demandas fez com que esse coletivo de mulheres se reunissem em torno de um mesmo objetivo, a organização de movimento de mulheres negras, culminando com uma dupla militância imposta às mulheres negras como maneira de assegurar que as conquistas no campo racial não sejam apagadas

pelas persistências das desigualdades de gênero e para que as conquistas dos movimentos feministas não beneficiem apenas as mulheres brancas. Desse modo, os movimentos se dão em diferentes frentes de lutas, contribuindo no processo de democratização do Estado, na luta contra a violência doméstica, o direito de decisão sobre a sua sexualidade, conquistando autonomia sobre seus corpos (exercício prazeroso da sexualidade, decisão de ter ou não ter filhos), as diferenças salariais etc. Essas questões são sintetizadas na afirmativa de Sueli Carneiro sobre as mulheres negras, quando escreve que

(...) em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade. (CARNEIRO, 2003, p.118).

Por isso, a mobilização do movimento pelos direitos das mulheres negras foi fundamental para visibilizar os corpos negros, as desigualdades entre mulheres brancas e mulheres negras, a luta pelo direito à vida, à dignidade humana, a existir. Infelizmente, os corpos negros femininos continuam à frente das estatísticas de feminicídio, de violência doméstica, de gravidez precoce, da população carcerária. Acredita-se que o movimento feminista negro abra os caminhos para as mulheres negras diariamente, conferindo-as o protagonismo e incentivando-as a resistir ao racismo, à opressão, à subalternização.

6.METODOLOGIA

6.1. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E COLETA DE DADOS/ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NA PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO

A mulher negra vista historicamente como exótica e não o ideal de beleza, vítimas de discriminações racial, na sociedade moderna encontram dificuldades para a construção de uma imagem e esses conflitos são vivenciados com muita intensidade na escola. Nesse contexto, situam-se as meninas sujeitas desse plano de ação, imersas em um universo de xingamentos, apelidos, jargões e brincadeiras de mal gosto relacionados ao seu corpo negro, à sua estética negra. Nesse sentido, pensa-se aqui que a valorização estética da mulher negra pode contribuir para o enfrentamento dos padrões hegemônicos europeus. Entretanto, quando representada de forma exacerbada pode contribuir para manter estereótipos e colocar a mulher negra no lugar do exotismo e não como sujeito de características próprias. Para além disso,

propõe-se um trabalho com um resgate das ancestralidades, dos legados da diáspora afro-brasileira e o diálogo com narrativas negras (figuras representativas) que representam o empoderamento negro na sociedade atual.

Pensando na intervenção para oportunizar o autorreconhecimento e valorização das identidades dessas meninas negras propôs-se um trabalho em parceria com outros profissionais, que contemplasse uma alta gama de cultura africana (literatura, músicas, danças, penteados, conhecimento do vocabulário). As atividades desse trabalho foram sempre desenvolvidas em meus momentos de ACEPATE (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar), com duração de 60 minutos/dia. As sujeitas eram retiradas de um horário da aula para participarem do plano de ação. Para isso, foi necessário montar um cronograma de ações de acordo com a grade de horários da instituição no turno da manhã. O grupo de docentes em sua maioria aderiu bem ao projeto e consentiram a liberação das educandas em seus horários de aula. No entanto, nem sempre a lógica escolar propiciava a participação das meninas na proposta de intervenção, devido às revisões, atividades avaliativas, recuperações, fechamentos de trimestres. As atividades desse projeto aconteceram a princípio na biblioteca da escola, onde foi visto que não comportaria o tipo de interação que o trabalho exigia. Posteriormente, utilizamos as mesas da área exterior à cantina escolar, o laboratório de informática e o recém-inaugurado auditório. Cabe ressaltar, que priorizou-se nesse plano de ação uma abordagem da imagem positiva do negro, oportunizando as discussões sobre racismo para outro momento. O plano de intervenção seguiu as seguintes propostas e etapas:

- 1) Apresentação do projeto de plano de ação à direção: Adílson Carlos e Cláudia Pereira e à coordenadora geral Renata Maria Alves (abril/2019);
- 2) Convite às meninas, e a partir da aceitação foi enviado o termo de autorização e uso de imagem para participação no projeto e divulgação para os/as responsáveis(abril/2019);
- 3) Primeira oficina de autorretrato: As meninas foram reunidas na biblioteca da escola e receberam folhas de ofício, lápis de escrever, lápis de cor, giz de cera tons de pele para se desenharem como se viam. Essa etapa durou aproximadamente três encontros, visto que algumas garotas demandaram refazer os desenhos e havia o grupo faltoso aos encontros, por não terem comparecido às aulas (abril-maio/ 2019);

- 4) Escolha do nome do grupo (demanda das jovens) - (maio-2019);
- 5) Trabalho com a música “Menina Pretinha” -Interpretada pela rapper Mc Soffia. Letra e dança. (agosto/2019);
- 6) Produção de vídeos pelas garotas em seus lugares favoritos na escola, se apresentando: quem são, idade, o que gostam (agosto/2019);
- 7) Entrevista realizadas pelas meninas com Luci Lobato (uma das coordenadoras do turno matutino na EMPOP, professora e militante do Movimento Negro (agosto/2019);
- 8) Painel com influenciadoras e influenciadores digitais apontados durante a resposta aos questionários – realizado em parceria com o professor Augusto Júnior- (setembro/2019);
- 9) Problematização da escolha do nome do grupo no início do plano de ação, novos apontamentos (setembro/2019);
- 10) Oficinas de moda afro com a arte-educadora e estilista especialista em moda afro Ênia Dara (setembro/2019);
- 11) Ensaio fotográfico com as meninas realizado em parceria com o professor Augusto Júnior. (novembro/2019).

6.2. A ESCOLHA DO AUTORRETRATO ENQUANTO ESTRATÉGIA

O ambiente escolar pode ser um lugar apropriado para se trabalhar questões referentes à percepção e construção de um processo identitário. Ao desenvolvermos atividades que estimulem o processo de exploração de si mesmo proporcionaremos que o indivíduo identifique e demonstre suas próprias características e percepções, buscando explicitar de forma concreta seu “eu”. O autorretrato sempre acompanhou o ser humano em seu desejo de registrar a própria existência e foi tomando formas diferentes no decorrer do tempo, mas sempre foi visto como uma busca de si mesmo. Durante a produção de um autorretrato passamos por um momento de autoanálise e assim podemos nos reencontrar nesse constante processo de construção e busca da identidade. Conforme Analice Pillar (1996), o sujeito não desenha o que vê, mas o que percebe. Por isso, acredita-se que o autorretrato é um importante instrumento na coleta de dados, por conseguir acompanhar de perto a elaboração do desenho e escutar as opiniões das jovens acerca de como se veem e como lidam com suas características.

A elaboração dos autorretratos foi a primeira atividade desse plano de ação e inicialmente foi pensada para conclusão em 60 minutos. Durante essa etapa, pedi para que elas colorissem com os gizos tons de pele e outros tipos de lápis de cores que disponibilizei e que também possuíam em seu material de uso pessoal escolar, e diante disso, não houve o término no tempo previsto. No encontro seguinte, a maioria das garotas demandou realizar um outro autorretrato e essa fase foi concluída dois encontros depois, totalizando três horas. Observa-se estudantes que se retrataram com cabelos loiros e lisos, olhos azuis e verdes. Frantz Fanon (2008) nos possibilita compreender que o povo negro apresenta um complexo de inferioridade, de submissão, construído em séculos de exploração e discriminação, e que diante das dificuldades impostas aos negros estes não concebem uma identidade, mas rejeitam sua cor e buscam a identidade do colonizador, pois estes vivem as condições que almejam. Neusa Souza afirma que “O negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de “tornar-se gente.” (1983, p.18).

6.3. ETAPAS DO PROJETO E ANÁLISE DE DADOS

1ª-OFICINA DE AUTORRETRATOS: CONHECENDO AS GAROTAS

VALENTINA



Figura 1-Desenho elaborado por Valentina,2019.

Valentina tem 12 anos de idade, moradora do Conjunto Jardim Filadélfia, é heteroclassificada enquanto negra e foi da minha sala do quinto ano em 2018. Falante, curiosa e sempre atenta a tudo que acontece em seu entorno. Apresenta fenótipos menos radicais, por ter a pele menos escura, nariz afilado, alisa o cabelo, que é crespo, e está na maior parte do tempo com os mesmos presos. Percebe-se que em seu autorretrato, Valentina não coloriu o rosto e se desenhou com os cabelos amarrados como de costume. No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Conforme Souza (1983), “para o psiquismo do negro em ascensão, que vive o impasse consciente do racismo, o importante não é saber viver e pensar o

que poderia vir a dar-lhe prazer, mas o que é desejável pelo branco" (p. 7). Entende-se o sofrimento do negro tentando encaixar-se no ideário de branqueamento rumo ao processo de ascensão social. Nesse sentido, Valentina é uma jovem com a sua identidade ainda em construção, e provavelmente muitas vezes coagida a desejar assumir uma identidade branca.

A estudante tem apresentado dificuldades nos conteúdos referentes ao sexto ano, tendo ficado de recuperação em várias matérias. No momento em que a interpelo sobre o baixo desempenho, Andreia me responde que conversa demais e a matéria do sexto ano é difícil.

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num "psicologismo" que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: "alunos com dificuldade de aprendizagem", por exemplo. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de "deficiência" ou de "dificuldade de aprendizagem", fatalmente são rotulados como: "indisciplinados", "lentos", "defasados", "atrasados". (GOMES, 2002, p.40-41).

KAROLAYNE



Figura 2-Desenho realizado por Kalorayne, 2019.

Karolayne é parda, tem os olhos verdes, utilizava tranças loiras nessa etapa do plano de ação, 10 anos de idade, estuda em minha turma do quinto ano, reside no Conjunto Jardim Filadélfia. A menina mudou-se do interior de Minas para Belo Horizonte no início de 2019, vive com a mãe, o padrasto e a irmã bebê. Quando chegou à turma, em meados do mês de março, demonstrou incômodo, alegando que principalmente os meninos tinham falas preconceituosas com relação ao seu cabelo. A relação com as meninas da turma também foi

tensionando ao longo do ano, a ponto de Karolayne não se inserir em nenhum grupo. Por isso, em diversas vezes interpelo o grupo de estudantes, trabalhei a questão do corpo e cabelo negros, adotei uma apostila falando de África e cada educando da sala possui um exemplar. Chamamos a família para conversarmos sobre a postura de enfrentamento da Karolayne, que demonstra-se arredia em suas palavras e ações com os adultos da escola. Nesse momento, percebemos que há uma tensão familiar, em que o padrasto ameaça enviar a menina de volta ao interior, caso seja convocado à instituição escolar novamente. Portanto, refleti sobre como nossas práticas estavam sendo segregadoras dessa sujeita, nossos rótulos, o comportamento padrão e escolarizado que estávamos esperando de uma menina que enfrentava situações conflitantes na escola e fora dela.

Segundo Eliane Cavalleiro (2001), os principais fatores que geram a segregação são: a) o currículo escolar; b) a falta de formação docente para o trato da questão racial; c) o material didático-pedagógico; d) a minimização do problema racial; e) a distribuição desigual de estímulo e afeto; f) negação da diversidade racial. Para a autora, é necessário que a escola brasileira se liberte da ideologia racial defendida pelo currículo eurocêntrico. Ou seja, a educação antirracista deve combater a folclorização da história dos afro-brasileiros, para permitir que crianças e jovens deixem de colaborar com as ideologias raciais presentes no nosso cotidiano. O estudante negro tem dificuldade em deixar de “moldar-se” para ser aceito, pois quando o faz, acaba construindo uma identidade cultural forjada, que leva à alienação e não à luta política. Ainda na perspectiva de Eliane Cavalleiro (2001), os educadores “neutralizam” as reclamações das crianças negras, e por isso, a escola se torna um “campo minado”, contribuindo para o silenciamento das crianças e jovens negros e negras diante das situações de discriminação. O racismo presente na escola pode levar os educandos negros e educandas negras à apatia, timidez, escassa participação, submissão, contenção de gestos e falas ou até mesmo, gerar agressividade. Tal situação de exclusão acaba aumentando a recusa desses alunos em ir para a escola que, conseqüentemente, acaba se consolidando no abandono precoce do sistema escolar. Na perspectiva do autorretrato, Karolayne desenhou-se com cabelo preto e crespo, os olhos esverdeados e também não coloriu o rosto.

BRUNA



Figura 3-Desenho elaborado por Bruna, 2019.

Bruna é estudante do sexto ano, negra, cabelos ondulados, e longos, tem 12 anos, mora no aglomerado no bairro Conjunto Califórnia, conhecido como “Sobaco da Cobra”. Foi da minha turma em 2017, no quarto ano. Ela mora com o pai e uma irmã mais velha e passa por um processo de rejeição por parte da mãe, que não reside com as filhas. A relação com o pai é conflituosa, com histórico de violência verbal e física por parte dele. Nota-se na relação paterna dessa garota, traços de subordinação, a ponto de o progenitor obrigá-la a ir correndo atrás da sua moto para chegar à escola. Se a subordinação da mulher negra não é justa, nem natural, como se chegou a ela e como se mantém?

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas, alienada. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p.17-18)

A jovem resiste! Desabafa, denuncia ao corpo docente as situações de opressão e participa de todos os grupos de manifestação artística da escola, estando matriculada também no Programa Escola Integrada. Do ponto de vista pedagógico, Bruna apresenta dificuldades

na leitura e escrita e nas operações matemáticas, ficando em recuperação em Língua Portuguesa e Matemática no primeiro e segundo trimestres. Por outro lado, é extremamente habilidosa nas artes e nos esportes. Uma adolescente extrovertida, que fala alto e gesticula muito, afetuosa e que se enturma facilmente com os pares. No seu autorretrato, a menina se representou negra, porém, com os olhos verdes.

CAMILA E CAMILLY

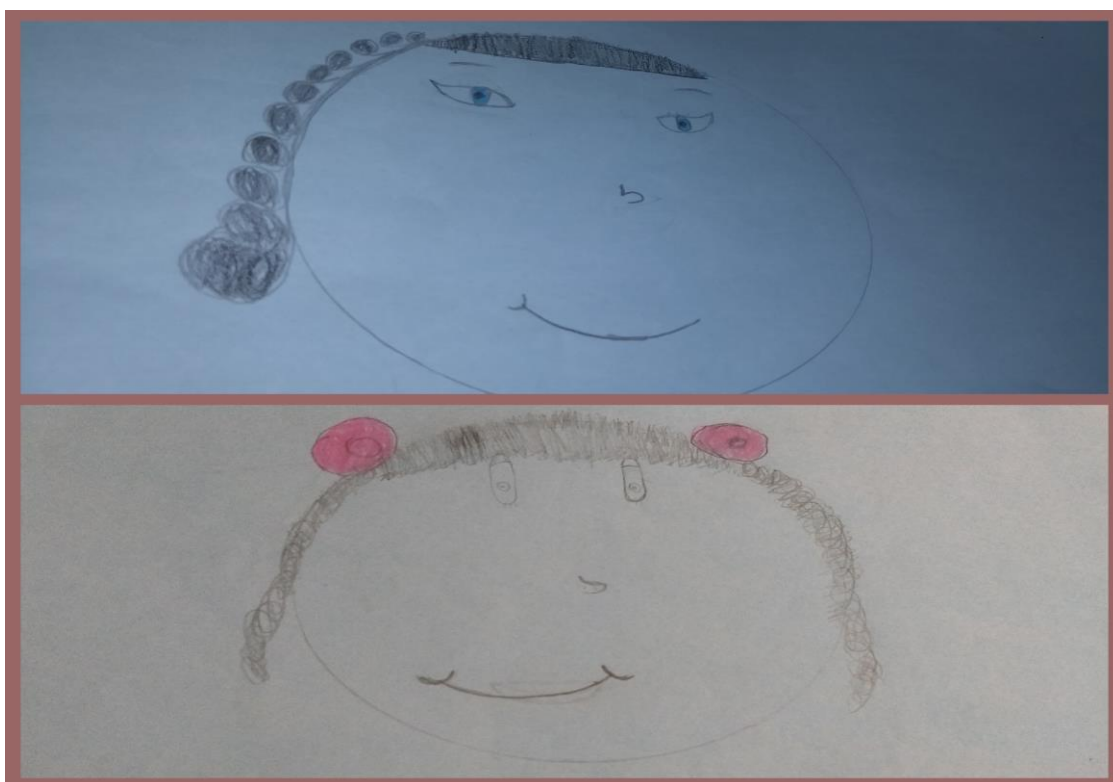


Figura 4-Desenho elaborado por Camilly (acima e à esquerda) e Camila (abaixo e à direita),2019.

Camila e Camilly são gêmeas, têm 10 anos, estudantes do quinto ano. Camilly é minha aluna e ambas são extremamente tímidas. As meninas são pardas, de pele clara, mas com fenótipos radicais no cabelo crespo, no formato do nariz, olhos e boca. Os pardos e pardas vivem um dilema por não terem um lugar, transitando entre o campo dos privilégios da branquitude e sua identidade fluida. Conforme Ana Laborne (2014), em nosso país a discriminação racial incide sobre os fenótipos dos sujeitos, indicando um preconceito que chamamos de “preconceito de marca”. Entre esses fenótipos estão a tonalidade da cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios. Ainda na perspectiva da autora, classificar-se/autoidentificar-se enquanto parda ou pardo representa um lugar de tensão, reflexão e questionamento. Apesar da mestiçagem, há em nosso país uma linha divisória e simbólica que

aponta para a existência e a força das categorias raciais dicotômicas “negro” e “branco”. O lugar do mestiço, apesar de ser reconhecido como resultado da mistura racial e cultural em nosso imaginário e vivência sociorraciais, acaba empurrando esses sujeitos não muito distantes dos brancos mais para a referência de pertencimento como branco ou do “sem lugar”. Com o avanço das ações nesse trabalho, as meninas foram se identificando, se encontrando, se construindo enquanto negras e entendendo o motivo pelo qual estavam no “projeto” (nomeado assim pelas sujeitas). Embora marcadas pela timidez, as gêmeas participaram com entusiasmo de todas as intervenções: dançaram, cantaram, desfilaram.

O movimento de interação das irmãs me faz refletir a respeito do papel da instituição escolar no autorreconhecimento das identidades negras. Nilma Gomes (2005) diz que a escola também é responsável pela construção de identidades que superem a questão biológica, pois a construção da identidade negra no Brasil é uma questão política e não apenas de identificação visual.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p.44).



Figura 5-Camila e Camilly em foto na escola-Registro fotográfico realizado por Augusto Oliveira, 2019.

BEYONCÉ



Figura 6-À esquerda autorretrato elaborado por Beyoncé. À direita Beyoncé em um ensaio fotográfico produzido pelo Professor Augusto Oliveira, 2019.

Beyoncé é negra, cabelos crespos, tem 11 anos, estudante do sexto ano. A garota alisa os cabelos sobre influência da mãe, que apesar de ser trançada, não permite ainda que ela utilize tranças. Nesse sentido, em seu autorretrato, a menina se desenhrou exatamente da forma que costuma estar na maior parte das vezes. Beyoncé fez parte da minha turma do quarto ano em 2017 e de lá para cá construímos uma relação de amor. A garota se destaca pelo seu desempenho escolar, pelas suas habilidades na dança, teatro e quaisquer outros aspectos que envolvam a arte. Beyoncé reside no bairro Novo Glória e a sua realidade financeira destoa das colegas desse trabalho: sua família é presente em sua vida escolar, possuem automóvel e casa própria. Apesar de a sua entidade familiar ter raízes profundas no neopentecostalismo, neta de pastores, a garota não deixa que os pensamentos tradicionais dessa religião a impeçam de viver a sua adolescência na plenitude, participando de todos os eventos escolares, para os quais é sempre convidada, sempre demonstrando uma aptidão para a liderança. Durante as semanas que precederam as oficinas de moda afro, que serão relatadas mais adiante, a menina ensaiou suas colegas com extremo cuidado, buscando passos nas referências africanas que

assistiu em vídeos, que ela própria relatou. Apesar de tanto brilho e altivez, Beyoncé não está imune às situações de racismo.

Durante a GINCAMAT, gincana de Matemática promovida pela Prefeitura de Belo Horizonte que envolveu inúmeras escolas da rede, Beyoncé aos prantos, abordou a mim, ao professor Augusto e sua professora de Matemática. A menina relatou que ao participar de uma das provas, percebeu que se encontrava em uma sala incorreta, já que notou jogos voltados para o quarto ano. Nesse momento, se dirigiu a uma professora que coordenava essa atividade para reportar o engano e antes de começar a sua fala, foi retirada da sala aos berros pela docente em questão, sendo ainda coagida a competir na “sala correta” do sexto ano.

Racismo, em primeiro lugar, é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. [...] além de doutrina, o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Diante dessa situação, eu, Augusto e a professora de Matemática de Beyoncé procuramos a coordenação do evento, que promoveu uma conversa com a docente que havia entrado em atrito com a menina. Nesse momento, fiquei assustada com a reação da mulher, branca, dos olhos claros, que abordou Beyoncé falando alto e indo literalmente “para cima” da garota. A professora de Matemática e eu a interpelamos dizendo que se ela trata a estudante assim em nossa frente, imagina quando não estava próxima a nós. A docente racista tensiona, chama Beyoncé de mentirosa, que lhe responde: “Eu não sou mentirosa, estou dizendo a verdade, você me retirou a força da sala”. A mulher então alega que é assim com todos, que talvez tenha um jeito mais agitado, que pode parecer agressivo e se expressou mal. Nesse contexto, nos deparamos com a prática *do racismo à brasileira*, que de acordo com Sandra Dahia (2008) tornou-se uma expressão corrente na literatura sobre relações raciais, designando uma das formas de racismo peculiar ao Brasil, a qual se caracteriza, sobretudo, por sua manifestação sutil, velada e ambígua. Durante entrevista ⁵concedida ao CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), Kabengele Munanga, antropólogo e professor da USP afirma:

“Racismo à brasileira mata duas vezes. Mata fisicamente, como mostram as estatísticas do genocídio da juventude negra em nossas periferias, mata na inibição

⁵ Disponível em <<https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/24828/kabengele-munanga-racismo-a-brasileira-mata-duas-vezes>> Acesso em 13 de novembro de 2019.

da manifestação da consciência de todos, brancos e negros, sobre a existência do racismo em nossa sociedade” (Portal CEERT, 23 de maio de 2019).

Nesse momento, Beyoncé se dirige a ela: “Não sei a intenção que você teve. Mas, eu me senti ofendida e estou chateada. Não gostei”. A coordenação do evento tenta apaziguar, colocar “panos quentes” no conflito e a docente se desculpa com a garota e conosco. Diante disso, continuei indignada com a situação e disse que denunciaria o fato a todos os órgãos competentes. A garota me interpela: “Tadinha da mulher Tati. Deixa isso pra lá”. Ainda chorando, Beyoncé vai ao banheiro, lava o rosto coberto pelas lágrimas, toma uma água e se deita em meu ombro enquanto assistimos a disputa de outras escolas. No momento seguinte, a garota ergue a cabeça, se impõe e continua as competições. Beyoncé já sabe o nome do ato criminoso e velado ao qual foi exposta, e já denuncia, não aceita! Segundo Eliane Cavalleiro (1999), é impossível negar que a criança negra é a mais afetada e quem mais sofre com a discriminação e preconceito, visto passar cotidianamente por maus tratos, agressões e injustiças que afetam sua infância e comprometem seu desenvolvimento, e nem sempre são reconhecidos e admitidos pelos adultos, particularmente pelos seus professores.

Nesse dia, ao chegar em casa choro copiosamente, horrorizada com o episódio de racismo com Beyoncé. O racismo corta a carne, apaga memórias e hierarquiza a sociedade brasileira. Reflito e constato: as melhores ações, nós professoras e professores fazemos em sala de aula, em nossa lida pedagógica diária. Tenho orgulho dos/das sujeitos e sujeitas antirracistas que venho auxiliando a construir!

BRENDA E IZA

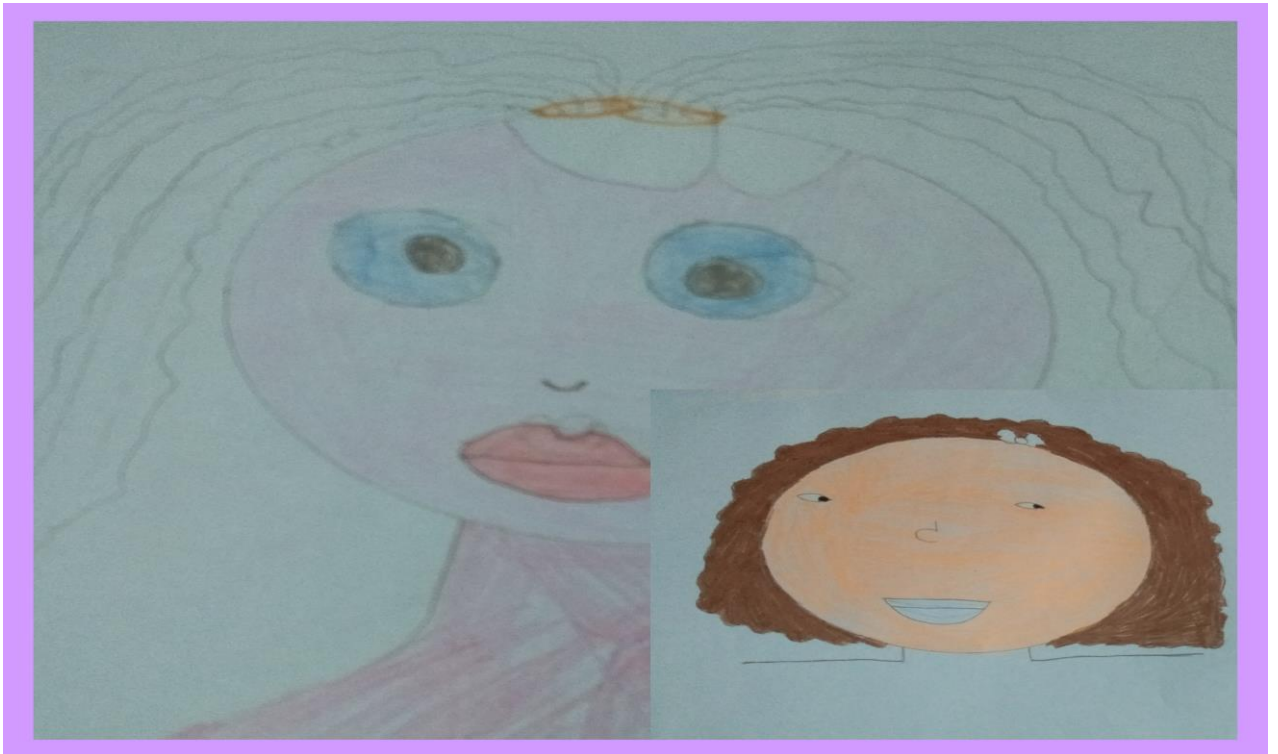


Figura 7-Desenhos realizados por Brenda à esquerda e Iza à direita,2019.

Brenda tem 10 anos, é negra, cabelos crespos, estudante do quinto ano e Iza tem 12 anos, é negra, cabelos crespos, estudante do sexto. Ambas são irmãs em uma família onde o núcleo são sua mãe e avó materna, que residem no Conjunto Jardim Filadélfia. As meninas têm duas irmãs mais novas e um irmão mais velho. A família passa por inúmeras dificuldades financeiras e diante disso, há uma carência material e afetiva. A autoestima das garotas foi sendo desestabilizada ao longo dos anos. No ano de 2018, Iza foi da minha sala e percebi que nenhum estudante sentava com ela quando havia trabalhos em grupo. Diante disso, realizei a intervenção no sentido de dialogarmos, falarmos de empatia e ao longo do ano a turma foi acolhendo-a e mudando suas posturas. No contexto familiar, percebeu-se em ocasiões diversas a mãe das garotas chamando-as de “feias”, “horrorosas”, o que influencia as meninas a não gostarem de tirar fotos. As impressões da matriarca provavelmente apoiam-se no ideário de beleza sustentado nas bases da branquitude, homogeneizante, eurocêntrica. Conforme Neusa Souza:

O negro que elege o branco com Ideal de Ego engendra em si mesmo uma ferida narcísica, grave e dilacerante, que, como condição de cura, demanda ao grupo negro a construção de um outro Ideal de Ego. Um novo Ideal de Ego que lhe configure um rosto próprio, que encarne os seus valores e interesses... (SOUZA, 1983, p.43-44).

Brenda e Iza apresentam dificuldades no que se refere à leitura e escrita e às operações matemáticas. Para Nilma Gomes (2003) as práticas discriminatórias e a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo de aprendizagem, de experiência, não condizem com uma visão e uma prática pedagógica que enxergue o outro nas suas semelhanças e diferenças. A ideia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como “desvio”, “patologia”, “anormalidade”, “deficiência”, “defasagem”, “desigualdade”. As meninas são extremamente afetuosas e temos uma relação muito próxima. Na minha prática pedagógica e pessoal procuro construir uma abordagem afetiva com os/as estudantes. Sendo assim, oportunizo que os estudantes tenham desejo de ir à escola, sintam-se bem e a vontade perto de mim, na minha companhia. Diante disso, é possível considerar que “sentir vontade de estar junto, perto, na companhia de” são pistas relevantes, pois são capazes de transformar os encontros em experiências, porque somos atravessados ou afetados por emoções que imprimem marcas em nossa biografia, alimentando nosso “imaginário que resulta dos nossos reservatórios”(Juremir Silva, 2006), os quais por um lado são produzidos e, por outro, são produtores, ou, como no dizer de Lúcia Peres (2009), são fermentos do nosso viver. Provavelmente por isso, as meninas aceitaram com tanto entusiasmo participar desse plano de ação e, ao longo das ações Brenda e Iza adotaram belas tranças azuis e pretas. Nos autorretratos, as meninas desenharam-se negras, aproximando-se o máximo possível do ideário de negritude que trazem consigo. Que alegria vê-las dançando, cantando, interagindo, criando!



Figura 8- Selfie retirada por Brenda e Iza, 2019.

ANA FLÁVIA



Figura 9-À esquerda, autorretrato elaborado por Ana Flávia, e à direita, Ana Flávia fotografada por Augusto Oliveira.

Ana Flávia tem 10 anos, é negra, tem os cabelos crespos e reside no Conjunto Jardim Filadélfia. A menina é estudante do quinto ano, muito ligada às artes: dança, desenho, pintura, teatro. De acordo com Nilma Gomes “O mundo da cultura se apresenta como possibilidade de expressão, produção, sociabilidade e inserção social para esses sujeitos.” (2004, p.7). Observa-se uma relação muito profícua com a corporeidade, o gingado quando escuta uma música que gosta e o ser negra. Ana Flávia disse amar seus cabelos e sua cor negra e nas palavras dela: “Me gosto do jeito que sou”. Sempre maquiada, com adereços, a garota se impõe com graça e beleza, e se representou exatamente da forma que é em seu autorretrato. Conforme Neusa Souza: “Há que se estar sempre em guarda. Defendido. “Se impor” é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor de valores de pessoa, digno de respeito portanto.” (1983, p. 27).

Apesar da sua relação com a negritude estar sendo construída positivamente, Ana Flávia sofre de inquietações por causa do “excesso de peso” segundo ela, reclama da barriga, relata sentir vergonha por “estar gorda”. Sua melhor amiga, Ana Catarina a coloca para cima, a anima, faz refletir. Ambas estão sempre juntas e nos fazem pensar na importância da rede de amizades nesse momento da vida que é a adolescência, marcada por tantos conflitos e descobertas.

MÚTIPLAS MENINAS NEGRAS

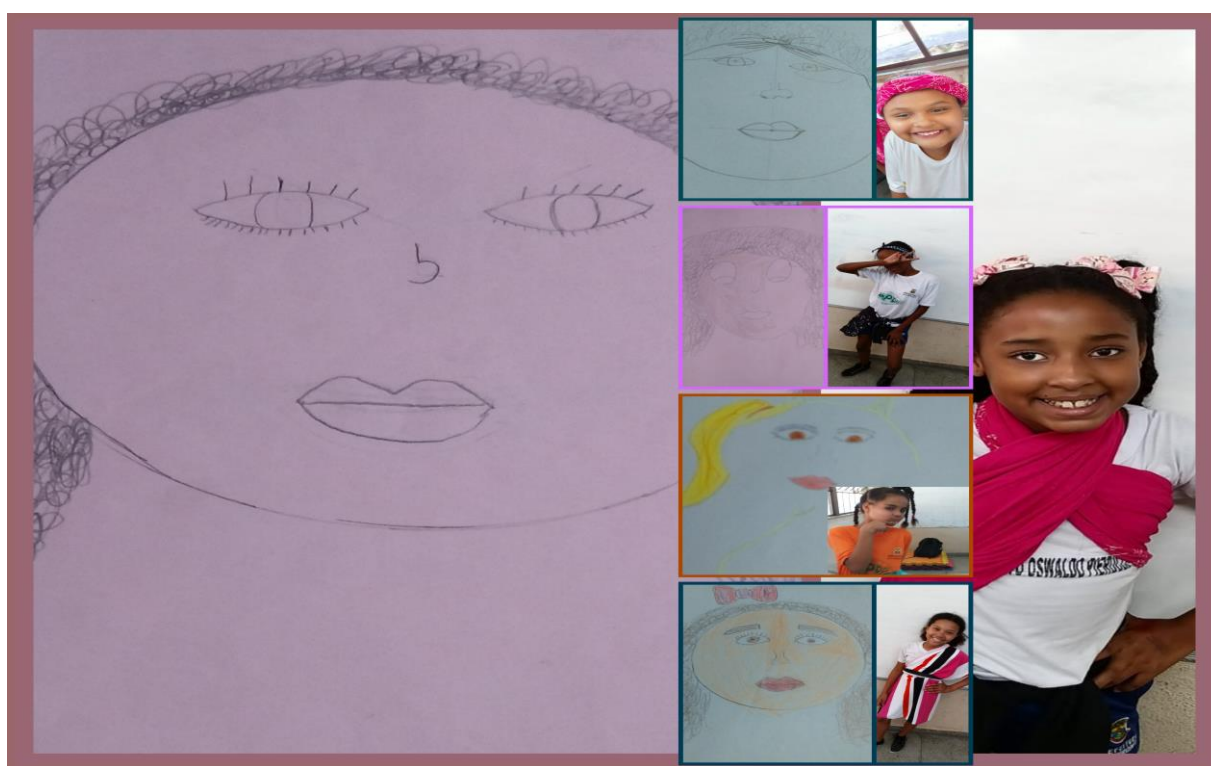


Figura 10-Desenhos elaborados por Isadora, Sabrina, Amanda, Rafaela e Katherine, 2019. Ensaio fotográfico de cima para baixo: Sabrina, Amanda, Rafaela, Katherine e Isadora em foto maior. Fotografias de Augusto Oliveira.

Nesse plano de ação, tive o privilégio de conviver com essas meninas potentes, que ressignificaram meu modo de ver as sujeitas e sujeitos no espaço escolar e me mostraram sua forma prática e leve de resolver as questões cotidianas. Que presente! Sujeitas múltiplas, tão jovens e vindas de trajetórias demasiadamente densas, complexas, ricas. Isadora tem 10 anos, mora no Conjunto Jardim Filadélfia, cursa o quinto ano em minha turma, negra, cabelos cacheados. A menina é alegre, comunicativa, amiga de todas e todos e traz consigo um grande poder de liderança. Isadora mora com a mãe, que ela relata ter problemas mentais, a avó e o irmão de 8 anos. Na casa de Isadora, é ela quem faz praticamente todas as tarefas, cuida do

irmão, o levando e buscando na escola. De acordo com o Censo PINAD/IBGE 2016⁶, aproximadamente 20 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhavam em casa com cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, dedicando em média oito horas semanais a essas atividades. Esse trabalho em excesso implica na perda da infância e interfere gravemente no desenvolvimento da criança ou do adolescente, violando os seus direitos, interrompendo a evolução natural de um desenvolvimento contínuo, numa fase importantíssima para a aprendizagem e o crescimento. Esclarece-se que no cotidiano familiar é importante que os filhos e filhas ajudem a família no desenvolvimento de pequenas tarefas domésticas, pois essas se configuram como atividades que fazem parte do processo educativo.

Em 2018, sempre encontrava a garota fugindo de sala, pelos corredores. Nesse ano de 2019, Isadora em nenhuma ocasião saiu de sala sem consentimento em minhas aulas. Conforme Eliane Cavalleiro (2005), nota-se que a inclusão de crianças negras é facilitada para elas em sala de aula quando apresentam um comportamento de total adequação às regras da escola, traço marcante do processo de desumanização promovido pelo racismo. Espera-se que essa criança seja estudiosa, comportada e silencie diante das situações em que seja vítima de discriminação racial. A menina disse estar preocupada com as suas notas escolares. Isadora falta muito às aulas e está próxima de atingir o limite cinquenta faltas, impostas pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED), correndo o risco de reprovação. Durante as nossas conversas, a garota relatou que acorda atrasada frequentemente.

Isadora vivia me dizendo sobre a sua vontade de alisar os cabelos, e eu chamo a atenção dela para a beleza dos seus cachos. Segundo Nilma Gomes (2002), assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelos sujeitos e pelas sujeitas que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico-racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Porém, esse comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. Os cachos de Isadora ainda resistem aos padrões impostos.

⁶ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, de periodicidade anual, foi encerrada em 2016, com a divulgação das informações referentes a 2015. Planejada para produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e nove Regiões Metropolitanas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre), ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio.

Sabrina tem 12 anos, é negra dos cabelos crespos, estudante do sexto ano. A garota foi da minha turma no ano de 2018 e desde então construímos uma relação de afeto. A altura da menina pela sua idade impressiona, pois já tem 1,65 m de comprimento. Ela reside no Conjunto Jardim Filadélfia com sua mãe, dois irmãos e uma irmã por parte de mãe e pai e com os irmãos gêmeos (uma menina e um menino) de oito anos, filhos da mãe com outro companheiro. O padrasto de Sabrina mora no mesmo lote, mas em casa separada, pois segundo um relato dele a mim: “não consegue conviver com a desorganização das crianças e sua companheira e com os palavrões e gritos”. Nesse sentido, o padrasto de Sabrina espera que as mulheres da família (Sabrina, suas duas irmãs e sua mãe) desempenhem papéis de cuidado, subserviência, sejam doces, pacatas. Esse ideário reducionista da mulher já não é mais aceito por grande parte da sociedade nos dias atuais. Entendemos que a mulher é força, movimento, altivez, liberdade e potência. Nas palavras de Heleieth Saffioti:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída por meio da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumprido pelas diferentes categorias de sexo”, além disso, a sociedade “[...] delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”. (SAFIOTTI, 1987, p. 8).

A menina tem um cuidado extremo com seus irmãos gêmeos, a ponto de ir à escola administrar medicamentos neles, quando se encontram doentes. Em casa, Sabrina me relatou que as tarefas domésticas são divididas, assim como a atribuição de buscar os irmãos mais novos (os demais se revezam). Sabrina vive e se constrói em uma família negra mononuclear, onde a figura da mãe é a referência, já que o padrasto considera ser responsável apenas pelos filhos gêmeos. Segundo Tânia Gebara (2014), as famílias não podem ser enquadradas em modelos universais, supostamente considerados perfeitos e corretos. São várias as possibilidades de constituir famílias e a diversidade que permeia a existência dos seres humanos também está refletida nas organizações familiares. Ainda de acordo com a autora, a monoparentalidade é um estado em aberto. Por essa razão, deve ser considerada em suas permanências e recomposições. Assim, pensar monoparentalidade indica refletir sobre famílias monoparentais, e não um único modelo: as famílias monoparentais são protagonistas de histórias peculiares marcadas pelos diversos contextos sociais. Isso mostra que não é possível analisar as famílias monoparentais como um universo específico ou um grupo homogêneo, mas sim como um grupo modificador das concepções tradicionais de família.

A garota demonstra estar construindo uma identidade negra positiva. Nesse sentido, ao elaborar o seu autorretrato, desenhou-se utilizando turbante e representando seus traços negroides. Durante a etapa na qual responderam aos questionários, uma das perguntas era

sobre a cor das sujeitas. Sabrina então me interpela: “Tatiana, qual a minha cor?” Respondo dizendo que a classificação diz respeito a ela. Diante disso, a menina diz: “Ah, eu sou preta!” Nesse momento sinto uma alegria imensa.

Amanda tem 12 anos, é negra e tem os cabelos crespos, estudante do sexto ano, esteve em minha sala de aula no ano de 2017. A menina tem um irmão, reside no Conjunto Jardim Filadélfia com a mãe e o pai. Amanda se mostra muito bem resolvida com a sua negritude. Entretanto, em um momento coletivo organizado pela escola na quadra, fez um comentário racista a respeito do cabelo de uma das colegas que faz parte do grupo desse trabalho: Rafaela. O professor Augusto procurou-me para relatar o acontecido e precisei intervir: com muita calma, chamei Amanda e Rafaela para uma conversa, falei sobre a importância das nossas conversas e ações no projeto, questionei se ambas achavam que estavam sendo válidas. As meninas me disseram que sim. Diante disso, perguntei a Amanda se ela pensava que seria coerente utilizar-se de atitudes racistas para ferir, diminuir ou menosprezar a colega. A menina com os olhos lacrimejados me disse que não e tentou justificar dizendo que se tratavam de brincadeiras. Após muita conversa, pedi que Amanda resolvesse o assunto conversando com Rafaela. Nesse momento, ela chama a colega ao lado de fora da sala onde dialogávamos e conversam por um tempo. Conforme Adilson Moreira (2019), o humor racista não possui natureza benigna, porque ele é um meio de propagação da hostilidade racial. Ele faz parte de um projeto de dominação chamado racismo recreativo.

Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo com as minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira. (MOREIRA, 2019, p.28).

Amanda é linda, tem um poder de liderança impressionante, bem articulada. Durante a realização desse plano de ação esteve sempre presente, participando efetivamente. A garota desenhou-se com seus cachos e traços mais marcantes. Aliás, no questionário Amanda respondeu que “ama os seus cachos.” Apesar das suas preocupações em estar perdendo conteúdos em sala de aula enquanto se ausentava para participar do plano de ação, esteve em todos os nossos encontros do projeto.

Katherine tem 10 anos, estudante da minha turma de quinto ano, moradora do Conjunto Jardim Filadélfia, parda, com características fenotípicas radicais: nariz, olhos, lábios e cabelos crespos. A menina tem uma irmã mais velha e reside com ela, a mãe e o pai. Além disso, possui um excelente desempenho escolar, estando sempre atendida nos nossos estudos e interlocuções. Durante a mostra cultural da escola, no mês de outubro, Katherine ministrou

oficina de turbante, que aprendeu com Ênia Dara nas oficinas de moda afro. Em seu autorretrato sobressaem seus olhos grandes e redondos e seus cabelos crespos com os cachos. Rafaela tem 10 anos, é parda, cabelos crespos, reside no Conjunto Jardim Filadélfia, mora com a mãe e o pai e cursa o quinto ano. A menina é extrovertida, questionadora, atenta a tudo que acontece ao seu redor. No curso de realização das ações, Rafaela demonstrou empolgação.

Ana Catarina tem 10 anos, é parda, cabelos crespos e alisados e estudante do quinto ano e reside no Conjunto Jardim Filadélfia juntamente com o irmão um ano mais novo, entre a casa da mãe e do pai, que são separados. Devido à sua mobilidade entre as moradias materna e paterna, Ana tem faltado bastante às aulas. A menina transita dentro da branquitude, se assemelhando muito ao meu caso: possui a pele branca, entretanto, existe a presença de outros fenótipos radicais ligados à negritude, tais quais cabelos crespos, lábios grossos, nariz achatado, olhos grandes e arredondados. Ana Catarina é a única das garotas desse plano de ação que se autoidentifica branca. Na perspectiva de Jerry Dávila (2006), alguns sujeitos, talvez aqueles fenotipicamente mais próximos dos brancos, poderiam escapar à categoria social da negritude por meio da melhoria de sua saúde, nível de educação e cultura, classe social. Inversamente, os brancos poderiam “degenerar” por meio da exposição à pobreza, vícios e doenças. Ou seja, em alguma medida, dinheiro, educação, status e outras formas de ascensão social aumentavam a brancura, como um sistema de privilégios vigente em nossa sociedade. A garota é uma estudante com altíssimo desempenho, bem articulada, com um vasto conhecimento prévio sobre diversos assuntos. Juntamente à colega Rafaela, Ana Catarina idealizou a entrevista com Luci Lobato. Ana não realizou a elaboração dos autorretratos, devido às suas ausências na escola.

2ª-NOMEANDO O GRUPO: IDAS E VINDAS

Durante o terceiro encontro para as confecções dos autorretratos, Emanuelle fala: “Nosso grupo podia ter um nome né gente?” Combinamos então, realizarmos uma votação entre elas para a escolha do nome do grupo. Os nomes sugeridos pelas garotas para o grupo foram: “O bonde das poderosas” (nenhum voto), “As meninas da UFMG” (2 votos), “As góticas” (10 votos), “As inteligentes” (nenhum voto) “As tops” (nenhum voto). O processo de escolha durou cerca de 15 minutos e as adolescentes do sexto ano influenciaram as estudantes do quinto ano durante a votação. Enquanto Keila, uma das gêmeas pensa em quem votar, Amanda e Bruna estimulam: “As góticas, menina”. As garotas interagem muito,

principalmente as do sexto ano durante todas as etapas do plano de ação: tomam a frente, deliberam, organizam, desorganizam, sugerem. No momento em que se define “As góticas” para nomear o grupo, respeito, não problematizo, nem questiono. Afinal de contas, é somente o início de um caminho de construção e elaboração, de autorreconhecimento. Mas, penso que a nomeação do grupo deveria estar atrelada à noção de pertencimento e intimamente à questão identitária. O movimento gótico em nada se aproxima das lutas por reconhecimento das identidades negras, já que advém da cultura europeia, dos pilares da branquitude. Mais a frente, retomarei com as sujeitas as discussões sobre o nome do grupo.

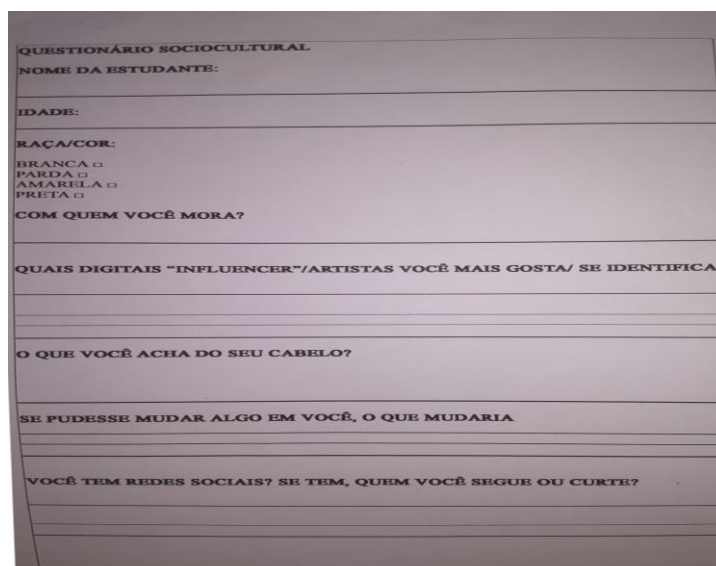
3ª-APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Um questionário, segundo Antônio Gil (2009), é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações, um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto, sendo muito importante na pesquisa científica, especialmente nas Ciências Sociais. Embora não exista uma metodologia padrão, o questionário precisa ser formulado de modo a atender ao objetivo do trabalho. E apesar de um questionário ser muito importante dentro de estudos de temas das Ciências Sociais, é preciso prestar atenção ao tipo de pesquisa realizado e à viabilização da aplicação das questões, tomando como referencial a reflexão proposta: a única forma de obter dados para esta pesquisa é através de questionários, ou existem outras formas de obtenção que complementem ou substituam o questionário, como por exemplo, entrevistas dentro da pesquisa proposta ou mesmo análises documentais?

O questionário nesse plano de ação constituiu-se enquanto apoio para conhecer melhor as sujeitas, seus gostos e o que lhes tocava. Esse questionário foi montado com uma estrutura condensada, composto por oito perguntas, para que não se tornasse um instrumento de coleta de dados longo e cansativo e houvesse o risco de ter perguntas sem respostas. Na composição desse instrumento, foram elaboradas questões abertas, pensando em uma maior liberdade de respostas às jovens. O tempo estimado para resposta foram quinze minutos e não foi realizado simultaneamente com todo o grupo, já que algumas estudantes estavam realizando avaliações e outras haviam faltado à aula nesse dia.

Entretanto, ao analisar-se as respostas, percebeu-se que o questionário utilizado não abarcou a complexidade das sujeitas, nem concedeu voz ao que elas tinham para dizer. O documento então foi aproveitado para construção de outras ações, como por exemplo, as

oficinas de moda afro e serviu de base para conduzir o caminho metodológico, com coleta de dados mais voltada para o diário de campo, gravações em áudio, filmagens e fotografias.



QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

NOME DA ESTUDANTE: _____

IDADE: _____

RAÇA/COR:

BRANCA

PARDA

AMARELA

PRETA

COM QUEM VOCÊ MORA? _____

QUAIS DIGITAIS "INFLUENCER"/ARTISTAS VOCÊ MAIS GOSTA/ SE IDENTIFICA? _____

O QUE VOCÊ ACHA DO SEU CABELO? _____

SE PUDESSE MUDAR ALGO EM VOCÊ, O QUE MUDARIA _____

VOCÊ TEM REDES SOCIAIS? SE TEM, QUEM VOCÊ SEGUE OU CURTE? _____

Figura 11-Questionário construído por Tatiana Silva, 2019.

4ª-TRABALHO COM A MÚSICA: “MENINA PRETINHA”

A música, uma das mais evidenciadas manifestações da cultura popular, como ressalta José Tinhorão (1998), exerce uma relevante função no processo de construção de identidades na sociedade moderna. A produção musical reafirma sentimentos de pertencimento e distinção, colocando em jogo a elaboração de uma identidade multicultural. Destaco aqui o importante papel da música que, como forma de expressão, conseguiu romper a barreira das diferenças, viabilizando a universalidade de novas práticas sociais, capazes de romper com o pensamento tradicional racista. A música é, acima de tudo, um importante meio, uma arma vital para a negociação dessas diferenças.

Nessa perspectiva, foi trabalhado com as jovens uma música intitulada “Menina Pretinha”, composta por MC Soffia, uma rapper nascida em São Paulo no ano de 2004. É conhecida pelas letras de suas canções, que falam sobre distorções sociais graves, como preconceito, racismo, machismo e que incentivam outras garotas a amarem do jeito que são. Dentre suas canções estão: “Minha Rapunzel tem dread”, “Barbie black”. Em um primeiro momento, imprimir a letra da música já citada e levei o som e melodia para as garotas. Logo de início, elas mostraram adesão à canção, se esforçando para o aprendizado da mesma.

Menina pretinha. Exótica não é linda. Você não é bonitinha, você é uma rainha. Devolva minhas bonecas. Quero brincar com elas. Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas? Vou me divertir enquanto sou pequena. Barbie é legal, mas eu prefiro a makena africana, como história de griô. Sou negra, e tenho orgulho da minha cor. Menina pretinha. Exótica não é linda. Você não é bonitinha, você é uma rainha. O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha. Canto rap por amor, essa é minha linha. Sou criança sou negra, também sou resistência. Racismo aqui não. Se não gostou, paciência. (Menina Pretinha- Mc Soffia, 2016).

5ª-RENOMEANDO O GRUPO: REPENSANDO OU REPETINDO PADRÕES

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008), na maioria das sociedades pós-coloniais, o fim do colonialismo enquanto relação política não significou o fim da colonialidade enquanto relação social, perpetuando formas de sociabilidade autoritárias e discriminatórias.

O colonialismo, mesmo depois de terminar como relação política, continua a impregnar alguns aspectos da cultura, dos padrões de racismo e de autoritarismo social e mesmo das visões dominantes das relações internacionais (SANTOS, 2008, p.39)

No Brasil, a persistência do padrão colonial eurocêntrico implica na adoção, muitas vezes sem fazer-se uma crítica, de termos coloniais, imperialistas e portanto, racistas. Nesse sentido, ao realizar a reflexão com o nome do grupo anteriormente escolhido pelas garotas: “As góticas”, deparei-me com a manutenção do pensamento hegemônico.

Tatiana: “Aqui, eu fiquei pensando sobre o nome que vocês escolheram para o grupo. Não tem muito a ver. As góticas.”

Bruna: “Não. Nada a ver. Rrsr...pior que é verdade. Tipo, o nome é bonito.”

Tatiana: “O que é ser gótica?”

Ana Flávia: “É ser tipo roqueira...”

Amanda: “Eles têm uns hábitos exóticos.”

Tatiana: “Eu pensei de vocês repensarem o nome do grupo.”

Bruna: “Eu também acho, porque nada a ver gótica com coisa de africano.”

Ana Flávia: “Tem que ter sustância.”

Tatiana: “Porque a cultura gótica surge na Europa lá no século 18 né.”

Bruna: “A gente tá no século 21.”

Beyoncé: “O nome de coisas que a gente gosta talvez.”

Amanda: “Comida...rsrs...Africanas...as obesas africanas”

Bruna: “É...pode ser meninas africanas...Grupo da África.”

Ana Catarina: “Que africanas?”

Beyoncé: “Vamos mulheres africanas.”

Tatiana: “Todos concordam?”

Ana Catarina: “Mulheres africanas?”

Bruna: “Mas, ninguém aqui é mulher na verdade.”

Ana Catarina: “Mas, aí todas as apresentações vai ter que ter a ver com a África. E ai todos os projetos que a gente for fazer tem que ser sobre África.”

Bruna: “Tem que ter algumas coisas com as meninas negras então.”

Tatiana: “Mas, nem todas as meninas do grupo se identificam como negras.”

Amanda: “Ai, pera.”

Bruna: “Negros e brancos.”

Amanda: “Não gente. Isso aí vai ser muito estranho.”

Bruna: “Nada a ver negros e brancos e um projeto sobre consciência negra.”

Amanda: “The girls?”

Beyoncé: “The girls”.

Tatiana: “Então fica sendo The Girls.”

Amanda: “Pronto, nome escolhido! Vamos ensaiar!”

Percebeu-se que houve uma problematização a respeito do nome do grupo. Entretanto, a decisão por um vocativo em inglês “The Girls”, que significa “As Garotas”, demonstra um notório exemplo da forma como os ranços do colonialismo e a influência do imperialismo impactam até mesmo nas construções identitárias, na criação de padrões, na forma de falar, se vestir, pensar. Nessa perspectiva, Fanon (2008) argumenta que a colonização acarreta mais do que a subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem. Isso significa dizer que, para além de um legado de desigualdade e injustiça sociais oriundos do colonialismo e do imperialismo, há também um legado epistemológico do eurocentrismo que dificulta a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhe são próprias.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010, p.11).

6ª-INFLUENCIADOR@S DIGITAIS: REPRESENTAÇÕES E AUSÊNCIAS

Na emergência dos *Digitais Influencer* (Influenciadores digitais), a maioria das sujeitas possui referências brancas nas redes sociais (Instagram, Facebook). Percebe-se que os influenciadores digitais mais citados são do sexo feminino, brancas, dos olhos claros, cabelos lisos, com estética aproximada ao padrão branco, europeu e hegemônico. Gomes (2002), ao tratar do padrão de beleza europeu, explica que:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (p.42).

As garotas ao responder sobre os influenciadores digitais, seguem o padrão eurocêntrico de estética, que elas vivem e pelo qual são oprimidas e que as faz acreditar que belo é o branco ou o que se aproxima deste, em nível de superioridade. Deste modo, assumir uma identidade negra em meio a um contexto que a todo o momento tenta anulá-la não é tarefa fácil. Diante disso, o professor Augusto me auxiliou na preparação de um painel em forma de Power Point com as/os digitais que foram apontados e apontadas pelas meninas e outros que não apareceram nas respostas. A pergunta que fizemos ao apresentarmos os dados do Instagram de cada influencer foi a seguinte: *Quem segue essa pessoa?* Observou-se que a maioria seguia as/os influencers brancos, sabiam informações a respeito das vidas deles e delas e teceram elogios.

7ª-OFICINAS DE MODA AFRO E AS NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA

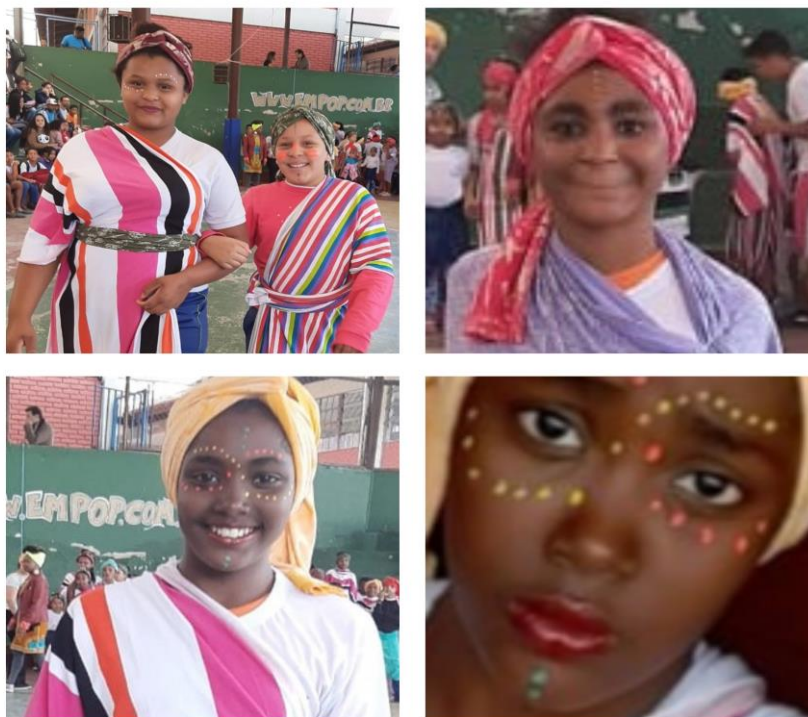


Figura 12-Foto retirada pelo professor Augusto Oliveira durante o desfile de Moda Afro na EMPOP, setembro, 2019.

Conforme Stuart Hall (2003), diáspora é um conceito baseado fundamentalmente nas noções de alteridade e diferença. Essa, vista tanto da perspectiva do desigual colocada a partir de uma análise binária, quanto numa relação de posição e interação não binárias, explicitando “fronteiras veladas” segundo o autor, “sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim”. Diáspora seria uma elaboração um tanto imprecisa, de difícil delimitação, uma vez que exposta a intercâmbios constantes com demais culturas em vigor numa mesma geografia, num mesmo tempo. Tomado emprestado do povo judeu, o termo traz consigo “a promessa do retorno redentor” à terra de origem, encerrando assim a dispersão do povo que, por determinada circunstância, no caso dos negros brasileiros, o tráfico transatlântico de africanos escravizados rompeu a relação espacial e geográfica de um povo com sua origem. Essa relação, de algum modo vai poder ser perpetuada do ponto de vista cultural e/ou simbólico.

A constituição brasileira da diáspora africana tem início no século XVI, com o tráfico transatlântico de africanos de diferentes origens étnicas e geográficas sob o regime de

escravização para a então colônia portuguesa. Ainda que a dimensão desta migração forçada permaneça imprecisa, segundo Jurema Werneck (2003), é possível afirmar que mais de 4 milhões de pessoas, em sua maioria homens, foram trazidos para o Brasil, parte de um contingente calculado entre 15 e 20 milhões de africanos traficados para todo o chamado Novo Mundo. Constituindo o nosso país, desse modo, o principal destino dos africanos (38%) do total trazido para as Américas. Esta movimentação transatlântica de africanos para o Brasil encerrou-se sob o peso da lei no ano de 1850, mas manteve um certo vigor na clandestinidade, ao longo dos anos subsequentes, quando se intensificou o tráfico interno. Ainda conforme a autora, hoje o Brasil permanece sendo a principal morada dos descendentes destes africanos escravizados, representando a segunda maior população negra do mundo (somente a Nigéria tem população negra maior) e o principal contingente fora do continente africano, com cerca de 115 milhões de pessoas autodeclaradas negras na Pesquisa por Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua /2018.

Nesse contexto, a diáspora africana pode ser dita, pela sua suposição de uniformidade e vínculo, como uma “nação” sem território e sem estado, muitas vezes em confronto com estes e seus elementos de afirmação cultural e produção de identidades, num constante processo de hibridização compreendida como aproximação, confronto e encontro de tradições recriadas à medida que a modernidade se instala. Seguindo essa perspectiva, entre os dias 23 a 27 de setembro ocorreram as oficinas de moda afro na EMPOP, conduzidas por Ênia Dara (arte-educadora e especialista em moda afro). Com vistas à captação de verbas para as oficinas, a coordenação geral da escola solicitou que eu escrevesse um breve projeto, explicitando a justificativa, objetivos, materialidade e resultados esperados a partir dessa ação. O cronograma da semana foi organizado de forma que todos os professores participassem em algum momento da experiência das oficinas. Vale ressaltar que direção e coordenação geral receberam a ideia com entusiasmo, e sugeriram que o projeto, inicialmente pensado para as turmas de 5º ano, fosse ampliado para os turnos da manhã e tarde. As atividades contemplaram 18 turmas de 1º ao 9º ano (por volta de 400 estudantes). Ênia passou dois horários em cada turma, e em um primeiro momento realizou as discussões acerca das concepções de África, de moda afro e da diáspora. Os estudantes aprenderam a elaborar turbantes e vestimentas que remetiam aos reis e rainhas africanos. Ensinava-se as amarrações que originavam variados trajes e foi realizada também a pintura corporal. Observou-se um enorme envolvimento dos educandos com as atividades desenvolvidas. Durante a confecção das roupas, ouvi frases do tipo: “Eu sou um rei de turbante e capa.” “Estou vestida de rainha.”

O fato de os meninos participarem tão ativamente causou surpresa, desconstruindo e rompendo concepções machistas de que existe vestimenta para homem e para mulher.

Na sexta-feira, dia 23 de setembro de 2019, houve a culminância da ação, com um desfile de moda afro na quadra da escola, nos dois últimos horários (manhã e tarde). Destaco aqui o envolvimento das meninas sujeitas desse plano de ação, que lideradas pela colega Beyoncé, ensaiaram durante semanas a apresentação que realizaram no dia do desfile, no turno da manhã. Juntaram-se a elas dois meninos do 6º ano, que pediram para dançar. A demanda dos estudantes por participação no desfile foi tão expressiva, que em todas as salas foi necessário recorrer ao sorteio para a escolha daqueles que desfilaram. As turmas da Educação Infantil foram incluídas no desfile pelas professoras, que fizeram turbantes a partir da sua própria materialidade. O desfile foi iniciado ao som da música “Pezadão”, interpretada pela cantora Iza e pelo cantor Marcelo Falcão, do grupo *O Rappa*. É difícil encontrar palavras que descrevem a boniteza de ver os estudantes do segundo e terceiro ciclo produzidos com os seus turbantes, capas e demais trajes, desfilando de mãos dadas com os pequenos da Educação Infantil (turno matutino). Para finalizar, as meninas sujeitas desse projeto junto aos dois meninos que se uniram a elas fizeram uma performance de dança com a música “Menina Pretinha” (MC Sophia). No turno da tarde, vimos encantados aos educandos do quarto ano auxiliando os estudantes menores com a produção para desfilarem.



Figura 13-Montagem de fotos em momentos diversos. Tatiana Silva,2019.

8ª-ENTREVISTA COM LUCI LOBATO: PROTAGONISMO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR



Figura 14-Registro fotográfico realizado por Santone Lobato, janeiro,2019.

Luci Lobato é uma mulher negra daquelas que atraem as pessoas junto a ela. É impossível não sentir a energia, a luz, a mobilização que essa mulher provoca em nossos corpos. A filósofa e ativista estadunidense Angela Davis disse no Seminário Internacional De Mulheres Negras da América Latina e Caribe, realizado em 2017 na cidade de Salvador-Bahia a seguinte frase: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.”⁷ Assim é Luci Lobato, nascida, criada e crescida em uma família de artistas e ativistas dos movimentos culturais e políticos negros⁸. Filha de Dona Fininha⁹, uma

⁷ Discurso proferido por Angela Davis durante a Conferência: "Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo", realizada na Universidade Federal da Bahia -UFBA em 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6CdrOqPE7Rs>>. Acesso em 16 de novembro de 2019.

⁸ Luci Lobato é irmã do cantor e compositor Sérgio Pererê e junto dele e dos/das outros e outras irmãos e irmãs criaram o grupo Oficina Tambolelê. Atualmente tocam no grupo o marido, filho e a filha da Luci, seus sobrinhos e sobrinhas.

⁹ Dona Fininha foi benzedeira e por mais de 25 anos, realizou a Festa de São Cosme e Damião, comemorada no dia 27 de setembro, que envolvia toda a comunidade na doação de brinquedos e doces para distribuição a

expoente da cultura negra em Belo Horizonte. Nos conhecemos em 2017, quando eu chegava à EMPOP, e ela já estava lá há quatorze anos, atualmente há dezesseis anos, parte dos seus vinte e cinco anos de rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Luci dedicou à docência metade dos seus 50 anos de idade. Desde que a encontrei pela primeira vez foi identificação imediata: a sua força, sua altivez, sua risada! Ah, sua risada inconfundível e que comparo ao sol quando aparece repentinamente após dias seguidos de chuva. Costumo dizer que Luci Lobato já transcendeu a condição de ser humano e estar perto dela provoca uma energia que eu não conseguiria jamais explicar. No ano de 2018 formamos uma dupla, lecionando em dois quintos anos. Já em 2019, Luci ocupa o cargo de coordenadora de turno no turno da manhã. Suas abordagens com os estudantes são na base dialógica, na construção de combinados e jamais presenciei Luci fazendo uma mediação que não fosse respeitosa, atenta ao educando enquanto um sujeito de voz. Mulher de lutas, na contramão de muitas com seu tempo de carreira, Luci faz parte do Sindicato dos Professores da Prefeitura de Belo Horizonte (SINDREDE/PBH) e realiza todas as paralisações e greves, demonstrando ser uma sujeita de lutas. Falando de lutas, ela sempre liderou na EMPOP os trabalhos sobre as relações étnico-raciais, um constante em suas práticas. Em 2018, nossos/as estudantes apresentaram na festa junina uma dança de coco¹⁰, com os ensaios mediados por Luci e a sua filha.

Inicialmente, a ideia seria que eu realizasse uma entrevista com Luci. No entanto, Rafaela e Ana Catarina (ambas do quinto ano) sugeriram que elas conduziram essa entrevista. Fiquei encantada, já que não sabiam que já estava previsto no cronograma. Durante os horários de aula, as meninas pediram a liberação do professor Augusto para a conversa, o que foi autorizado de imediato. As garotas enunciaram um bate papo com Luci sobre racismo e bullying.

Ana Catarina: Você já sofreu bullying?

crianças em situação de risco social. Criou 10 filhos e em 2013 foi convidada a participar da minissérie *Suburbia*, exibida pela Rede Globo, na qual interpretou a mãe da personagem principal, uma benzedeira.

¹⁰ Dança tradicional do Nordeste, o coco de roda tem sua origem na união da cultura africana com a cultura indígena no Brasil. Apesar de frequente no litoral, acredita-se que o coco surgiu no interior, provavelmente nos quilombos, a partir do ritmo originado da quebra dos cocos para a retirada da amêndoa, com sua dança e tradição musical cantada. Os instrumentos mais utilizados no coco são os de percussão: ganzá, bombos, zabumbas, caracaxás, pandeiros e cuícas. Para se formar uma roda de coco, no entanto, não é necessário todos esses instrumentos, bastando às vezes as palmas ritmadas dos seus participantes. O coco é um folgado do ciclo junino, porém é dançado também em outras épocas do ano. Informação disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=556>. Acesso em 17 de novembro de 2019.

Pela minha idade, na época não existia essa palavra, mas a situação que hoje as pessoas chamam de bullying, eu passei na infância, na adolescência e adulta. Na infância a gente era tratada com muita diferença, muito deboche, muito apelido. Passava pela situação na escola quando a gente ia fazer roda, de colega esconder a mão pra não pegar na mão, passava na rua...É... tinha uma rua no bairro que eu parei de passar nela: da hora que eu pisava na esquina até a hora que eu passava tinham pessoas que ficavam debochando do nada. Eu nem tinha coragem de contar pra minha mãe que isso acontecia. (Luci Lobato, setembro, 2019).

Conforme Eliane Cavalleiro “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.” (1998, p. 198). Luci não se sentia à vontade em relatar o que ocorria na escola e na rua para a sua família. Na instituição escolar, havia um possível descaso com as atitudes das crianças brancas com a criança negra que era Luci. Ainda na perspectiva de Cavalleiro,

De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. (CAVALLEIRO, 1998, p.198).

Na entrevista, Luci relata que a única solução encontrada por ela foi parar de passar pelo caminho, mudar a rota de ida e volta até a escola. As meninas ouvem atentas ao relato sobre os apelidos na adolescência e a sensatez de uma mulher que disse:

Eu tinha muita coisa na vida para fazer, que era muito mais importante do que ficar brigando com aquelas pessoas. O que o futuro me mostrou? Que aquelas pessoas que ficavam ali na rua mexendo comigo, nenhuma delas estudaram. Eu ainda tava no ensino fundamental, chamava primeiro grau, terminei minha faculdade, fui pro magistério. Eu não parei para ficar sofrendo com aquilo que as pessoas achavam que elas iriam me fazer sofrer. (Luci Lobato, setembro de 2019).

A família de Luci sempre a preparou para enfrentar as situações de racismo e se defender delas, desenvolvendo com ela a construção de imagens positivas sobre características como cor de pele, cabelo. De acordo com Eliana de Oliveira: “É importante que a criança desenvolva concepções de defesa diante desses fatos, para que ela sofra menos e consiga prosseguir na vida e desenvolver uma imagem positiva de seu grupo étnico”. (2006, p.18).

Eu tive uma base de família que fazia diferença. Eu não contei para a minha mãe, senão ela iria lá brigar com as pessoas porque elas não tinham o direito de fazer isso comigo. Mas, eu tive um amparo da família porque pra minha mãe o estudo era muito importante e aí o que eu mais queria era que ela tivesse orgulho. Então, o orgulho que eu queria que minha mãe tivesse era mais importante do que o sofrimento que as pessoas queriam que eu sentisse. (Luci Lobato, setembro de 2019).

Nesse sentido, Nilma Gomes ressalta que “a reação de cada pessoa negra diante do preconceito é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação.” (GOMES, 2002, p.46).

Eu vejo acontecer hoje situações que aconteciam quando eu era criança. Parece que as pessoas progrediram pouco na forma de tratar os outros sabe. Teve pouca evolução nisso, apesar de que quando eu era criança nem era tratado, ainda nem tinha nome, não tinha nenhum estudo, não tinha livro, não tinha lei, não tinha nada, e acontecia. Hoje, as pessoas fazem até num sentido de maldade muito maior porque já tem uma discussão, tem toda uma abordagem, tem estudo. Então quando a pessoa faz ela faz com uma consciência muito maior. Nesse sentido, além de não ter evoluído, eu acho que ainda ficou pior. Porque hoje as pessoas, tem gente que adora fazer e dizer: eu tô fazendo. Isso é uma coisa que as vezes eu fico pensando seriamente sobre o caminho, além de discutir, além de fazer projeto, o quê que vai interferir de verdade no comportamento de quem acha que pode praticar isso. (Luci Lobato, setembro de 2019).

Conforme Nilma Gomes (2005), a continuidade do preconceito racial no Brasil desvela a existência de um sistema social racista, munido de mecanismos para perpetuar as desigualdades raciais na sociedade. Por isso, segundo a autora, é necessário discutirmos a transposição desse preconceito, atrelado às formas de superação do racismo. O nosso país ainda tem muito a evoluir no combate ao racismo, principalmente no momento atual, em que vemos a ascensão de governos fascistas e autoritários, que parecem autorizar os discursos de ódio. Luci lobato é uma semeadora da resistência, diante de tantas situações adversas no contexto das nossas vidas.

7. NARRANDO E ANALISANDO A HETEROCLASSIFICAÇÃO/AUTOIDENTIFICAÇÃO: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Branco, preto, amarelo, pardo e indígena: essas são as cinco categorias de pertencimento racial para as quais a população é habitualmente apresentada em questionários e formulários, utilizados em censos, pesquisas e registros administrativos pelo Brasil afora. Se esses cinco termos são capazes de resumir as identidades raciais de cerca de 200 milhões de brasileiros/as, é uma questão que foge ao escopo deste texto. Fato é que, em virtude das desigualdades que atravessam as condições de vida de brancos, negros, indígenas e orientais, em distintas esferas sociais, convivemos com a necessidade de pensar nossa sociedade em termos de relações raciais e, para tanto, a adoção de certas categorias mostram-se indispensáveis, uma vez que tornam inteligíveis estruturas presentes na vida social.

Longe de ser um procedimento meramente técnico, a realização dos censos demográficos reflete projetos políticos que transparecem nas questões elaboradas, na

metodologia empregada e, evidentemente, nas opções de respostas oferecidas. Para se aproximar de alguma classificação racial da população brasileira, é necessário escolher quais categorias sociais se pretende tornar visível em detrimento de outras e, assim, influenciar a construção das lentes através das quais a própria sociedade poderá se enxergar em termos de relações raciais. Daí decorre que as cinco categorias já citadas não são (e nem poderiam ser) fruto de uma percepção objetiva da demografia brasileira, mas reflexo de uma determinada ideologia racial que, em dada circunstância histórica, foi legitimada como um bom indicador da realidade social. Tais categorias são, na definição de Petrucelli (2012), uma imagem espelhada das lutas políticas por representação, ao mesmo tempo que se configuram como ferramentas estatais de gestão populacional.

As sujeitas desse projeto foram escolhidas através do viés da heteroclassificação. Segundo Nelson Silva (2000), a heteroclassificação acontece através de uma leitura fenotípica, ou seja, marcadores físicos socialmente codificados com base em: cor da pele (preta, parda, branca), cabelo (liso, ondulado, crespo, alisado), formato dos lábios (finos, médios, grossos), formato do nariz (afilado, médio, achatado). Diante do exposto, convidei para esse trabalho sujeitas pardas e pretas, que se categorizam sobre a minha perspectiva (heteroclassificação) em traços físicos que as propiciam serem lidas socialmente enquanto negras.

Por outro lado, uma das ações dessa proposta foi a aplicação dos questionários socioculturais semiestruturados, contemplando uma questão de múltipla escolha e as demais questões abertas. Nesse instrumento, uma das perguntas referia-se à cor da pele e, enquanto alternativa de resposta foram elencadas: branca, parda, amarela, preta. Sendo assim, as meninas deveriam se autoidentificar racialmente. Para a realização da pesquisa de autodeclaração no ambiente escolar é possível questionar diretamente às estudantes, pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, as crianças e adolescentes têm direito de expor sua opinião e de se manifestar sobre os assuntos que a ela dizem respeito. Considerando essa prerrogativa, é importante no âmbito escolar, ouvir dos alunos com qual cor de pele eles se identificam, e não deixar essa tarefa para os responsáveis, da forma como é feita nos formulários de matrícula escolar.

Na análise dos questionários, no tocante a pergunta sobre a cor da pele, 3 meninas se autodeclararam brancas, embora apresentem fenótipos que as aproximam da negritude

(cabelos crespos, lábios grossos). Na pergunta referente ao cabelo, todas denominam-no enquanto “feio”, “muito crespo”, “precisando de uma hidratação”.

Ainda nessa análise, 7 educandas se autodeclararam negras. Novamente, chama-se atenção para as queixas com relação aos cabelos, onde são utilizados por algumas garotas adjetivos como: “horroroso”, “horrível”. Já outras admitem alisar o cabelo, ou assumem que gostariam que fosse mais cacheado. De acordo com Nilma Gomes (2002), assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida. No prosseguimento das observações, 5 meninas se identificaram pardas. Esse grupo não apresenta reclamações a respeito dos cabelos.



Figura 15- Montagem de várias fotos- Ensaio Fotográfico. Augusto Oliveira, 2019.

8. RACISMO ESTRUTURAL: ESPAÇOS “PROIBIDOS” NA ESCOLA

O racismo estrutural é uma das formas de discriminação racial operantes no Brasil, que constitui um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, pois perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado.

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidas como uma raça ou grupo étnico inerente diferente e inferior. Tais diferenças são em seguida utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas por definição individuais, mas definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas opor às práticas ideológicas pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais... (ROSEMBERG,2003, p.128)

Diante disso, encontramos (eu e as meninas) espaços negados a nós no ambiente escolar para a realização das ações. Em nossa primeira ação, a construção dos autorretratos, nos deparamos com a interdição da biblioteca escolar. A ressalva era que poderíamos até utilizar o espaço, desde que não fizéssemos barulho. Como construir narrativas com adolescentes sem comunicação oral? Optamos por não retornar mais ao lugar. Ora as meninas eram invisibilizadas por alguns e algumas agentes da instituição escolar. Em outros momentos nos vimos sem espaços físicos para ensaiar o número de dança, para assistir vídeos que fariam parte das nossas reflexões. Percebeu-se que a temática fazia pouco sentido para alguns e algumas sujeitos e sujeitas com os quais me deparei e que demonstravam nem saber o que estávamos propondo. O racismo opera de maneira cruel, e esconde-se por detrás de máscaras. Cada vez que tivemos um espaço interditado a nós, fomos a procura de outros lugares, alternativas, estratégias.

Mais adiante, na semana das oficinas de Moda Afro, presenciamos alguns e algumas colegas olharem estranhamente ou não olhando para Ênia Dara, que ministrou a semana de oficinas na escola. O senso de colaboração e adesão à proposta foi inversamente proporcional à importância do tema das relações étnico-raciais na escola. Senti por vezes durante essa uma semana que Ênia esteve conosco um ambiente hostil da parte de muitos e muitas. Durante um dos dias das oficinas, eu fui com ela até uma sala, batemos à porta seguidas vezes e nada de sermos atendidas. Insistimos, até que uma professora com

expressão sisuda abre a porta e anuncio que são os horários das oficinas de moda afro. Para a nossa surpresa, antes de nos permitir entrar, ouvimos o comentário: “Uai, mas não tô sabendo de nada, não recebi nada falando disso”. Nesse momento, respiro, me acalmo e me dirijo à professora lembrando que a coordenação entregou um cronograma impresso para cada docente com antecedência, além de relembrar todos os dias nos grupos em redes sociais. A professora, ao invés de deixar a oficina acontecer, continua relatando que não recebeu o cronograma. Já no auge da minha diplomacia, praticamente coloco Ênia dentro da sala, viro as costas e retorno à minha sala de aula, afinal tinha estudantes me aguardando. Antes dessa ocasião, na preparação das oficinas, uma profissional que já não trabalha mais na escola reivindica a utilização da sala onde preparávamos os panos que seriam utilizados. Fomos praticamente expulsas do local por essa sujeita, que não fazia questão sequer de saber do que se tratava a preparação. Cansadas, Ênia e eu nos retiramos da sala com várias sacolas pesadas, tesouras, alfinetes. No entanto, ao saber da situação, outra profissional que ajudava no corte dos tecidos, se indigna e retorna ao espaço “interditado”, se mantendo lá até o final da preparação. Infelizmente, ao se depararem com uma mulher negra, utilizando turbante e outros símbolos que remetem à cultura africana, algumas pessoas se sentem incomodadas e jogam para fora o racismo escondido, velado. Segundo Teresinha Bernardo,

Os educadores e gestores das escolas públicas são sujeitos sociais que partilham certas representações e certos interesses. A escola se caracteriza como um espaço aglutinador de diferentes universos sociais, étnico-raciais e culturais. Porém, essa diversidade implica desigualdade: brancos de um lado, negros de outro. Assim, o seu papel está demarcado no posicionamento entre a manutenção e a institucionalização do racismo ou no seu enfrentamento. (BERNARDO, 2005, p.197).

A escola brasileira, pública e particular, tem sido provocada a realizar uma revisão de atitudes, estigmas, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Na atualidade, a superação da conjuntura de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também por força das Lei¹¹. Por diversas vezes, me senti desanimada a

¹¹ Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira em todas as disciplinas do currículo escolar da Educação Básica. Essa lei foi alterada para Lei 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

continuar os projetos que trabalhassem as questões identitárias, mas o compromisso que tenho enquanto sujeita social falou mais alto dentro de mim, me fazendo continuar a luta por uma escola mais justa e inclusiva, que reconheça as diferenças e as transforme em potências. Torna-se urgente que tenhamos a responsabilidade de construir ações para uma educação antirracista.

9. VOZES POTENTES: AS MENINAS EM AÇÃO



Figura 16 -Montagem de várias fotos- Ensaio Fotográfico. Augusto Oliveira, 2019.



Figura 17-Ensaio de dança para o Desfile de Moda Afro. Registro realizado por Tatiana Silva,2019.

As meninas desse trabalho nos levam junto a elas com sua força de vida, a energia pulsante presente em cada uma delas. Falantes, questionadoras, provocadoras de reflexões, líderes. Durante o plano de ação modifiquei os cronogramas e a forma de abordagem, pois elas me mostraram que não eram sujeitas fixas, previsíveis. Pelo contrário, eram jovens em movimento numa potência que desorganiza o que está estabelecido, criando novas perspectivas. Essas características remetem à fase da juventude pela qual passam: a curiosidade, a avidez por mudanças. Regina Novaes (2000, p.46) define juventude como “biologicamente, jovem é aquele que, em tese, está mais longe da morte. Mais predisposto à vida, tem o gosto pela aventura, tem maior curiosidade com o novo. Em consequência tem lado mais propenso ao revolucionário.” As interpelações por parte delas permearam todo o processo de construção das ações: elas sugeriram escolher um nome para o grupo, pleitearam que fossem elas a entrevistar Luci Lobato, tiveram a ideia da dança do desfile de moda afro, se organizaram, se ensaiaram por vezes até sozinhas, já que eu estava em sala de aula enquanto as preparações ocorriam.

Esse trabalho apenas existe por essas garotas, que mostraram que são as sujeitas, e não objetos de estudo! Movimentam-se, adensando perguntas, estímulos, criando formas de superação das exclusões que o racismo provoca. As vozes desse plano de ação em sua multiplicidade desenharam o que seria essa trajetória. Minha abordagem

com as meninas fundamentou-se na sociologia das emergências, que segundo Boaventura de Sousa Santos,

Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro. (SANTOS, 2002, p.259).

Nesse sentido, apropriei-me das experiências que as meninas trazem, construindo junto a elas novas possibilidades de ser, estar, se reconhecer e se afirmar no mundo. Essas sujeitas nos fazem acreditar que hoje e futuramente será possível viver em um mundo muito melhor. Persistindo no diálogo com Boaventura de Sousa Santos “As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida ativamente” (2002, p.274). Diante disso, a riqueza de vivências propiciadas pelo encontro com as meninas foi fundamental para a construção das estratégias desse trabalho e do adensamento das minhas experiências profissionais e pessoais.

10. NINGUÉM SOLTA A MÃO DE NINGUÉM: PARCERIAS DE ENSINO E LUTA



Figura 18- Da esquerda para a direita: Tatiana Neves da Silva, Luci Lobato e Augusto Júnior de Oliveira. Registro fotográfico realizado por Santone Lobato, janeiro, 2019.

As parcerias que estabeleci na escola foram primordiais para a construção e êxito desse plano de ação, em especial com Augusto e Luci. O professor Augusto Júnior de Oliveira chegou à EMPOP em 2017, alguns meses após o meu ingresso na instituição e ele inspirou e inspira muitos e muitas professores e professoras nas suas práticas, demonstrando sua preocupação com os/as estudantes enquanto sujeitos e sujeitas, utilizando-se da pedagogia do afeto e elaborando suas aulas a partir de projetos que são construídos conforme as demandas dos/das educandos e educandas. A professora Luci Lobato já foi apresentada nesse trabalho e me inspira com sua abordagem, suas concepções de escola e sujeitos e sujeitas. Construímos uma relação de amizade, profissionalismo, mobilização e ações. Somos resistência, no sentido criativo e não reacionário. Formamos uma rede de criação, resistência e proteção, baseados na construção coletiva e autônoma de uma escola mais justa e leve. Conforme António Nóvoa, “Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto.” (p.8, 2007). Ainda segundo Nóvoa,

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, p.9,2007).

Vale ressaltar a parceria dos professores do terceiro ciclo, que cederam as estudantes em seus horários para a participação nas ações. É o início de um trabalho coletivo, que pode resultar em uma escola com práticas transformadoras, que seja de fato inclusiva e aberta às diversidades.

11. CONSIDERAÇÕES: O COMEÇO DE UMA CAMINHADA



Figura 19- Montagem de várias fotos- Ensaio Fotográfico. Augusto Oliveira, 2019.

Esse trabalho foi muito potente! Enfrentei desafios, interrupções frente a problemas de ordem pessoal, e conseguimos (as meninas e eu) construirmos ações para além das minhas expectativas. A força desse plano de ação e dessas garotas foi transformadora! Não imaginávamos que envolveríamos a escola toda em algum momento, não tínhamos esse desejo audacioso. Mas, envolvemos dezoito turmas nas oficinas de moda afro, uma escola inteira! As sujeitas que guiaram e deram sentido a tudo foram protagonistas em todas as etapas. Esse grupo se sentia orgulhoso por participar do “projeto”, como elas mesmo denominaram, os olhos brilhavam ao se dirigirem a mim questionando qual dia teria “pesquisa”. Durante uma assembleia realizada na escola em todas as turmas, ao se perguntar sobre o que havia de positivo na escola, uma das meninas, Sabrina, disse: “O projeto da Tatiana com as meninas negras”. Diante disso, conseguiu-se lançar a ideia da importância do autorreconhecimento em uma sociedade que precisa se libertar das amarras do racismo. Durante esse ano de 2019, discutimos sobre beleza negra, sobre se aceitar, ter orgulho do seu cabelo, a respeito de dizer qual a sua cor, quem são seus ancestrais.

A trajetória de autorreconhecimento e valorização das identidades dessas meninas negras da periferia não termina aqui, pois iniciamos o processo, que esperamos adensar todos os anos com todas as meninas e meninos da escola. Reconhecer-se negra ou negro passa por

um processo de fortalecimento do/da sujeito/sujeita e esse processo é lento e complexo.

Conforme Neusa Souza,

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

O que sugere-se é que, para além dessas ações, exista um conjunto intensivo de forças motrizes em direções diversas, capazes de articular-se de modos diferenciados, promovendo não só deslocamentos no espaço como mudanças de temporalidades.

Os agenciamentos não são apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. [...] Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção? Eles nos dão um vislumbre do que seria o infinito e a eternidade [...]? Ou, ao contrário, colocam a vida em risco, matam o desejo? São algumas das perguntas que se podem fazer ao currículo concebido como arte da composição e do encontro. (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 72).

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são ruins. Pretende-se dar continuidade na questão dos agenciamentos em estudos futuros. Espera-se, com este fortalecimento, que as meninas aqui protagonistas, se permitam construir uma identidade positiva, desconstruindo estereótipos e preconceitos. O sentimento de pertencimento a raça negra, em um primeiro momento, pode apoiar os primeiros passos das estudantes em busca de seus protagonismos nas lutas contra a desigualdade racial. Seguimos na luta por uma educação antirracista, que torne as identidades negras autorreconhecidas e visibilizadas!

12.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? – Uma Discussão Conceitual. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BERNARDO, Terezinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. In: *Contemporânea–Revista de Sociologia da UFSCAR*. v. 5, n. 1, 2015. Disponível em:

<<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/302/134>>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF

CARDOSO, Amarilda Gomes. Identidade negra: uma abordagem teórica sobre o referencial estético de meninas negras na escola. *Revista África e Africanidades*. Rio de Janeiro, ano IV, n.14/15, agos. -nov. 2011.

CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. *Caderno Geledés-Instituto da Mulher Negra*, São Paulo, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In *Os Negros e a Escola Brasileira*. Lima, Ivan Costa, ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA Sônia M. (Orgs). Florianópolis, nº 6, NEN, 1999.

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

CAVALLEIRO, Eliane. *Por Uma Educação Antirracista*. In: *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.63-104.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Eudes Oliveira. CUNHA, Maria Couto. FILHO, Penilson Silva. Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil. *Revista Educação Online*, n. 16, p. 66-89, 2014. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/acoes_afirmativas_eudes_penildon_maria_couto_eduonline_puc-rio.pdf>. Acesso em: 13 novembro de 2019.

DAHIA, Sandra Leal de Melo. A Mediação do Riso na Expressão e Consolidação do Racismo no Brasil. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, set./dez. 2008

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil –1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-Descendente: Identidade em Construção*. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

GEBARA, Tania Aretuza Ambrizi. *Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014, 371p.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. Disponível em <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf>>. Acesso em 14 de novembro de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, Rio de Janeiro, 2002, pp.40-51.

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, jan.-jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos em Literatura*, 2009. v.9, p. 38-47.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais. Refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2a edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143 a 154.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobreRela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: *27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu*. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p. 1-16.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito e discriminação*. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. *Tempo social: Revista de Sociologia da USP*, 2006. v.18, n.2, p.269-287.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. *Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior*. In: Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *BRANQUITUDE EM FOCO: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. Belo Horizonte, 2014. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS9TDHHV?show=ful>>. Acesso em: 06 novembro de 2019.

MARTINS, Roberto Borges. Desigualdades Raciais no Brasil. *Apresentação feita na Conferência Nacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira — FEUFF* (n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói — EdUFF/2008/2010. p. 37-54.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, Kabengele. NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*. v. 4, n. 8, jul.-out, p. 06-14, 2012.

NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores In: *Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, Eliana de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luiz. *Essas coisas do imaginário - diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PETRUCCELLI, José Luís. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, José Luís.; SABOIA, Ana Lúcia. (Org.). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Análises- Informação Demográfica e Socioeconômica, 2). Não paginado.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho & escrita como sistema de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSEMBERG, Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, vol.29, nº1, p.125-146, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara. Bongiovani. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2010.

SANTOS, Rosimeire. *A Escolarização da População Negra Entre o Final do Séc. XIX e o Início do Séc. XX*. Publicado em 22 de Julho de 2008. Disponível em:<http://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

SANTOS, Silvia Karla Batista de Macena Martins. *O QUE É SER NEGRO NO BRASIL? – Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

SILVA, Juremir Machado. *As tecnologias do Imaginário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2006.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e mobilidade ocupacional. In: SILVA, Nelson do Valle; PASTORE, José. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron books, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TINHORÃO, José Ramos. *HISTÓRIA SOCIAL DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA*. São Paulo: editora 34, Ed. 10,1998.

WERNECK, Jurema Pinto. *Da Diáspora Globalizada: Notas sobre os afrodescendentes no Brasil e o início do século XXI*. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2003. Disponível em <www.criola.org.br>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

13. ANEXOS

1. PROJETO RECONHECENDO E VALORIZANDO NOSSAS RAÍZES ANCESTRAIS

INTRODUÇÃO

Este projeto busca afirmar e valorizar as diversas identidades de educandos do primeiro ao nono ano da Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti, pertencente à rede de ensino público da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. São estudantes na faixa etária entre 06 a 14 anos. Tal proposta origina-se das minhas inquietações enquanto professora, diante da falta de valorização e autorreconhecimento das diversidades étnicas que o espaço escolar é permeado. Além disso, é necessário evidenciar a importância de uma educação antirracista, que legitime todas as culturas enquanto construções sociais e históricas, portanto, dignas de autorreconhecimento.

JUSTIFICATIVA

Esse projeto é relevante no ponto de vista social, à medida em que busca o empoderamento de crianças e adolescentes a partir da valorização das suas identidades, tentando iniciar o processo de autorreconhecimento enquanto sujeitos de direitos, sujeitos de políticas. Segundo Munanga (2010), a identidade é uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desse trabalho é criar estratégias de valorização e afirmação das identidades diversas dos estudantes do primeiro ao nono ano da Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Disponibilizar um repertório pedagógico que considere os aspectos étnico-raciais;
- *Trabalhar os protagonismos dos educandos, inserindo-os enquanto atores principais do processo de construção identitária.

METODOLOGIA

Nesse projeto, inicia-se um trabalho com o resgate das diásporas africanas e indígenas, corroborando com a efetivação das leis ¹²10.639/03 e ¹³11.645/08 nas diversas disciplinas do currículo escolar. Para contemplar a proposta, foram elencadas as seguintes ações:

- Trabalho com livros de literatura africana e afrobrasileira em sala de aula;
- Trabalho com a desconstrução de termos colonialistas que emprega-se no ensinar e aprender;
- Trabalho com o “Manual do autocuidado para corpos invisibilizados”;
- Oficina de moda afro com a arte educadora Ênia Dara;
- Desfile de moda afro na culminância das oficinas;
- Batalhas de raps com os estudantes do quinto ao nono ano.

PERÍODO E PÚBLICO ALVO

O trabalho de resgate, reconhecimento e empoderamento será realizado durante o ano todo, contemplando as legislações vigentes. As oficinas com a arte educadora Ênia Dara acontecerão no período de 16 a 20 de setembro nos dois turnos da escola (manhã de 5º ao 9º anos e tarde de 1º ao 4º anos). O público-alvo será cerca de 500 alunos com idades entre 6 e 14 anos, distribuídos em 9 turmas (período matutino) e 9 turmas (período vespertino)

MATERIALIDADE

- 30 exemplares do livro “Amora”, de autoria do Emicida;
- Impressão colorida do “Manual do autocuidado para corpos invisibilizados” para a equipe de professores;
- Oficina
- *Custeio das oficinas;
- *90 metros viscolycra (a malha é vendida no quilo e cada quilo rende média de três metros) sendo 3 quilos em cada estampa;
- 30 tintas para pele Colormake, sendo:
- *6 tintas amarelas;

¹² Lei 10.639/03, sancionada durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as modalidades de ensino da Educação Básica.

¹³ Lei 11.645/08, sancionada no período do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, alterando a lei 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

- *6 tintas verdes;
- *6 tintas brancas;
- * 6 tintas pretas;
- * 6 tintas vermelhas.

Observação: Tintas para pele.

- *10 tesouras para tecido;
- *1.000 alfinetes para fraldas.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que esse projeto seja o primeiro passo para a efetivação da desnaturalização de práticas preconceituosas por parte dos estudantes. Existe o anseio de que ao final desse projeto, os educandos se reconheçam em suas identidades negras, indígenas, brancas enquanto únicos, diferenciados e originados de diversos processos culturais ao longo de séculos. Além disso, objetiva-se uma ampliação do olhar do corpo docente sobre as questões étnico-raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNANGA, Kabengele. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira* — FEUFF (n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói — EdUFF/2008/2010. Pg. 37-54.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2006.

2. QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

NOME DA ESTUDANTE:

IDADE:

RAÇA/COR:
BRANCA
PARDA
AMARELA
PRETA

COM QUEM VOCÊ MORA?

QUAIS DIGITAIS "INFLUENCER"/ARTISTAS VOCÊ MAIS GOSTA/ SE IDENTIFICA?


O QUE VOCÊ ACHA DO SEU CABELO?

SE PUDESSE MUDAR ALGO EM VOCÊ, O QUE MUDARIA

VOCÊ TEM REDES SOCIAIS? SE TEM, QUEM VOCÊ SEGUE OU CURTE?

Figura 20- Questionário elaborado por Tatiana Neves da Silva

3.TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ADULTOS


LASEB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, Augusto Junior de Oliveira, portador(a) do CPF 0909776209-7, AUTORIZO a Tatiana Neves da Silva a utilizar a minha imagem, em todo e qualquer material em imagens de vídeo, fotos e voz, capturados no trabalho de conclusão do CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (LASEB) e em eventos de divulgação do trabalho. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: Banner, slides, comunicações orais. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo Tatiana Neves da Silva, ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre as partes.

DECLARO, portanto, que estou de acordo com essas imagens, que não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência que este material constituído por imagens e sons pertence exclusivamente a Tatiana Neves da Silva, que poderá usá-lo a seu exclusivo critério.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.




Assinatura do Cedente

Figura 21.Termo Livre Consentimento Adultos.

4-TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DAS MENINAS

 **LASEB**
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.


Prezados Pais,

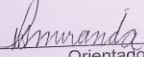
O(a) Prof.(a) Tatiana Neves da Silva desenvolverá, na Escola M. Prof. Dr. Rivaldo Bernicelli, um projeto relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

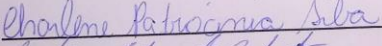
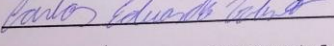
Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz
Coordenadora Geral do Curso


Orientador(a) do trabalho

Nome do aluno(a): Exelllyn Cristina Silva Santos

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo(a) aluno(a)

Faculdade de Educação da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb

Figura 22-Termo de Livre Consentimento das meninas.

5. CRONOGRAMA OFICINAS DE MODA AFRO TURNO DO TURNO DA MANHÃ

**Oficina Ênia Dara Horários especiais
23/09-27/09**

Dia da Semana	Horário	Turma	Professores
Segunda	07:10-09:10	6ºA	Vânia 1ºh Grimberg 2ºh
	9:30-11:30	6ºC	Marlene 3º Matheus 4º
Terça	07:10-09:10	7º	Érika 1º Francisco 2º
	9:30-11:30	9ºA	Francisco 3º Sandra 4º
Quarta	07:10-09:10	8º	Sandra 1º Sônia 2º
	9:30-11:30	9ºB	Marlene 3º Sandra 4º
Quinta	07:10-09:10	6ºB	Taciana 1º Francisco 2º
	9:30-11:30	5ºB	Augusto
Sexta	07:10-09:10	5º A	Tatiana
	9:30-11:30	Desfile: Todas as turmas na quadra	

Figura 23. Horários das oficinas do turno da manhã.

6-CRONOGRAMA OFICINAS DE MODA AFRO DO TURNO DA TARDE

Tatiana

EMPOP ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO OSWALDO PIERUCETTI
Rua Régida, 309 – Conjunto Jardim Filadélfia

Atenção Equipe!

Na próxima semana teremos na escola a formadora Ênia Dara, que fara juntamente com os professores, oficinas de valorização da cultura afro-brasileira.

Observem os horários das oficinas abaixo:

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1º	Daniela - 2º A	Denise - 3º A	Augusto - 4º A	Lindaaura-1º C	Tatiana - 4º B
2º	Patrícia - 2º A	Luci - 3º A	Eliza - 4º A	Eliza - 1º C	Tatiana - 4º B
3º	Waldênia - 1º A	Bárbara - 2º B	Eliza - 3º B	Vanusa - 1º B	Desfile com as crianças na quadra
4º	Eliza - 1º A	Eliza - 2º B	Ana - 3º B	Patrícia-1º B	

Organizamos os horários privilegiando a presença de todos os professores da dpara que possam dar continuidade a este trabalho, já que a cultura afro-brasileira e indígena, faz parte do currículo, por isso deve ser trabalhada em todas as disciplinas.

Se organizem para que possamos aproveitar ao máximo a oportunidade e os ensinamentos da formadora.

A direção/Coordenação
Em 18/09/20:

Figura 24. Horários das oficinas do turno da tarde.