



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E**  
**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS– PPGER**  
*Campus Jorge Amado*

**LÚCIA HELENA GOMES RAMOS**

**AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA FEMININA NAS ESCOLAS DA REDE**  
**MUNICIPAL DE ITABUNA: contribuições para a prática docente**

**ITABUNA- BAHIA**  
**2019**

**LÚCIA HELENA GOMES RAMOS**

**AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA FEMININA NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ITABUNA: contribuições para a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Linha de Pesquisa: Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Célia Regina da Silva

**ITABUNA-BAHIA  
2019**

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

R175a Ramos, Lúcia Helena Gomes, 1981-

Afirmação da identidade negra feminina nas escolas da rede municipal de Itabuna : contribuições para a prática docente / Lúcia Helena Gomes Ramos. – Itabuna: UFSB, 2019. - 97f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.

Orientador: Dra. Célia Regina da Silva.

1. Negras – Identidade racial. 2. Educação básica – Corpo docente - Itabuna (BA). I. Título.

CDD – 305.4

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

**LÚCIA HELENA GOMES RAMOS**

**AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA FEMININA NAS ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ITABUNA: contribuições para a prática docente**

Data da Aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina da Silva  
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
Orientadora**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cynthia de Cássia Santos Barra  
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
Examinadora interna**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Luzineide Miranda Borges  
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
Examinadora externa  
Examinadora**

Dedico este trabalho a minha saudosa avó, “Dona Iazinha”, com quem experienciei o amor na sua forma mais terna.

Às alunas negras da Rede Municipal de Itabuna. Que as possibilidades apontadas aqui cheguem até elas e impulsionem suas vidas!

## AGRADECIMENTOS

À Deus, autor da minha vida, meu sustento nos momentos mais difíceis da caminhada.

À minha mãe, minha grande parceira, pela força nos momentos de dificuldades.

Aos meus familiares, pelo apoio, incentivo, mesmo que distantes. É bom saber que posso contar com vocês.

Às/aos amigas/os que me ajudaram, compreenderam minhas ausências e torceram para que tudo desse certo nesse meu percurso.

A todas/os as/os professoras/es do Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB, pelas contribuições à minha pesquisa, através das disciplinas ministradas.

À Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina da Silva, minha orientadora, pela parceria, compreensão e confiança em mim depositada.

À Larissa, Inajara e Aline, da equipe de formação continuada da Rede Municipal de Itabuna, por terem me ajudado a viabilizar as oficinas.

Às/aos docentes da Rede Municipal que participaram do curso de formação.

A todas/os as/os minhas/meus queridas/os colegas do PPGER, dos quais guardarei com carinho os momentos de estudo, as experiências partilhadas e os momentos de descontração.

A todas/todos, minha gratidão!

## RESUMO

O presente trabalho aborda a influência da escola no processo de afirmação da identidade negra das estudantes a partir de uma discussão que entrelaça as questões de raça e gênero na educação, por meio de uma proposta de formação continuada oferecida às/aos docentes da Rede Municipal de Itabuna-BA. O trabalho apresenta inicialmente um Memorial que narra a minha trajetória de formação pessoal, escolar, profissional e acadêmica. Discute também as temáticas abordadas nos encontros de formação, a saber: Identidade negra e gênero, Importância da Representatividade, Estética Negra e Práticas pedagógicas antirracistas. Traz ainda as contribuições para a prática docente com estratégias e orientações pensadas pelas/pelos próprias/os educadoras/es participantes da formação, com o objetivo de contribuir para a afirmação da identidade negra das estudantes no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Identidade negra; Mulher Negra; Educação antirracista, Formação continuada;

## **ABSTRACT**

### **Title of the final product: Affirmation of Black Female Identity in School: Contributions to Teaching Practice**

The present work approaches the influence of the school in the process of affirmation of the black identity of the students from a discussion that intertwines the issues of race and gender in education, through a proposal of continuous formation offered to the teachers of the Municipal Network of Itabuna-BA. The work initially presents a Memorial that chronicles my personal, educational, professional and academic background. It also discusses the themes addressed in the formation meetings, namely: Black Identity and Gender, Importance of Representativeness, Black Aesthetics and Anti-Racist Pedagogical Practices. It also brings contributions to the teaching practice with strategies and orientations designed by the educators themselves participating in the training, with the objective of contributing to the affirmation of the black identity of the students in the school space

Key-words: Black identity; Black woman; Anti-racist education, continuing education;

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Foto festa junina.....	22
Figura 2 - Seminário de Didática no 1º ano de Magistério em 1997 .....	28
Figura 3 - Foto com a turma do estágio em 1998 em Lage do Banco.....	29
Figura 4 - Atividades sobre a cultura africana realizadas na escola.....	40
Figura 5 - Participação com as/os estudantes nas ações do Novembro Negro promovidas pelo Coletivo de Entidades Negras.....	41
Figura 6- Participação em manifestos realizados pelo sindicato.....	42
Figura 7 - Docentes do curso de formação.....	45
Figura 8 - Profª Drª Célia Regina com cursistas no primeiro encontro.....	61
Figura 9 - Cena da novela Viver a vida com Helena levando um tapa de Tereza.....	65
Figura 10- Propaganda Dove.....	65
Figura 11- Cartaz com referências de mulheres negras usado na oficina.....	68
Figura 12 – Capa do livro Peppa.....	70
Figura 13- Cartaz utilizado na oficina sobre Estética negra.....	73
Figura 14- - Dinâmica com o corpo.....	76
Figura 15- Docentes na quarta oficina.....	87

## **GRÁFICOS E TABELA**

Gráfico 1 - Autodeclaração das/dos docentes.....	47
Gráfico 2 - Comportamento das alunas negras diante das situações de racismo....	48
Tabela 1 - Propostas afirmativas elaborada pelas/os docentes.....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 CAPÍTULO 1.....</b>	<b>16</b>
1.1 Escrever é preciso.....	16
1.2 A primeira socialização.....	21
1.3 DE ALUNA À PROFESSORA: a educação como ferramenta de transformação.....	26
1.4 Reconhecendo-me negra .....	31
1.5 Trilhando novos caminhos.....	33
<b>2. CAPÍTULO 2.....</b>	<b>45</b>
2.1 As/os docentes e a proposta de formação continuada.....	45
2.2 Identidade negra e gênero na perspectiva da sala de aula.....	53
2.3 Importância da representatividade nas práticas pedagógicas.....	62
2.4 Descolonizando a estética negra.....	72
2.5 Contribuições para a prática docente.....	80
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

A invisibilidade da mulher negra na sociedade brasileira é uma das heranças perversas do nosso passado de escravidão. Atravessadas pelas opressões de gênero, classe e de raça, as mulheres negras seguem sendo sustentáculo da pirâmide econômica do país, no entanto sem possuir visibilidade na literatura, na mídia e principalmente nos espaços de poder. Esses fatores culminam numa ausência de representatividade feminina negra também no processo formativo escolar.

A escola é um dos mais importantes espaços na constituição e afirmação das identidades das/dos educandas/os. O conceito de identidade, e a sua construção, é algo bastante amplo e complexo, que envolve diferentes dimensões da vida dos sujeitos. Para Stuart Hall, por exemplo,

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar —ao menos temporariamente (2006, p.5)

São muitas identidades possíveis e nem sempre definitivas. Assim, o período de escolarização, para a estudante, é também momento de afirmação de identidades, dentre elas, a de gênero e a racial.

A ideia de país miscigenado introjetada na sociedade brasileira, amparando o mito da democracia racial, fez com que a escola fosse sempre negligente no trato com as questões raciais. A mestiçagem, além de trazer a questão do não puro, ao aproximar-se do ideário de branqueamento, pode trazer uma visão de afastamento da identidade negra, que é construída a partir de uma consciência histórica e política (MIZAEEL e GONÇALVES, 2015).

Para Munanga (2005), no Brasil, a identidade do negro nunca está concluída, pois o mesmo não conhece a formação real de sua história e, com isso, não consegue ter elementos suficientes e condições de identificar-se consigo mesmo.

A construção das identidades é influenciada pelas representações que cercam as/os sujeitas/os. Neste sentido, falando especificamente, do espaço escolar e da identidade negra das meninas, a ausência de representatividade feminina negra nos materiais didáticos, por exemplo, interfere diretamente no processo de

afirmação da identidade racial delas, já que nossa identidade se constrói e/ou se fortalece a partir das representações que nos são oferecidas. Até mesmo as práticas desenvolvidas por professoras e professores não aproximam das educandas um referencial positivo de mulher negra. Sem falar ainda que o imaginário social brasileiro é forjado por uma mídia racista, que impõe seus padrões eurocêntricos do que é bom, belo e aceitável.

Na escola se estabelecem relações que permitem a interação entre aqueles que mais se assemelham e entre os que são diferentes. Desta forma, cabe ressaltar a importância do papel do professor enquanto mediador desse processo de reconhecimento de si e do outro, que ocorre no espaço escolar, por meio de práticas que possibilitem o exercício do respeito e do auto-reconhecimento.

O presente trabalho intitulado “afirmação da identidade negra feminina na escola: contribuições para a prática docente”, nasce das minhas inquietações enquanto professora da rede pública com a ausência de representatividade negra feminina nas práticas pedagógicas e as implicações dessa problemática para a afirmação da identidade negra das estudantes. Assim, reconhecendo a importância da figura docente nesse processo, foi elaborada uma proposta de formação para as/os docentes da Rede Municipal de Itabuna. Em razão do organograma da Secretaria Municipal de Educação, que foi parceira nesta empreitada, restringimos o nosso público participante às/aos docentes atuantes na área de Humanas no Ensino fundamental II. A expectativa era possibilitar um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas e a afirmação da identidade negra feminina no contexto da escola.

O recorte de gênero se justifica, uma vez que a afirmação da identidade negra para as meninas é um processo ainda mais perverso e conflituoso, pois as mesmas se vêem muitas vezes obrigadas a negar seus cabelos e corpos para atender ao padrão hegemônico (branco) de estética, adotado como modelo para nossa sociedade.

Este Memorial sintetiza minha trajetória no Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais e apresenta os resultados da pesquisa “Afirmação da identidade negra feminina: contribuições para a prática docente”. Está organizado inicialmente apresentando no capítulo I a cronologia que entrelaça minha formação pessoal, escolar, profissional e acadêmica. Em seguida, no capítulo II descreve como foram realizadas as oficinas com as/os professoras/es da Rede Municipal de Itabuna, referentes às temáticas: Identidade negra e gênero; Importância da

representatividade negra feminina; Estética negra; Práticas afirmativas. A reflexão e o estudo dos temas elencados, aliados aos saberes e vivências das/dos docentes possibilitaram, ao final, a construção coletiva de um material gráfico com propostas voltadas para a prática docente, visando contribuir para o processo de afirmação da identidade negra das estudantes no contexto da escola.

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho é a da Pesquisa-ação. Esta de acordo com Thiollent:

é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (1985, p.14).

Para a coleta de informações sobre a prática docente das/dos cursistas foi aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas. Durante as oficinas, realizava observações escritas sobre a dinâmica da atividade e registrava também as intervenções das/dos professores.

A utilização da metodologia da Pesquisa-ação garantiu o envolvimento e a autonomia das/dos docentes no seu processo de formação, pois oportunizou a reflexão sobre as questões étnico-raciais em sala de aula, na perspectiva das alunas negras e seu percurso de afirmação da identidade étnica. Foi possível ainda, na coletividade, pensar propostas a serem desenvolvidas nas escolas no sentido de garantir a prática de uma educação antirracista e fortalecedora da identidade negra das estudantes.

## CAPÍTULO I

### 1.1 Primeiras escrevivências

[...] porque o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue e muitas vezes, nós o sabemos) domesticar. E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1983, p. 225).

Início esta tarefa de escrever sobre mim, com uma certeza: talvez seja uma das empreitadas mais difíceis até aqui. Não queria admitir, mas, não é tão simples quanto parece falar de si mesmo, reviver momentos, histórias, fases da vida, embora eu não tenha na minha trajetória nada que tenha sido traumático, doloroso de se recordar. Apenas as subjetividades comuns a qualquer ser humano. Essa dificuldade de falar a partir de mim também pode ser creditada ao meu percurso formativo escolar e social. De um modo geral, as mulheres foram ensinadas a relegar suas experiências, a não valorizar os seus saberes, a não construírem suas próprias narrativas. E nós, mulheres negras, fomos (e ainda somos) vítimas do racismo/sexismo epistêmico, que de acordo com Grosfoguel (2016) inferioriza o conhecimento produzido fora do ocidente, por pessoas que não sejam homens, brancos e heterossexuais.

Sou essencialmente emotiva e sinto que esta escrita me ajudará a exercitar o equilíbrio entre a emoção e a razão, afinal, este trabalho, que ora me oportuniza falar da minha trajetória, cumpre também a importante função acadêmica de sintetizar minhas leituras e os conhecimentos adquiridos durante o Mestrado em Ensino e Relações Étnico Raciais, bem como sobre o projeto de pesquisa que foi desenvolvido junto às professoras e professores da Rede Municipal de Itabuna, cujo tema foi Afirmação da identidade Negra feminina na escola: contribuições para a prática docente, sobre o qual discorrerei com mais detalhes adiante.

E por falar nas leituras que fiz, se nesse momento a escrita sobre mim começa a fluir, devo creditar às palavras de Gloria Anzaldúa, em 1980, um ano antes

do meu nascimento em sua carta para as mulheres escritoras da América Latina, onde ela diz que a inspiração deve ser buscada principalmente dentro de cada mulher. Nossas vivências, fracassos, sucessos e visões de mundo podem e devem servir de base para a nossa escrita. Então está tudo dentro de mim. Agora é só deixar sair!

É tempo de falarmos por nós e por que não, de nós mesmas! No feminino, sim, se este for o gênero que nos define!

Até aqui, nós, mulheres, compusemos o cenário social, ocupando lugares pré-determinados, sendo subalternizadas pelo patriarcado. Hoje, é imperioso que construamos e protagonizemos estes cenários, não apenas para inverter a lógica dominante, mas para simplesmente exercer o direito sagrado de existir. “O lixo vai falar e numa boa”! (GONZALEZ, 1983, p.225)

Nasci no inverno de 1981, do ventre de uma mulher forte, comerciante de profissão. Cresci num lar de mulheres. Eu, minha mãe, minha vó (que na verdade era tia da minha mãe) e uma tia-avó da minha mãe. Minha “família tradicional brasileira”, chefiada por uma mulher, mãe e solteira.

Minha família. Mulheres brancas, gerações à frente da minha, mas nada disso nunca representou um conflito pra mim. Fui criada com muito amor por elas, no pequeno distrito de Lage do Banco, pertencente ao município de Aurelino Leal-BA.

Além desse pequeno núcleo familiar eu tinha contato com primas, primos, tias e tios, todas/todos por parte da minha mãe, e também brancas/os ou pardas/os.

Atribui-se às famílias o papel de orientar seus descendentes de acordo com sua base ideológica, política e religiosa. Esta última continua mantendo o seu poder regulador, mesmo nos dias atuais, influenciando diretamente a individualidade das pessoas e as suas relações. É o que nos afirma Oliveira (2011): “mesmo em uma sociedade secularizada, a religião consegue, ainda que agora em menor escala, estruturar as relações sociais de tal forma que “transforma o ‘assim é’ em ‘assim deve ser’, ou em ‘assim não pode ser’” (OLIVEIRA, 2011, p. 179,180)

No meu caso, a religiosidade católica, que me foi transmitida pela minha família, pautou muitos aspectos da minha vida, principalmente na infância e na adolescência. Aprendi com as mulheres que me criaram a respeitar a todas/todos e suas escolhas, mas recebi também ideias pré-concebidas sobre as religiões não-cristãs. Estas só começaram a ser desconstruídas mais tarde, a partir de algo que considero ser a salvação da humanidade, a cura para quase todos os males: o

conhecimento. Mas, dialogando um pouco com Chimamanda Adiche, não pelo viés da história única, pois esta é demasiadamente perigosa, mas um conhecimento plural, não-hegemônico.

Até os 6 anos de idade eu ainda não havia conhecido o meu pai, mas quando isso aconteceu, apesar desse hiato, não foi difícil a nossa aproximação. Minha mãe sempre me falava dele: eu sabia seu nome, sua profissão, só não sabia como ele era. Quando eu nasci, ele, policial, foi transferido para outra cidade e nessa época estava retornando para Lage do Banco. Não me lembro dessa ausência ter representado um conflito pra mim, mas o fato é que, como muitas mulheres em nosso país, minha mãe me criou sozinha no sentido emocional e financeiro.

Me identifiquei de imediato com meu pai pela cor da pele e por outras semelhanças físicas. Foi como se naquele momento meus traços fenotípicos, diferentes dos da minha família materna, tivessem sido notados por mim mesma. Como afirma Dubar (1997): “a identificação vem do outro”. Esse outro/outra pode ser semelhante ou diferente. Ambos são importantes no processo de auto-reconhecimento. Naquele momento eu me reconheci no meu pai. Com o passar do tempo e com a convivência, percebi também que herdei dele, por exemplo, o meu jeito comunicativo, o gosto pela política. Fui adquirindo hábitos que eram dele. Passei a ler e assistir jornais desde muito nova. Como em Lage do Banco não vendia jornais impressos, eu, aos nove anos, já mandava comprar meu jornal em Ubaitaba (cidade próxima) todos os dias. Meu pai fazia o mesmo. Quando tínhamos oportunidade, comentávamos sobre as reportagens.

Até conhecer meu pai, eu apenas sabia que tinha um irmão mais velho e uma irmã que era meses mais nova que eu. E como eu os imaginava! Depois que nos conhecemos eu não precisava mais fingir que as minhas amiguinhas eram minhas irmãs. E embora eu não fosse menos feliz antes de conviver com as pessoas que “faltavam” no meu núcleo familiar, considero que essa aproximação foi muito importante pra mim, do ponto de vista da minha identificação<sup>1</sup> com parentes com os mesmos traços fenotípicos que os meus, além, é claro, dos laços de afetividade que foram criados.

Tive uma infância feliz. Sou de uma época e venho de um lugar em que era seguro brincar na rua. Tinha também muitos brinquedos. Para os padrões de Lage

---

<sup>1</sup>Não se trata ainda da consciência de uma identidade negra. Esta só viria anos mais tarde.

do Banco, minha família tinha uma boa situação financeira. Eu era filha da “dona do armarinho” (único estabelecimento do gênero no lugar), um “status” que com certeza contribuiu para que o racismo, em alguns momentos, não me atingisse de uma forma tão direta. Na maioria das vezes, era preciso ler nas entrelinhas. No entanto, é preciso salientar que nem sempre o poder aquisitivo das pessoas negras representa aceitabilidade por parte da sociedade branca. Roger Bastide e Florestan Fernandes (1971) afirmam que o negro que ascende e ocupa posições privilegiadas é visto como uma exceção à regra. Ele é tolerado, mas não totalmente integrado ao espaço social da classe dominante branca.

Lembro de ouvir muito algumas pessoas falando com minha mãe: “ela saiu moreninha, né? Puxou ao pai”; ou ainda, “ela é cabo verde, porque o cabelo dela é bom”. Alheia a todo o significado que essas frases traziam, eu continuava a brincar e minha mãe nada respondia, gesticulava concordando. Aliás, alguns anos atrás, ela me contou que, nessa mesma época, circulava um boato de que havia pessoas em um carro raptando crianças. Ela, comentou com um conhecido que estava tendo mais cuidado comigo, para que eu não ficasse na rua sozinha e o homem disse pra ela que crianças “como eu” não eram alvo dos tais sequestradores e mencionou o que seria o perfil das crianças alvo: branquinhas, loiras, olhos claros e ainda exemplificou com o nome das filhas de uma vizinha, que possuíam tais características.

Naquele momento minha mãe não entendeu como racismo. Nem sei se nessa época ela se dava conta de que ele existia. Ela só sentiu incomodada pelo fato da filha ter sido preterida. Mas quando ela me contou essa história, seu tom foi de indignação, reconhecendo que sim, a sua filha sofreu racismo e no contexto de hoje o desfecho daquela conversa não teria sido tão amistoso.

A minha avó materna, que hoje é minha maior saudade, foi uma figura muito importante na minha criação. Nossa relação era extremamente amorosa. Como minha mãe trabalhava, era ela quem cuidava de mim. Vovó, uma mulher de fenótipo branco, quase europeu, gostava muito de enaltecer a beleza da minha cor. Dizia que eu era linda e que ela queria ter o meu tom de pele. Era bom ouvir isso. Penso que a autoestima elevada que sempre tive, começou a ser alimentada com as palavras da minha saudosa vizinha, pois sabemos que embora a autoestima tenha um caráter individual ela é fortalecida na relação com outros indivíduos. Sobre esta questão Oaklander (1980) nos diz que:

A forma que uma criança se sente em relação a si mesma depois de algum tempo é certamente determinada em grande medida pelas mensagens que recebe de seus pais acerca de si própria. Em última análise, porém, é a própria criança que traduz essas mensagens para si. A criança escolhe do ambiente qualquer coisa que reforce as mensagens parentais. (p. 309).

Uma lembrança forte desta fase da minha infância, está relacionada ao momento em que a televisão começou a fazer parte do meu universo. Um dos primeiros programas a que assisti e, sem dúvida, o mais marcante, foi o “Xou da Xuxa”. Ficava encantada com todas aquelas cores, músicas, brincadeiras, com aquela realidade fantasiosa que era vendida. Me transportava para aquele universo todas as vezes que assistia ao programa e, assim como muitas meninas da minha época, por anos alimentei o sonho de ser uma das paquitas.

Inicialmente meu fascínio e minha imaturidade não me deixavam perceber que ninguém que compunha aquele cenário de sonhos tinha o perfil sequer parecido com o meu. Essa consciência só me foi despertada anos mais tarde. Não só no programa da Xuxa. As novelas, os filmes, as bancadas dos telejornais, os comerciais, tudo tinha uma cor e não era a minha. Gaspar (2010) afirma que a sociedade acaba postulando que só as pessoas brancas possuem a capacidade intelectual, o talento ou a beleza para ocupar estes espaços. Isso impede o surgimento de talentos e o desenvolvimento das potencialidades das pessoas negras, já que a estas as oportunidades são negadas.

Se hoje, a população negra ainda luta por representatividade na mídia, nos anos 80 a invisibilidade e a sub-representação eram ainda maiores. Sobre essa ausência na mídia, o professor Muniz Sodré (1998) nos diz que

é reduzida a presença de negros nas fileiras profissionais da mídia brasileira. Quando indivíduos de pele escura conseguem empregar-se em redações de jornais ou em estações de televisão, mesmo que possam eventualmente ocupar uma função importante, são destinados a tarefas ditas “de cozinha”, isto é, aquelas que se desempenham nos bastidores do serviço, longe da visibilidade pública (p.24).

Essa análise do Professor Sodré dialoga com a ideia de “visibilidade seletiva”, tratada por Gaspar (2010), em sua dissertação de mestrado, onde este afirma que as pessoas negras tendem a aparecer nas novelas, nos noticiários, nas

propagandas, quase sempre em contextos específicos, racializadas<sup>2</sup>, atreladas ao viés da inferioridade, dos estereótipos e da subalternidade.

Sem fazer muito esforço, consigo me lembrar perfeitamente que nas novelas e programas a que eu assistia na infância, as mulheres negras quase sempre eram as escravas (nas novelas de época) ou empregadas domésticas, por vezes sexualizadas. Os homens negros apareciam também como escravos, bandidos, malandros. Havia uma ausência de referenciais positivos de negritude na mídia, fator que, aliado a uma escola que invisibilizava a história de meus ancestrais e naturalizava o racismo que já era institucionalizado no âmbito do Estado, contribuiu para que durante muito tempo eu não me enxergasse como negra, e sim, morena.

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2005, p.120).

Não diria que eu rejeitava minha identidade negra, até porque pra que eu rejeitasse essa identificação eu precisaria reconhecê-la e esse processo só começou a ocorrer comigo no fim da minha adolescência.

## **1.2 A primeira socialização**

Iniciei meu processo de escolarização na sede do município, Aurelino Leal, numa escola pública que era considerada a melhor, entre todas as redes de ensino. Minha mãe e minha vó se revezavam pra me levar de ônibus. Quem ia tinha que ficar a manhã inteira me esperando, pois não havia transporte pra voltar pra casa.

A escola proporciona para a criança uma experiência de socialização ampliada do contexto familiar, a partir do contato com outras crianças e adultos, proporcionando novas leituras de mundo. Berger & Luckmann acreditam que esse processo de socialização primária seja “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER & LUCKMANN, 1976, p.175)

---

<sup>2</sup>Racialização é um conceito utilizado neste trabalho como sendo o “termo usado para descrever processos sociais, culturais, econômicos e psicológicos que fazem a raça importante e as formas que raça é usada como uma base para desigualdade e discriminação” (SWAN, 2010, p. 667).

Na escola em que eu fui estudar, só eu era de Lage do Banco, o que inicialmente me causava um pouco de intimidação. Era comum entre os moradores da sede as “brincadeiras” e as referências pejorativas em relação aos moradores do espaço rural e dos distritos.

Esse preconceito que permeava a sociedade local, de certa forma, também chegava na escola e no início das aulas fui alvo de brincadeiras por parte de alguns colegas. Nada que tivesse maiores efeitos. Algumas coisas eu nem entendia direito.

O racismo atua regulando o lugar destinado às pessoas negras em nossa sociedade. É ele quem determina quais espaços podem ser ocupados por nós. Isso acontece o tempo todo, em todos os lugares e na escola não é diferente. Por ocasião das festas juninas, na escolinha onde eu estudava, fui coroada a princesa do milho. E quando cheguei para a festa era nítida a expressão de surpresa ou incredulidade das pessoas quando me viram chegar impecavelmente produzida de caipira, por minha mãe. Talvez esperassem que a menina preta do distrito viesse com trajes mais simplórios.

**Figura 1:** Foto festa junina



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com Hasenbalg as atitudes discriminatórias dos não-negros, muitas vezes, limitam as aspirações das pessoas negras, fazendo com que estas busquem apenas ocupar os lugares pré-determinados para as pessoas de cor:

as práticas discriminatórias, a evitação de situações discriminatórias e a violência simbólica perpetuados contra os não-brancos se reforçam mutuamente, fazendo com que normalmente negros e mulatos regulem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e deferido como o 'lugar apropriado' para pessoas de 'cor.' (1979, p. 167)

Isso explica o desconforto de algumas pessoas negras quando precisam adentrar determinados espaços, por exemplo. Particularmente, conheço uma mulher negra, empregada doméstica, que diz ter vergonha de ir ao shopping da cidade. O racismo nos desumaniza, nos tira direitos fundamentais, nos faz crê que somos de fato inferiores.

Voltando ao meu percurso escolar, lembro-me com ternura das minhas primeiras professoras, sempre muito atenciosas e carinhosas comigo. Sobre este comportamento docente, Araújo (1994) afirma que a maneira como as alunas e alunos são tratados possui grande influência na imagem que estas e estes farão de si e das outras pessoas, bem como poderá contribuir ou não para o desenvolvimento da autoconfiança. No entanto diversos estudos e pesquisas apontam que, as crianças negras, nem sempre se sentem aceitas e nem queridas por professoras e professores. Não recebem as mesmas demonstrações de afeto, nem os incentivos dados às crianças brancas. Por vezes, em apresentações teatrais, por exemplo, são as meninas brancas que “se encaixam” no papel das princesas, enquanto que a menina negra, geralmente é convidada a representar o papel da bruxa, de vilã e de empregada.

Quando eu estava na 4ª série (hoje equivalente ao 3º ano), num desfile de 7 de setembro, em que minha turma representaria a literatura infanto-juvenil, eu recebi a desagradável missão de interpretar a bruxa. Como queria muito participar, aceitei, mas meu entusiasmo teria sido maior se eu tivesse sido escolhida para interpretar outro personagem. Sem contar que fui apelidada pela turma de Bruxelena, uma “criativa” junção da palavra bruxa, com meu nome, Lúcia Helena. Confesso que não gostei da homenagem, mas não me deixei abater. Acabei me acostumando. Aliás, é o que quase sempre cabe a quem, na escola, é vítima de preconceito, racismo, bullying, lgbtfobia e tantas outras formas de opressão. Diante da conduta omissa da escola, “se acostumar, engolir” acaba sendo uma das alternativas para estas/estes estudantes. O que não significa que deixou de incomodar, de doer e de violentar.

Trindade (1994) apresenta, em sua dissertação de Mestrado, alguns dos efeitos da reprodução do racismo na escola, em que dentre outros, ela cita algumas

possíveis reações das/dos estudantes, bem como apresenta a maneira como estes como estas/estes costumam ser rotulados pela escola:

Pode ou se rebelar contra essa ordem de coisas, sendo tida como a "desadaptada", a agressiva, a violenta, "marginal do futuro", ou pode se alienar de tudo isso, sendo tida como a 'apática', 'desligada'. Em ambos os casos, dentro da linguagem da Escola, a criança 'problema'. (IBIDEM, p.215)

A minha experiência como criança negra na escola me autoriza a afirmar que me faltaram algumas referências e experiências educativas que, sem dúvida, também contribuíram para retardar o reconhecimento e a afirmação da minha identidade como negra.

Não era perceptível a mim, como estudante, que houvesse naquele momento na escola, nenhuma preocupação em refletir as relações étnico-raciais, nem tampouco as práticas educativas eram pautadas no desenvolvimento de uma educação antirracista, esta que, segundo Medeiros (2005), favorece a ressignificação do espaço escolar que passa a ser visto como instrumento de transformação das desigualdades sociais e não de reprodução das mesmas.

O comportamento das professoras e da direção diante de situações que hoje são encaradas como racismo, era quase sempre o de naturalizar ou de "colocar panos quentes". Me lembro de ter ouvido, muitas vezes, meus colegas também negros se queixarem à "tia" (como chamávamos a professora na infância) que tinham sido chamados de macaco ou outro xingamento por outro colega e a docente apenas respondia: "você é macaco? Então não ligue que ele para de chamar". Eliane Cavalleiro vai nos alertar para as consequências desse silenciamento da escola diante de situações como essa e suas consequências para a autoestima das/dos estudantes negras/negros.

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Como aos negros estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (IDEM, 2000, p.98 e 99).

O mito da democracia racial, que mantinha a crença em uma sociedade em que todas e todos eram reconhecidos e valorizados na mesma proporção, era o silenciador de qualquer discussão que suscitasse haver racismo dentro do espaço escolar. Assim, foram se naturalizando as piadinhas com a cor da pele, a associação

da cor preta com tudo que é ruim, feio ou sujo, as expressões racistas. Sobre esta realidade, Silva (2010) nos diz que essa representação negativa acaba sendo internalizada pelas crianças negras e faz com que elas passem a não gostar de si próprias e nem dos que se parecem com elas. A autora afirma que a escola não deve se omitir diante das situações de racismo no seu contexto. Ela sugere inclusive, que, no caso específico das frases que dão conotação negativa a cor negra, que estas sejam reconstruídas com as alunas e alunos, a fim de dar-lhe um significado positivo.

Se nos dias de hoje a Lei 10639/03, (obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio) ainda não conseguiu se traduzir em uma mudança curricular e pedagógica no sentido das relações étnico-raciais na totalidade dos estabelecimentos de ensino do país, nos anos 80, período em que iniciei meu processo de escolarização, a educação ainda nem discutia as questões raciais, tampouco as escolas se preocupavam em ensinar a história da África e dos africanos a partir de outro olhar que não fosse o do colonizador.

Por muito tempo, falar da história e da cultura negra em nossas escolas era simplesmente relembrar um passado de escravidão e de inferioridade. Aprendíamos que o legado africano para a construção do nosso país, se resumia aos aspectos culturais, quase sempre folclorizados.

O continente africano e seu povo era sempre associado a feiúra, a pobreza, doenças, enquanto a Europa, esta era vista como o berço do conhecimento, sinônimo de beleza e riqueza. O discurso hegemônico que tornava determinados grupos sociais, conhecimentos e culturas como superiores, eram referendados nas práticas pedagógicas, até mesmo na postura das/dos docentes e nos livros didáticos, que ainda hoje, são um dos principais recursos utilizados nas aulas. Sobre eles, Silva (2005) vai nos dizer que, de um modo geral, as experiências e o processo histórico cultural das mulheres, dos negros e dos indígenas, quando não são omitidos, são apresentados nos livros didáticos de forma superficial, e em relação à população negra, especificamente, esta é representada de forma estereotipada, por vezes até caricata.

Recordo-me, que, nas poucas vezes em que meus livros didáticos faziam referência às pessoas negras, era sempre num contexto de subordinação,

inferioridade, associando a contextos ou situações depreciativas. A este respeito, tem-se a afirmação de Souza (2005) e segundo ela:

Quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza e a outras mazelas sociais, geralmente os negros aparecem nas personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. [...] Já nos livros de contos de fadas, como príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí, as personagens brancas, não raras loiras. E isso não passa despercebido pelas crianças (, p. 110).

As questões raciais não pautaram minha educação durante a infância. Nem a doméstica, até porque minha vó e minha tia avó eram brancas e minha mãe é parda, mas não se reconhecia como negra. E tampouco a escola contribuiu para que eu, até mesmo no exercício da alteridade, pudesse me reconhecer negra diante daquelas e daqueles que eram diferentes de mim fenotipicamente. Pierre Bourdieu nos afirma que a identidade é um “ser percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros” (BOURDIEU, 1989: 117). Isto demonstra a importância do coletivo na formação das identidades individuais.

Em uma sociedade onde o racismo é estrutural, é fundamental que crianças negras ( e não negras ) tenham seu processo formativo escolar pautado na educação para as relações étnico-raciais, uma temática que só entrou definitivamente na agenda educacional a partir de 2003, com a aprovação da Lei 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino públicas e particulares do Brasil. Vale aqui ressaltar que a referida lei é uma conquista do Movimento Negro na sua luta antirracista e pela transformação da política educacional e social brasileira.

### **1.3 DE ALUNA À PROFESSORA: a educação como ferramenta de transformação**

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

Paulo Freire

A educação em nosso país é garantida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º. Ela é um direito fundamental de todas as pessoas. A escola por sua vez, se constitui no locus da aprendizagem formal. Um espaço de aquisição de

conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, mas também de formação humana e cidadã.

Dos mais de 5 séculos de história do nosso país, é sabido, inclusive por <sup>3</sup>fontes documentais, que as pessoas negras estiveram excluídas do processo de escolarização mesmo após a chamada abolição. Esse atraso no processo de escolarização comprometeu a inserção social de negras e negros na sociedade brasileira, bem como a negligência do nosso sistema educacional com a história e cultura africana, contribuiu para a manutenção do preconceito e da ideia de superioridade branca. Esses dois fatores somados, resultam em uma sociedade onde as pessoas negras ainda lutam por direitos fundamentais e contra o racismo e em uma escola que lamentavelmente é reprodutora dessas mazelas sociais.

Nos anos 90, o Brasil viveu profundas transformações sociopolíticas e econômicas. Era um país recém redemocratizado, que buscava se inserir no contexto global da economia, em meio a um cenário de profundas desigualdades sociais internas.

No campo da educação, se impunha naquele momento aos sistemas educativos, maior exigência quanto à qualidade do ensino oferecido, principalmente na educação básica, e ainda a articulação da escola com o mundo do trabalho.

No Brasil, os indicadores apontavam para uma situação caótica. Havia um índice de 22% de analfabetos e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4<sup>a</sup> série), o que significa, 60% da população com baixa escolaridade. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (SANTOS, 2010).

Diante desse cenário e com toda influência interna e externa, o governo brasileiro precisava dar respostas, em termos de medidas que acenassem para melhorias no nosso sistema educacional. Assim, em 1990, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia. Desse encontro resultou a elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, em que, dentre outras coisas, os países assumiam o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade

---

<sup>3</sup>Por exemplo, a Reforma de Couto Ferraz, a partir do Brasil Império, que através do Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, não permitia aos escravos o acesso às escolas públicas.

para todos. Daí em diante foram criados inúmeros planos, programas e leis visando a democratização e a melhoria da qualidade do ensino em nosso país. Chamo a atenção para LDB 9394/96, que veio em substituição a LDB de 71.

No ano seguinte, 1997, eu estava iniciando o curso de Magistério, lá em Aurelino Leal, sem nenhuma ideia do que era a docência, de fato. Inicialmente até disse que terminaria o curso, mas que não iria lecionar. Queria ser artista! Minha cabeça era cheia de sonhos: cantar, atuar, ser jornalista. Mas estava ali, estudando para ser professora.

**Figura 2:** Foto Seminário de Didática no 1º ano de Magistério em 1997



Fonte: Arquivo pessoal

Voltando à LDB 9394/96, eu vivi a efervescência da chegada dessa legislação. Foi um documento amplamente difundido nos meus 3 anos do curso de Magistério. Para Pedro Demo (1997), a nova LDB era uma lei com ranços e avanços, que por envolver grandes interesses orçamentários, dificilmente passaria no Congresso com um texto que pudesse ser considerado o “sonho” do educador brasileiro. Segundo ele,

[...] “as insatisfações que a Lei deixou ou manteve, diga-se ainda que toda Lei importante sofre, no Congresso, inevitavelmente sua marca histórica própria, sobretudo a interferência de toda sorte de interesses, muitas vezes, pouco “educativos” (IBIDEM, p.10)

A professora Nilma Lino Gomes (2010) destaca que a militância do Movimento negro também foi importante na elaboração da nova LDB. No entanto, Rodrigues (2005) critica a parcialidade com que a questão racial foi inserida no texto da lei. Ela afirma ainda que as reivindicações do movimento só foram contempladas com a sanção da lei 10639/03 (obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio).

Aos poucos fui me identificando com o Magistério. As leituras, os debates, os estágios, me faziam enxergar o caráter transformador da educação e a importância da figura docente na mediação da aprendizagem. Passei a enxergar também os problemas que mantinham a educação brasileira em estado permanente de crise e que conforme o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1986, p.55), “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. Há uma engrenagem sócio-política no país que se beneficia da deterioração da educação e que tem se esforçado a cada dia que passa para tornar o acesso ao ensino menos democrático.

Com muita criticidade, autonomia e vontade de fazer a diferença eu fui começando a moldar meu perfil enquanto educadora. Fui percebendo, principalmente nas aulas de Didática e de Metodologias, que o Magistério me dava a possibilidade de ser um pouco artista. Isto é, eu estava aprendendo que ensinar podia e devia ser bem mais que transmitir conteúdos mecanicamente. As inovações e as artes eram (e são) muito bem-vindas na educação. Eu estava ciente dos desafios da docência, mas fascinada pela possibilidade de contribuir para a formação de pessoas!

**Figura 3:** Foto com a turma do estágio em 1998 em Lage do Banco



Fonte: Arquivo pessoal

O professor Moacir Gadotti, nos fala sobre a responsabilidade e a importância do trabalho da/do professora/professor:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis. (IDEM, 2011, p.26, 27)

Os ensinamentos do grande Mestre Paulo Freire também foram marcantes na minha formação como professora. Me recordo de ter aprendido a partir de suas palavras que “só desperta a paixão de aprender, quem tem paixão por ensinar”. De fato, o exercício da docência exige muito mais do que formação específica na área. É preciso criar laços, dar autonomia, estabelecer uma relação de confiança entre docentes e estudantes. Definitivamente não se trata de uma profissão como as outras. Cury (2003) vai nos falar exatamente das subjetividades envolvidas no ato de ensinar:

os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos

altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos. (p.65)

A realidade socioeconômica do meu município de origem, nesta época, desenhava um cenário de muita pobreza e desigualdade. Durante os estágios, que foram feitos em Lage do Banco, as turmas refletiam essa realidade e eu me deparava com crianças que apresentavam carências alimentares gravíssimas, para as quais, muitas vezes, a merenda escolar era a principal refeição do dia. Essa situação acabava por refletir no nível de aprendizagem das/dos estudantes.

Eu estava vendo, na prática, o quão desafiadora é a tarefa de educar e embora tivesse ainda inúmeros outros sonhos na cabeça, começava a brotar em meu coração um desejo enorme de transformar a realidade, de contribuir pra pelo menos amenizar os problemas sociais do meu entorno. A educação seria meu veículo, minha ferramenta.

#### **1.4 Reconhecendo-me negra**

A consciência acerca da minha identidade negra, começa a surgir no fim da adolescência. Entendendo que o reconhecimento identitário se processa no plano individual, mas também coletivo, considero que a minha interação com os distintos grupos sociais ( escola, movimentos, grupos políticos, esportivos) foram fundamentais para que eu pudesse, no âmbito da alteridade, isto é, na relação dialética entre semelhança e diferença, reconhecer-me nas/nos outras/outros. Gomes (2005) destaca que

a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana. (p. 41)

O pensamento do Avtar Brah (2006) é convergente com esse entendimento de construção identitária a partir das interações. De acordo com ela, “as identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais” (BRAH, 2006, p.371).

Em meados dos anos 90, por influência do movimento negro, a questão racial passa a ser mais debatida no país e começa finalmente a entrar nas pautas governamentais e em alguns setores da sociedade, inclusive na educação. A criação, em 20 de novembro de 1995 de um grupo Interministerial com o objetivo de desenvolver políticas para a valorização da população negra, estabelece um diálogo entre os movimentos negros e o governo.

Um dos resultados positivos dessa luta histórica é que, hoje, mesmo com resistências de alguns setores da sociedade, não é mais possível negar que o racismo é uma questão presente na realidade concreta e que são necessárias políticas públicas chamadas de ação afirmativa – políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade – para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais (NASCIMENTO, 2006, p.28).

Gradativamente a mídia acena também para uma mudança no sentido da visibilidade das pessoas negras em seus conteúdos. A criação da Revista Raça Brasil, em 1996, por exemplo, uma publicação voltada para a população negra, contribuiu para a visibilidade das negras e negros brasileiros, para além dos estereótipos e da inferiorização que sempre pautou a nossa presença na mídia. Brasileiro (2003), em sua dissertação de mestrado, denomina a revista como um “Quilombo na mídia” e considera que ela “se constitui como um importante lugar de formulação e de circulação de sentidos outros para o negro que não aqueles estereotipados pela memória do dizer” (BRASILEIRO, 2003, p.141-142).

Saber-me e reconhecer-me negra fez com que eu passasse a confrontar todos os estereótipos, a ideia de inferioridade, de subalternidade atribuída às pessoas negras. Desenvolvia o que Castells (2000) conceitua como identidade de resistência, isto é, aquela em que pessoas que se encontram em posições desvalorizadas ou são estigmatizadas pela lógica da dominação desenvolvem formas de resistência e sobrevivência.

O fato de ter cursado Magistério me obrigou a buscar mais conhecimentos e a fazer novas leituras do mundo e estas, sem dúvida, me fizeram perceber que meu processo de escolarização foi calcado em bases epistemológicas europeias que por sua vez negavam toda a produção cultural, intelectual, científica dos povos africanos. Passava a compreender também as implicações desses processos para as pessoas negras na sociedade brasileira como um todo. Isto é, o silenciamento da

escola diante das questões raciais e ainda a invisibilização histórica dos nossos antepassados africanos nos nossos livros didáticos, são fatores que também contribuíram para a manutenção do racismo, conforme nos diz Paixão

Ao omitir conteúdos sobre a história do país, relacionados a população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço das construções ideológicas racistas.  
(PAIXÃO, 2007, p. 28)

Quando se fala dos conflitos e dificuldades envolvendo a afirmação da identidade negra, é imprescindível que façamos um recorte de gênero em nossa abordagem, visto que sobre as mulheres e seus cabelos recaem as maiores exigências estéticas. No caso da mulher negra e seu cabelo crespo, este não é considerado bom, belo e nem sequer aceitável.

Conforme nos diz Gomes (2006, p.2 ), “a identidade negra é um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora”. Deste modo, percebemos o quão privilegiado é o espaço da sala de aula na construção identitária das/dos estudantes, justamente por ser este lugar de encontro de diferenças. No entanto, por muito tempo, inclusive nos meus primeiros anos na escola, o que se percebia, no que tange às questões raciais era o fortalecimento das desigualdades e a naturalização dos estereótipos e preconceitos.

A utilização de um currículo eurocêntrico e de livros didáticos que invisibilizaram ou relativizaram a presença africana, principalmente da mulher em nossa história e essa total ausência de referenciais positivos de pessoas negras no espaço escolar, acabavam por contribuir de forma negativa para o reconhecimento identitário das/dos estudantes. Passos nos afirma que “o currículo escolar, tal qual a sociedade brasileira, está pautado numa compreensão de que apenas a cultura do colonizador – branca, masculina, heterossexual e cristã – tem legitimidade para ser estudada” (PASSOS, 2008, p. 17).

No meu processo de reconhecimento identitário, não “gritaram-me negra”, como no poema de Vitória Santa Cruz. Talvez se o tivessem feito, eu não teria demorado, uns 16 anos pra começar a saber quem eu era de verdade e qual era meu lugar no mundo.

Passei a me incomodar com a ausência de pessoas negras na mídia, nos espaços de poder, nas profissões mais valorizadas socialmente. A me indignar com a percepção de que os indicadores sociais das negras e negros brasileiros alcançavam os piores índices. De fato, eu já não enxergava o mundo como antes e isso era muito bom!

Para além da aceitação e identificação com meus traços fenotípicos, assumir-me negra tornava-se uma decisão política, conforme nos diz o Professor Kabengele Munanga, e esta começava a exigir de mim um novo posicionamento diante dessa sociedade regida pelo pensamento hegemônico, principalmente no âmbito da educação, onde eu agora começava a atuar.

### **1.5 Trilhando novos caminhos**

Termo o Magistério e, embora, tivesse me encantado pelo curso, não acreditava que eu fosse atuar como professora. Aos dezoito anos, eu ainda alimentava sonhos, como o de ser artista ou jornalista.

Por motivos financeiros, minha família se muda para Itabuna no início do ano 2000. Uma mudança radical na minha vida, em todos os sentidos. Segundo o grande geógrafo Milton Santos, “no lugar novo, o passado não está; é mister encarar o futuro: perplexidade primeiro, mas em seguida, necessidade de orientação. [...] O novo ambiente atua opera como uma espécie de detonador”. (SANTOS, 2002, p.328)

Sempre quis morar numa cidade grande, mas as condições em que eu e minha família viemos foram totalmente inesperadas e adversas. Até aquele momento, era o maior desafio que eu teria que enfrentar. A vinda para Itabuna foi verdadeiramente um divisor de águas na minha vida. Novas identidades, aprendizagens, amadurecimento e conquistas.

Precisava trabalhar para manter a casa, já que minha mãe, à época, com mais de 50 anos, dificilmente conseguiria emprego e minha avó era idosa. E pra onde o destino me leva? Pra uma sala de aula. Fui substituir uma tia que precisou tirar uma licença para tratamento médico. A experiência durou pouco mais de 1 mês, mas foi suficiente pra eu perceber que educar era fantástico e muito gratificante, apesar dos problemas estruturais da nossa educação. Meses depois eu volto a

trabalhar em outra escola, mas dessa vez na secretaria, onde fico por 4 anos. Este, meu primeiro emprego de fato.

Ingressei na universidade em 2002 para cursar Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e, no mesmo ano, sou aprovada no concurso da Rede Municipal de Itabuna, como professora. Duas alegrias imensas que representaram um salto gigante na minha vida. Nessa época, ser aprovada em uma universidade pública era algo muito difícil, principalmente para as pessoas que vêm de lugares pequenos, como eu. E o ingresso no serviço público representava a garantia de uma certa estabilidade financeira, naquele momento, muito importante pra mim e minha família.

Como professora eu atuava no ensino fundamental I, durante o dia e também na Educação de Jovens e Adultos, à noite. Desde o começo eu senti o tamanho da responsabilidade que é, orientar, intermediar o conhecimento e contribuir para a formação cidadã das/dos estudantes, pois de acordo com Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p.47).

Venho de uma educação básica onde a minha escola era um pouco distante da minha realidade e não dava o devido valor às vivências de cada estudante. Tampouco trabalhava as nossas diferenças (todas elas: cor, gênero, religiosidade, etc). Agora, como profissional da educação, eu tinha consciência de que esse modelo precisava ser superado e que, sim, era possível, pensar na formação das/dos educandas/os de uma maneira mais ampla com vistas à sua autonomia, liberdade e emancipação.

Lidava com públicos distintos (jovens e adultos/ crianças), mas para os dois, meus objetivos principais eram, dar autonomia, estimular o pensamento crítico, elevar a autoestima e fazer com que todas e todos se sentissem contempladas/os em suas subjetividades.

Minha atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi iniciada em uma turma que pertencia a um contexto de muitas dificuldades sociais. Foi uma experiência muito enriquecedora, bem diferente do que já havia vivenciado nos estágios do Magistério (que foram realizados com crianças). Me apaixonei por esse segmento, tão relegado da nossa educação.

Num país em que ainda as políticas educacionais ainda não deram conta de garantir a universalização do e acesso e da permanência da população à uma

educação de qualidade, a EJA acaba por abarcar um grande número de pessoas que não foram alcançadas por essas políticas e/ou por alguma razão tiveram que interromper seu processo formativo escolar. Por outro lado, são pessoas dotadas de conhecimento diversos, adquiridos em suas trajetórias de vida que precisam ser potencializados pela escola (GRAMSCI, 2000). Essa perspectiva impõe um grande desafio ao trabalho docente.

Para mim, como professora da Educação de Jovens e adultos, os saberes trazidos pelas senhoras, pelos senhores, as curiosidades e sonhos dos mais jovens, as experiências de quem trabalhava fora e de quem trabalhava em casa, os relatos das mãe e pais sobre suas filhas e filhos, o simples desejo de adentrar o mundo letrado que muitas/os das/dos estudantes traziam, os problemas de cada uma/um, eram o ponto de partida para realização do meu trabalho e eu me colocava, na condição de mediadora entre esses universos e o que a escola representava para cada uma delas/deles.

O educador Paulo Freire, que muito contribuiu para a Educação de Jovens e Adultos, propunha para este segmento, a chamada educação libertadora, que consistia na contribuição da escola para que as/os estudantes fossem estimulados a refletir e a interferir na sua realidade. O diálogo, a horizontalidade da relação estudante-professora, a afetividade, o desejo de transformação social pela via da educação, a valorização dos conhecimentos prévios das/dos estudantes, foram alguns dos pilares que constituíram a minha prática pedagógica, esta, muito inspirada em Freire e sua concepção de educação mais humana, libertadora e transformadora.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p.39).

Me reconhecendo como mulher negra e agora professora, entendendo que, minhas escolhas metodológicas eram também escolhas políticas, senti a necessidade de buscar conhecimentos e ferramentas didáticas que tornasse a minha sala de aula um espaço onde todas/todos se sentissem contempladas/dos nas suas diferenças e tivessem seus tempos e modos de aprender respeitados; um

espaço em que as relações étnico-raciais fossem pautadas no campo dos discursos e nas práticas educativas que eram desenvolvidas.

É importante salientar que, esse processo não envolve apenas mudanças no campo profissional. Requer, antes de tudo, uma (des)construção pessoal, de (pre)conceitos, quebra de paradigmas, o questionamento de conhecimentos e verdades cristalizadas, além de lançar mão de novos olhares sobre a realidade a qual estamos inseridas. Tornar-se educadora é muito mais que adquirir novos conhecimentos. É assumir um posicionamento político comprometido com a transformação da realidade a partir da educação.

Percebi que mesmo tendo feito um curso de Licenciatura, e ainda com o advento da Lei 10.639, no ano de 2003 (quando eu ainda estava na faculdade), meu curso não deu conta, nem de longe, de proporcionar uma abordagem reflexiva acerca da desconstrução histórica que envolve a questão racial em nosso país. Nem mesmo tratou sobre a referida Lei e os mecanismos necessários para sua implementação.

Eram raros os cursos de formação continuada que tratavam com exclusividade de discutir as questões raciais em sala de aula, ou que propusessem uma reflexão (sem a qual considero impossível a implementação da Lei 10.639/03 ou de qualquer outra política pública educacional), uma chamada à consciência de educadoras e educadores sobre a postura racista do nosso sistema educacional, que vem contando com a conivência ou a omissão de muitas/muitos docentes ao longo da história para garantir o genocídio epistemológico dos povos africanos em nosso território.

[...] a formação de professores da educação básica para o tratamento da questão racial nas escolas, [...] envolve várias dimensões: desde o repensar sobre a política educacional até a “capilaridade” do processo que envolve os professores e os alunos nas salas de aula. Como pólos de um mesmo processo, ambos exigem uma “mudança de olhar” que se proponha a ver, entender, reagir, e não mais silenciar ante o racismo que se manifesta nos espaços escolares (VALENTE, 2005, p. 73).

Em 2011 início um curso de Especialização, em uma instituição da rede privada, em História das culturas afro-brasileira. Meu objetivo era obter e levar para minhas salas de aula conhecimentos acerca de nossos antepassados africanos que me foram negados desde a educação básica. Na oportunidade pude desenvolver uma pesquisa intitulada “Panorama da educação municipal de Itabuna após a

implantação da lei 10.639/2003: avanços ou estagnação?”, a mesma se propunha a analisar, a partir das diretrizes da Lei 10639/2003, as possíveis mudanças ocorridas no contexto escolar de duas Unidades de Ensino da Rede Municipal na cidade de Itabuna-BA. Isso em relação não só ao ensino da disciplina de História, pois no texto da Lei, há uma recomendação para que a reformulação curricular tenha uma abrangência interdisciplinar. Foi possível ainda verificar as principais dificuldades e/ou questionamentos dos docentes no que diz respeito à aplicação da lei e as propostas da Secretaria de Educação Municipal para viabilizar o trabalho dos professores.

O contato com as/os docentes, por meio de entrevistas, observação da prática e da dinâmica escolar, me revelou que ainda havia colegas que desconheciam por completo a existência e o teor da Lei 10.639/03, mesmo nesse período já tendo se passado oito anos da sua aprovação. E, dentre as/os que tinham ciência da legislação, estas/estes percebiam a necessidade de formação continuada específica para que pudessem implementá-la em suas escolas. A Secretaria de Educação Municipal, por sua vez, à época, se organizava na criação da Assessoria da Diversidade Étnico-Racial, que realizava encontros formativos periódicos com as/os docentes e buscava acompanhar o trabalho nas escolas.

Quanto ao debate necessário sobre as questões raciais este ainda não ocorria com a profundidade capaz de provocar reflexões não só entre as/os estudantes, como também na comunidade escolar. As práticas multiculturais, também eram tímidas e ocorriam de forma muito pontual, quase sempre no período próximo ao dia 20 de Novembro, dia Nacional da Consciência Negra, data inclusive inserida oficialmente no calendário das escolas a partir da Lei 10639/03.

Gestoras/es, educadoras/es e comunidade escolar como um todo, precisam compreender que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana integra o conjunto das ações afirmativas e representa um importante avanço na luta por uma educação antirracista. Deste modo, sua implementação precisa ser pensada também para além da reformulação curricular. Gomes (2005) aponta que um passo importante a ser dado em nossas escolas, é admitir a existência do racismo e compreender como ele se manifesta no espaço escolar e a partir daí, traçar estratégias pedagógicas para o seu enfrentamento.

Tive que reconhecer que eu era fruto de uma escola que enxergava nas diferenças, um problema, cuja solução era a uniformidade de comportamentos, das

formas e tempos de aprendizagem e até mesmo dos corpos e como estes se comunicavam.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p.241)

Eram muitas e necessárias desconstruções a fazer para que eu me tornasse a professora que eu desejava ser. E quando se pensa no aporte institucional, para a nossa formação docente, de fato percebemos que em grande parte do percurso ainda caminhamos sozinhas.

Com o passar do tempo passo a me envolver no cenário político partidário aqui de Itabuna, me aproximando do Partido dos Trabalhadores. Não cheguei a me filiar, mas tinha participação ativa nas atividades do partido nas campanhas eleitorais.

Me filiei ao sindicato dos professores, na época, Associação dos Professores de Itabuna – API. Percebi a importância deste espaço de organização docente e comecei a frequentar com assiduidade às assembleias e mobilizações promovidas pela entidade.

Sempre tive muito interesse pelos movimentos sociais e suas lutas, mas até então não militava em nenhum deles. Tive a oportunidade de me aproximar um pouco mais desse universo, durante a pesquisa para o meu TCC de Geografia, onde eu investiguei justamente a “Origem, atuação e perspectivas dos movimentos sociais de Itabuna”. Com base em uma proposta de categorização dos movimentos sociais populares, elaborada por Gohn (1997), que os incluía em nove categorias distintas de luta, eu identifiquei e selecionei as entidades/grupos participantes e pude entrevistar, suas/seus coordenadoras(es), lideranças, presidentes. Uma dessas categorias era a de “movimentos de luta por questões de raça, etnia e cor”, para a qual eu selecionei a representação do Movimento Negro Unificado-MNU. Na entrevista realizada com o vice-coordenador da época, pude conhecer um pouco da história do movimento, as ações que eram desenvolvidas na cidade e ouvir alguns relatos acerca de casos de racismo e do crescimento da desigualdade racial.

À época, foi sinalizado pelo MNU-Itabuna, como sendo uma grande preocupação do movimento e pauta constante de reivindicações, a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas e particulares do município, comprovando o

pensamento de diversas/os pesquisadoras/es que atestam a importância do Movimento negro organizado na luta por uma educação das relações étnico-raciais. Portanto, como observa Gomes (2007, p. 106),

a lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade.

O contato com esses grupos, ainda que na condição de pesquisadora, acendeu em mim um desejo maior de participação social, para além das atividades que eu já desenvolvia junto à comunidade escolar.

Por alguns anos minha militância se deu apenas no âmbito sindical, até que em 2014 participei da Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial, onde fui eleita delegada, pelo segmento educação, para representar o município na Conferência Estadual em Salvador. Era uma grande oportunidade de participar de espaços de discussão organizados e específicos sobre a questão étnico-racial, pauta que no âmbito da educação ou de outros segmentos sociais é quase sempre abordada de forma genérica. Pela via do Movimento Negro, eu estava referendando o meu pertencimento identitário e ainda o meu fazer pedagógico e a minha ação política.

A aproximação com o Movimento Negro me possibilitou inserir com mais propriedade a temática racial nas escolas onde eu trabalhava. A própria trajetória do movimento aponta para várias conquistas no sentido da construção de um projeto educativo emancipatório. Neste sentido é inegável a importância de contarmos com as contribuições deste segmento social no interior de nossas escolas. Conforme salienta Nilma Lino Gomes (2010), o Movimento Negro produz saberes sobre a questão racial que precisam ser incorporados pela escola.

Na contemporaneidade, quando vemos crescer avassaladoramente os casos de preconceito, intolerância, xenofobia, opressões das mais diversas ordens em nossa sociedade, faz-se necessário destacar a atuação do Movimento Negro brasileiro, principalmente nos últimos 20 anos, contribuindo com a proposição e elaboração de políticas públicas voltadas principalmente para a educação. Assim, de acordo com Gomes (1997, p. 19), “os movimentos sociais têm trazido novas temáticas, novos olhares e novas ênfases na pesquisa, na teorização e nas propostas de intervenção no nosso sistema educacional”.

**Figura 4:** Atividades sobre a cultura africana realizadas na escola



Fonte: Arquivo Pessoal

Em 2015, através do Fórum de Promoção da Igualdade Racial, foi possível, pela primeira vez, levar uma de minhas turmas para as atividades realizadas no dia da Consciência Negra pelas entidades e coletivos que compunham o Fórum. As/os discentes puderam participar de roda de conversa com atores do movimento e sociedade civil, bem como foram expectadoras/es de apresentações culturais. Houve ainda, no fim do período, a “Marcha a Zumbi”, caminhando pela principal avenida da cidade.

**Figura 5:** Participação com as/os estudantes nas ações do Novembro Negro promovidas pelo Coletivo de Entidades Negras



Fonte: Arquivo Pessoal

No ano seguinte, 2015, fui convidada para integrar uma chapa que concorreria à diretoria do novo sindicato dos professores da rede municipal, o SIMPI. Vi naquele momento a possibilidade de contribuir com a luta pela valorização da minha categoria de uma forma mais contundente e por essa razão aceitei o convite.

**Figura 6:** Participação em manifestos realizados pelo sindicato



Fonte: Arquivo pessoal

De posse do mandato no sindicato, pude representar a entidade em coletivos, Conselhos, Fóruns, ligados a Promoção da Igualdade Racial e também à educação, afirmando-me nestes espaços cada vez mais com educadora e militante.

Em 2017, veio a sonhada oportunidade de ingressar num Mestrado, na Universidade Federal do Sul da Bahia, através do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações étnico-raciais- PPGER. Um Mestrado Profissional destinado às educadoras/es que atuam em espaços formais e não formais de educação.

Submeti à seleção do PPGER o pré-projeto “O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da Rede Municipal de Itabuna: A Lei 10.639/03 já é uma realidade?”. O mesmo tinha como objetivo analisar as mudanças ocorridas no contexto das Unidades Escolares da Rede Municipal de Itabuna, no que diz respeito ao ensino da história e cultura afro-brasileira, após a implementação da já mencionada Lei. De forma mais específica, pretendia-se ainda desenvolver, a partir de um diagnóstico feito com os professores da rede, oficinas voltadas para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira, que seria este o meu produto final.

Com este pré-projeto eu tive a felicidade de ser aprovada e mais uma vez comprovar, a partir da minha própria experiência, o poder transformador, libertador e emancipatório da educação.

O PPGER nos apresenta uma proposta decolonial de ensino que, de acordo com Grosfoguel (2016), está para além de um projeto acadêmico. A decolonialidade propõe o rompimento com aquilo que nos foi imposto pela colonização nos aspectos epistemológico, cultural e identitário.

Tive excelentes professoras/es que contribuíram para que eu pudesse questionar o conhecimento hegemônico, a história única, ao mesmo tempo em que, através das leituras e discussões que fazíamos, era possível acessar outras vertentes epistêmicas, por séculos, relegadas pelas academias.

Definitivamente eu não sou mais a mesma pessoa que iniciou os estudos no Mestrado em 2017. Não só pelo fato de ter ampliado meus conhecimentos teóricos, mas principalmente pelos ganhos que tive no compartilhamento de experiências com colegas e professoras/es com diferentes trajetórias, visões de mundo, vertentes religiosas, projetos. Cada aula era um encontro único de trocas.

As leituras sobre o conceito de interseccionalidade, isto é, as relações existentes entre raça, gênero, sexualidade e classe, introduzido por Kimberle Crenshaw (1989) e ainda as abordagens sobre o feminismo negro, inclusive as mais recentes, me fizeram repensar o meu projeto de pesquisa, que inicialmente pretendia apenas investigar os efeitos da Lei 10.639/03 nas escolas do município. Comecei a pensar nos efeitos do racismo sobre as/os estudantes negras/os e sobre a postura das/dos docentes diante das questões que envolvem a afirmação da identidade negra no espaço escolar. Não seria possível realizar uma análise desta natureza, sem levar em conta que o racismo não atravessa os corpos masculinos e femininos da mesma maneira. Hooks(2015), argumentando sobre a condição das mulheres negras na sociedade, afirma que

[...] estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista. (p. 207)

Embora já existam uma boa quantidade de publicações abordando a temática racial em sala de aula, é perceptível, no entanto, a carência de pesquisas que enfatizem o racismo e suas implicações sobre as estudantes negras. Assim, optei por abordar neste trabalho a questão racial, perpassada pela questão de gênero, com recorte nas meninas (estudantes) negras, por entender que o estigma de inferioridade e a invisibilidade da mulher negra na sociedade brasileira tem reflexos na escola, mas também podem ser combatidos a partir dela. As práticas pedagógicas devem contribuir para que as estudantes negras também se sintam representadas no espaço escolar.

## CAPÍTULO II

### 2.1 As/os docentes e a proposta de formação continuada

**Figura 7:** Docentes do curso de formação



Fonte: Arquivo pessoal

Para viabilizarmos a realização do curso de formação continuada “Afirmção da identidade negra feminina: contribuições para a prática docente”, foi apresentada uma proposta à Secretaria Municipal de Educação- SEC por escrito, e, em seguida, se estabeleceu o primeiro contato presencial entre pesquisadora e as representantes do setor de formação continuada, para elaborarmos o organograma da atividade.

A rede Municipal de Ensino de Itabuna, conta com um quadro de 1.215 docentes, dos quais 195 atuam no segundo ciclo do Ensino Fundamental, conforme informações da Secretaria de Educação Municipal, dos quais, 15 se disponibilizaram a participar da formação. Inicialmente, este projeto pretendia atingir as/os professoras/es que estivessem atuando neste segmento. No entanto, em função da organização do calendário letivo da SEC e da disponibilidade de somente um dia da semana (terça-feira) para a realização dos encontros, as oficinas foram destinadas apenas às/aos docentes da área de Ciências Humanas. Ficou definido que a SEC enviaria ofício comunicativo à todas escolas que ofertavam a modalidade Ensino Fundamental II, apresentando a proposta da formação, bem como seu cronograma.

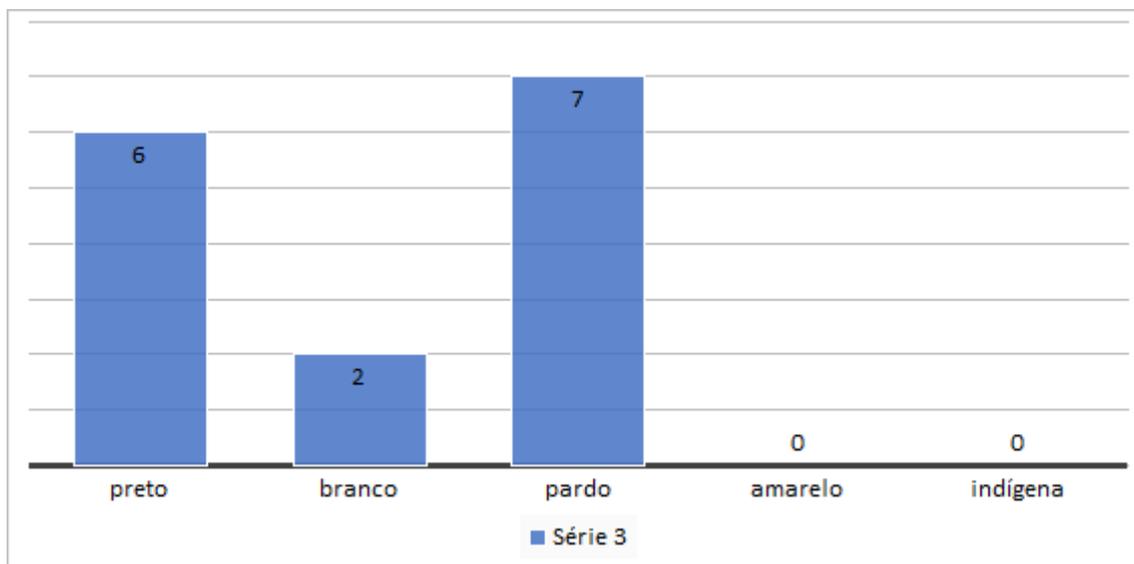
A Secretaria disponibilizou ainda uma sala do Centro de Formação e Tecnologia Municipal (CFTM) para a realização dos encontros.

A fim de traçarmos um perfil das/dos nossas/os educadoras/es e coletarmos informações sobre a prática docente das/dos mesmas/os, foi entregue no primeiro encontro, um questionário composto por sete questões abertas e fechadas. A primeira delas pedia que a/o participante se autodeclarasse, de acordo com o modelo de autodeclaração étnico-racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vale ressaltar que o debate sobre a classificação racial no Brasil, embora não seja recente, ganhou grande visibilidade social a partir da implementação do sistema de cotas raciais para acesso ao ensino superior. Quem se coloca contrário a esta política, utiliza geralmente o argumento da miscigenação e, portanto, da dificuldade de se definir quem é negro, branco ou indígena no Brasil (ROCHA; ROSENBERG, 2007).

A reação de algumas/alguns docentes à questão da autodeclaração, expressa em falas como: “eu sou o quê mesmo?” e ainda “meu pai é moreno e minha mãe é branca”, comprova que, de fato, a ideia de país miscigenado, sem identidade racial definida, ainda permeia o imaginário de muita gente, inclusive de professoras/es. Para Munanga (2008), a miscigenação atua na desconstrução da identidade negra brasileira e no fortalecimento da ideologia do branqueamento:

A elite "pensante" do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco, evitando a sua "haitinização" ( MUNANGA, 2008, p.78 )

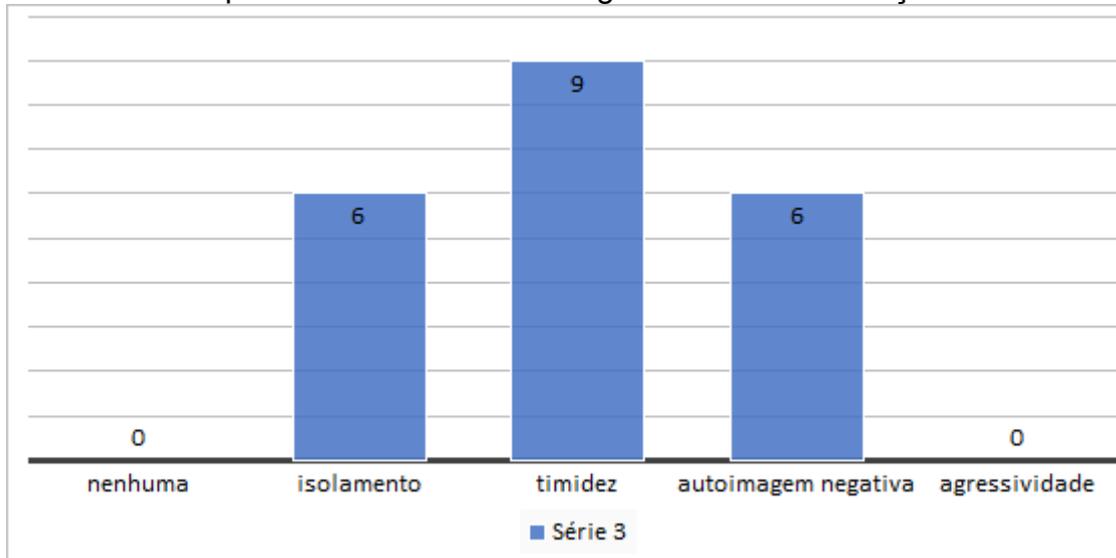
Pensar a afirmação da identidade étnica das/dos estudantes, requer das/dos docentes um retorno às suas próprias experiências de identificação, afinal elas/eles foram forjadas/os enquanto sujeitas/sujeitos, no mesmo contexto racista, sexista e patriarcal, que ainda determina os padrões atualmente. As narrativas das/dos professoras/es evidenciam traços da ideologia do branqueamento, que tentou e ainda tenta apagar nossas raízes negras e nos aproximar da estética e da cultura hegemônica.

**Gráfico 1-** Autodeclaração das/dos docentes

As/os docentes que assumem-se negras/os, buscaram na memória fatos da infância marcados por situações de racismo, tanto no contexto familiar como social. Uma professora recordou-se que, quando criança, as pessoas da família dela só utilizavam roupas claras, pois aquelas seriam as mais adequadas para uma pessoa negra: “uma negra de amarelo chamaria muita atenção”. Outra docente contou ainda, “o quanto era doloroso passar pelos processos de alisamento capilar, principalmente na infância”. O silenciamento, o sentimento de inferioridade, de revolta em relação ao próprio corpo, também foram mencionados nas falas das/dos docentes cursistas.

Na tentativa de problematizar o cotidiano escolar e a percepção das/dos docentes frente às relações étnico raciais, o questionário abordou também a ocorrência ou não de situações de racismo na sala de aula, associado (ou não) à mudanças no comportamento das alunas negras em relação aos demais colegas. Todas/os as/os docentes afirmaram já ter percebido situações de racismo em suas respectivas classes e, conforme aponta o gráfico 2, elas/eles conseguem estabelecer uma relação entre os casos de racismo e as reações apresentadas pelas alunas negras, tais como: timidez, elaboração de autoimagem negativa, agressividade e isolamento.

Gráfico 2- Comportamento das alunas negras diante das situações de racismo



A escola pode se tornar um espaço de exclusão para as crianças negras, em razão das experiências de racismo vivenciadas por elas. Ferreira e Camargo (2011) afirmam que

as pessoas negras, submetidas a um processo de desvalorização constante, tendem a se identificar com uma minoria estigmatizada, sob os rótulos de inferiores, desprovidos de beleza, pobres e incapazes, e fazem parte do segmento da população brasileira que talvez mais sofra o efeito da discriminação e do preconceito, sempre encobertos por frases e gestos ambíguos. (p. 387)

Eliane Cavalleiro (2000) aponta que a omissão das/dos docentes diante das situações de racismo em sala de aula, acaba por legitimar a reprodução dos preconceitos e discriminações. Trazendo a sua própria experiência de aluna negra, a autora comprova que as opressões vividas pelas alunas negras na escola podem produzir comportamentos que atuam como mecanismo de defesa ou “tentativa de sobrevivência” neste espaço.

No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a silenciosamente conviver. (IBIDEM, p. 10-11)

As falas depreciativas associadas à imagem das pessoas negras e às suas características fenotípicas, são comuns nos diferentes espaços sociais, dentre eles a

escola, onde há a valorização de pessoas de pele branca e cabelo liso como o padrão considerado belo. Neste sentido, sobre a mulher negra recai o peso maior de ter que atender a esse padrão estético.

Conforme Alexandre (2010), dentro da escola, as formas de discriminação vão desde o currículo formal, que exclui a expressão cultural, transitando pela linguagem não verbal até comportamentos e práticas explícitas. Numa sala de aula é comum as meninas negras serem apelidadas de forma preconceituosa, serem preteridas nas escolhas dos colegas e até mesmo dos/das docentes. Tais atitudes podem contribuir para a perda da confiança, estimular a agressividade ou o isolamento das estudantes negras e, até mesmo, levar à negação da sua identidade, como forma de se defender de todos esses ataques. Vejamos o que diz Nilma Lino Gomes (2003) sobre esses comportamentos:

Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar (GOMES, 2003, p. 10).

Desde a aprovação da Lei 10.639/03, quando se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino do país, tem se destacado a importância da formação continuada de docentes, como uma das principais etapas a serem cumpridas para a implementação da referida legislação. Esta é, inclusive, uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, que versa sobre

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial;

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (BRASIL, 2004, p. 23).

Neste sentido, a presente proposta de curso de formação sobre a Afirmação da Identidade Negra feminina na escola, foi elaborada com o objetivo de apresentarmos algumas possibilidades didático-metodológicas acerca da

construção da identidade negra feminina no espaço escolar, e refletir sobre os inúmeros equívocos cometidos neste espaço e seus desdobramentos para a autoestima das estudantes negras.

Foi objetivo também dos encontros, oportunizar às/aos docentes um espaço de fala e troca de experiências, sempre na perspectiva de que tudo que estávamos fazendo era uma construção coletiva e o protagonismo era de todas/os as/os envolvidas/os. Era uma preocupação que os encontros não tivessem o formato descrito por Kramer (1989) como sendo uma das linhas de formação continuada muito adotada nos anos 80 (e na atualidade também), apresentando os chamados “pacotes de treinamento”. No nosso caso específico, seria simplesmente apresentar receitas prontas de como abordar a temática racial em sala de aula, com práticas que contribuíssem para a afirmação da identidade negra das estudantes, sem levar em consideração as preocupações cotidianas e individuais de cada escola e docente. Não! Definitivamente não era neste formato que desejávamos abordar uma temática tão cara para a nossa educação.

a ideia de formação de professores realizada a partir de programas previamente definidos vem sendo superada pelo entendimento da formação como processo, que tem na problematização da prática profissional o fator desencadeador de apropriação das teorias (MAZZILI; PAULA, 2009, p.22)

Assim, os encontros com as/os docentes eram, antes de tudo, espaços de reflexão e problematização sobre a prática profissional, pois conforme nos afirma Freire, (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Havia ainda as trocas de experiências e conhecimentos entre as/os docentes, aliados às contribuições trazidas pelas mediadoras convidadas, professoras da Universidade Federal do Sul da Bahia e da Universidade Estadual de Santa Cruz.

O curso foi estruturado em quatro encontros, no formato de oficinas, com quatro horas de duração. Segundo Paviani e Fontana a “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (2009, p.78)

Nos três primeiros encontros, foram abordados os temas que julgamos relevantes quando se trata da afirmação da identidade negra das meninas no espaço escolar:

I- IDENTIDADE NEGRA E GÊNERO: era necessário que as/os docentes percebessem que as estudantes negras são atravessadas pelas opressões de raça e de gênero, e que, por exemplo, uma postura apenas feminista por parte das/dos docentes não daria conta da problemática enfrentada por elas, dentro e fora do espaço escolar. As/Os docentes precisariam lançar mão de um olhar interseccional, sobre as estudantes em questão, para a partir daí (re)pensar suas práticas, posturas e refletir sobre a forma como têm (ou não) contribuído para o processo de afirmação da identidade negra das meninas.

Esse processo de reflexão acerca do trabalho docente e os desdobramentos produzidos pela sua prática em sala de aula, Monteiro (2006) denomina de epistemologia da prática. Esse conceito também é aplicado por Tardif (2000) que o define como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (IBIDEM, p.10). Assim, não haveria sentido abordar os saberes das/dos docentes dissociado da sua realidade profissional. Deste modo, a proposta de formação apresentada, preocupava-se em tomar como base as práticas das/dos profissionais e a partir delas, pensar novos caminhos e possibilidades para a educação das relações étnico-raciais, aqui discutidas a partir das especificidades das alunas negras.

II- REPRESENTATIVIDADE: era importante fazer uma reflexão sobre a falta de representatividade das mulheres negras na mídia, na política e nos demais espaços de poder e a forma como isso acessa as nossas escolas e tem influência negativa sobre a identificação étnica das meninas negras. A escola não pode continuar reproduzindo os estereótipos, compactuando com os silenciamentos e a invisibilidade, principalmente das mulheres negras.

III-ESTÉTICA NEGRA: a questão da estética negra está relacionada à resistência e ao empoderamento negro. Este último, um conceito que tem se esvaziado um pouco atualmente, principalmente pelo trato midiático que o mesmo tem recebido, mostrando, muitas vezes, empoderamento puramente como uma forma de se apresentar esteticamente, numa perspectiva de aquisição de poder por via do consumismo. Neste trabalho abordamos a estética negra numa perspectiva problematizadora, refletindo sua importância como forma de resistência e posicionamento político

De acordo com Mazzilli e Muramoto (1998), houve um avanço no entendimento de que as formações continuadas apenas serviam para aquisição de conhecimentos por parte da/do docente. Fala-se agora em uma nova abordagem, em que a educadora/educador se apropria de novas práticas educativas, impulsionadora mudanças não apenas na escola, mas que tenham reflexos também na sociedade.

a evolução dos conceitos de formação continuada do professor levou a compreendê-la não apenas como uma questão de atualizar conhecimentos restritos à sala de aula, e sim de identificação e apropriação de conhecimentos e práticas pedagógicas, social e historicamente necessários para concretizar o projeto social de sociedade e de escola pretendidos (MAZZILLI; MURAMOTO, 1998, p. 65)

É recorrente entre as/os docentes o sentimento de que os encontros de formação continuada quase sempre trazem as famosas “receitas prontas”, pensadas a partir de realidades distantes daquelas vivenciadas pelas educadoras/es. A formatação dos nossos encontros, criando um espaço de trocas de experiências, com a possibilidade de se re-pensar as práticas de cada uma/um à luz das temáticas que foram abordadas, e, por fim a produção de um material gráfico com estratégias e orientações pensadas pelas/pelos próprias/os educadoras/es, garante que todas/todos sintam-se responsáveis por produzir as mudanças necessárias no debate sobre as questões raciais em nossas escolas. É a professora/professor como protagonista da sua própria formação.

As/os docentes participantes do curso de formação, elencaram, através do questionário, suas dificuldades na abordagem das questões étnico-raciais em sala de aula. Foram apontadas como dificuldades:

- a falta de conhecimento
- abordar as religiões-afro brasileiras e combater a intolerância religiosa
- ausência de material didático específico
- despertar a empatia com relação às questões raciais nas/nos estudantes não-negros
- despertar a consciência racial nas/nos alunos negros
- ausência da temática no cotidiano, pois ela só é trabalhada em datas comemorativas
- fortalecer a autoestima das/dos discentes negras/os

À essa mesma questão também tivemos como resposta que a maior dificuldade em abordar as questões raciais em sala de aula, era a não aceitação por parte das/dos estudantes negras/os da sua identidade étnica. É importante salientar que a negação da negritude fez parte da nossa colonização, como uma espécie de condição para a inserção da/do negra/o na sociedade (FILHO, 2007).

Essas informações subsidiaram o planejamento dos encontros posteriores, onde as professoras mediadoras puderam abordar de forma mais específica as dificuldades apresentadas pelas/pelos cursistas.

## **2.2 Identidade negra e gênero na perspectiva da sala de aula**

A primeira oficina do curso de formação “afirmação da identidade negra feminina na escola: considerações para a prática docente”, abordou o entrelaçamento entre as questões de gênero e raça na sala de aula. Teve como objetivo discutir as concepções das/dos docentes sobre a afirmação da identidade negra das estudantes em uma escola que negligencia em suas práticas as especificidades das meninas negras e silencia diante do machismo e racismo sofrido por elas.

Nesta seção faremos uma discussão conceitual acerca do que se discute sobre identidade, identidade negra e gênero, na perspectiva das mulheres negras. Concomitantemente, narraremos as observações feitas pela pesquisadora durante a realização da oficina “Identidade negra e gênero na perspectiva da sala de aula”, onde as experiências trazidas pelas/pelos docentes, revelam o entrelaçamento entre a prática e a produção teórica sobre as relações étnico-raciais em nosso país.

O conceito de identidade, que envolve diversas dimensões da vida das pessoas, é amplamente discutido, com abordagens relacionadas à psicologia, sociologia, antropologia e filosofia. Não é objeto deste trabalho fazer essa conceituação, visto que trataremos de uma das formas possíveis de identidade: a identidade negra. No entanto, entendemos que alguns apontamentos são necessários para compreendermos as variáveis envolvidas no processo de afirmação da(s) identidade(s) no espaço escolar. Não menos importante é o reconhecimento da complexidade envolvida na construção da identidade negra em uma sociedade que se constituiu por meio da desvalorização da cultura e da história

dos povos africanos, bem como dos traços fenotípicos dos seus descendentes. (BRASIL, 2004)

Ciampa (1987) entende identidade como sendo uma metamorfose, ou seja, algo que está em constante transformação. Ela seria o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Nesta lógica, Dubar (1997) também atribui importância às questões socioculturais, pois concebe que o processo de socialização, isto é, as relações que o sujeito estabelece, resultam na formação da sua identidade.

O Multiculturalismo na educação se insere na lógica do reconhecimento de que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são categoriais centrais numa visão pós-moderna de sociedade, sendo, portanto, a identidade, múltipla, podendo ser construída e reconstruída a qualquer tempo (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Quando se trata da escola, lugar de convivência entre sujeitas/sujeitos diversos, a questão da identidade é pensada também a partir das diferenças. Assim

a perspectiva multi/intercultural propõe rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o essencialismo que sustenta essa noção e favorecendo, desse modo, a crítica às diversas formas que o preconceito pode assumir na sala de aula. Opta pelo risco de assumir no cotidiano escolar a tensão entre o ideal da igualdade e as demandas pelo reconhecimento da diferença, que impõe a prática do diálogo radical e permanente. (CANDAUI; LEITE, 2006, p.8)

A perspectiva multicultural alerta para a necessidade do reconhecimento por parte da escola de que a sociedade é constituída de identidades plurais, com base na diversidade de gênero, raças, classe social, padrões culturais e linguísticos e outros marcadores identitários. (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Segundo Silva (1996), os Estudos Culturais dos quais advém a teoria do multiculturalismo, têm dado grande contribuição à educação, no que se refere à compreensão dos processos de produção das identidades e diferenças.

Stuart Hall (2006) nos apresenta o conceito de “identidades culturais”, como sendo aquelas que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. É nesse contexto que se insere a identidade negra e sobre esta, Munanga (2012) reforça a importância de uma visão multiculturalista e nos diz que “falar de identidade negra no Brasil supõe a existência de outras identidades, além da nacional. O que nos remete ao contexto de um país multicultural e multirracial, ou seja, ao multiculturalismo” (p. 7).

O conceito de interseccionalidade, abordado por Krenshaw(1991), nos permite compreender de que forma se articulam as opressões de raça e gênero no espaço escolar, produzindo situações de exclusão, de inferioridade e a interferência desses fatores na afirmação da identidade negra das alunas.

Gomes (2011) analisa a identidade negra como uma construção e aponta as dificuldades nesse processo, decorrentes da interseccionalidade entre os fatores classe, raça e gênero, especificamente em nosso país.

Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2011, p.110)

Os indicadores socioeconômicos do Brasil, comprovam a interferência direta da raça e do gênero na configuração da nossa estrutura social, onde as mulheres negras figuram como o grupo socialmente mais vulnerável. Documentos, como o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher<sup>4</sup>, apontam que na sociedade brasileira, são as mulheres negras que tem menor renda, as mais suscetíveis ao desemprego, as mais vitimadas pela violência.

Esse cenário de inferioridade e invisibilidade social da população negra e em especial da mulher, ainda atualmente, está diretamente relacionado ao nosso passado colonial, onde a escravidão colocou as/os negras/os numa situação de total desumanização, objetificação e subalternização, alijadas/os do processo de desenvolvimento socioeconômico do país. “É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra” (GOMES, 2011, p. 110).

As narrativas hegemônicas fizeram prevalecer no Brasil um padrão de representação que tem como referência o grupo dominante: os brancos. Dessa realidade advém o fator que mais tensiona a construção de uma identidade afrocentrada em nosso país: o racismo.

o racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo

---

<sup>4</sup>Documento produzido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR.

binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 106)

Tomas Tadeu da Silva (2000) explica que há uma relação de poder na tentativa de se considerar uma determinada identidade como sendo a superior: “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (p.83).

O estigma da inferioridade e os estereótipos marcam a forma como as pessoas negras são lidas pelo grupo hegemônico branco e determinam as conflituosas relações raciais que se estabelecem em nosso país. Quando se trata principalmente dos nossos marcadores identitários mais visíveis, a cor da pele e o cabelo, negras e negros são considerados inferiores em relação ao padrão eurocêntrico que constitui nossa sociedade. Neste contexto, assumir uma identidade negra, implica assumir-se fora da norma, diferente, fora do padrão do que é considerado belo, aceitável. Por essa razão, Barth (2000) vai nos lembrar que a identidade pode ser negada ou afirmada a depender do contexto ou conjuntura social e política que a pessoa está inserida. Em razão disso, é comum, vemos meninas/mulheres negras alisando seus cabelos crespos apenas para atenderem a um padrão de beleza que determina que os cabelos considerados belos devem ser lisos.

O ideal de branqueamento da população brasileira, que estimulou no passado políticas de incentivo à imigração europeia e posteriormente a crença na existência de uma democracia racial em nosso país (OLIVEIRA, 2007), de acordo com Munanga (2008), não tiveram eficácia do ponto de vista físico. No entanto, esses processos ainda ecoam no inconsciente da população negra, podendo contribuir para negação da sua identidade, já que o ideal de superioridade branca ainda persiste.

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada “na negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (IBIDEM, p. 15)

Entendendo a escola como o espaço das diferenças e também de construção de identidades, é relevante fazermos uma análise pormenorizada da afirmação da identidade negra das alunas, uma vez que, para estas, além das subjetividades que compõem os traços identitários, estão imbricadas nesse processo de construção, questões históricas e culturais muito agudas, que forjaram um imaginário social depreciativo das pessoas negras em nosso país, em especial das mulheres.

Nilma Lino Gomes (2003) afirma que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (p. 06). Diante da complexidade que envolve o trato com as questões raciais em sala de aula, levando-se em consideração a necessidade inicial de uma conscientização dos docentes sobre a importância desta pauta, entendemos que, para falar de identidade negra feminina no nosso curso de formação, deveríamos iniciar com um entendimento dos atravessamentos de raça e gênero aos quais estão sujeitas as alunas negras e a forma como estes podem interferir na afirmação/negação da sua identidade étnica. Assim, o primeiro encontro da formação, conduzido pela Professora Dra. Célia Regina da Silva- UFSB, propôs inicialmente uma reflexão sobre o trabalho pedagógico das/dos docentes e as estratégias didáticas como dispositivos potentes na desconstrução dos padrões hegemônicos que atuam em nossa sociedade.

As/os cursistas tiveram a oportunidade de expressar o motivo do seu interesse na formação sobre Afirmação da identidade negra feminina na escola, bem como expor suas expectativas em relação ao curso. As narrativas das/dos docentes revelaram que as/os mesmas/os percebiam a necessidade de aprofundar o debate sobre as questões raciais em sala de aula, mas necessitavam de subsídios históricos conceituais para a fundamentação de novas práticas e posturas. Foram relatadas também algumas experiências pessoais envolvendo situações de machismo e/ou racismo.

Trazendo referências como Guacira Lopes Loro, Lélia Gonzalez, Ângela Davis, a formadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Célia Regina, abordou a questão da reprodução dos padrões de gênero no âmbito da escola e a implicação dos mesmos na manutenção da ideia de que as mulheres são seres inferiores, com papéis pré-determinados socialmente.

Loro (2003) acredita que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla

invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência” (LORO, 2003, p.17). Como mulher negra, a Prof<sup>a</sup> Célia fez questão de lembrar que o percentual de Doutoradas negras atuando no ensino superior é muito pequeno, se comparado ao número de mulheres brancas. Sobre esta realidade, Patricia Hill Collins (2017) nos alerta que “[...] devemos estar atentas à absorção sedutora das vozes das mulheres negras em salas de aula no ensino superior, onde os textos de mulheres negras ainda são muito mais bem-vindos do que a presença das mulheres negras em si” (p.3). Analisando também o cenário acadêmico, em relação à aceitação de intelectuais negras, Bell Hooks(1995) nos diz que “as intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita” (p.468). Tal análise nos faz perceber que, mesmo que as mulheres negras consigam penetrar em determinados espaços, como o acadêmico, sua presença e competência são sempre questionadas.

A formadora chamou atenção das/dos docentes para a importância dos estudos feministas, com destaque para as abordagens do feminismo negro interseccional. Este, absolutamente necessário, pois de acordo com Ribeiro (2016): “A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha seus problemas sequer nomeados” (RIBEIRO, 2016, p. 101). O feminismo negro interseccional visa contemplar, portanto, todas as pautas relacionadas à vida das mulheres negras.

Em 1891, Sojourner Truth, uma ex- escrava e abolicionista afro-americana, fez um discurso para apontar a forma como as mulheres negras são invisibilizadas no contexto amplo feminino e social. Ela observava a diferença de tratamento recebido pelas mulheres brancas em relação às negras, bem como já salientava os diferentes atravessamentos específicos das mulheres negras. O tom crítico do discurso de Truth, alertava para o fato de que as contradições vividas pelas mulheres negras não poderiam ser explicadas apenas como uma questão de gênero, desafiando o racismo inclusive, dentro do próprio movimento feminista (COLLINS, 2017).

Em sala de aula, o trabalho docente precisa contemplar as subjetividades das alunas negras, pois estas, muitas vezes, não se veem representadas no espaço escolar ou são silenciadas por práticas pedagógicas genéricas, que tomam a branquitude e a subordinação das mulheres como padrão. Esse contexto de apagamento epistêmico, cultural e estético que marca a trajetória da população

negra brasileira, se constitui numa grande barreira à uma identificação positiva com as nossas raízes africanas.

Os estudos sobre a interseccionalidade nos fizeram perceber que, os eixos identitários são inseparáveis e que, portanto, quando se trata das mulheres negras, estas, além de serem atravessadas pelas opressões de gênero, sofrem ainda as mazelas do racismo. Neste sentido, o primeiro encontro da formação buscou também analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola podem contribuir para a reprodução das desigualdades, a partir dos marcadores de gênero e raça, especificamente para as alunas negras. As/os docentes relataram exemplos de situações que ocorrem em sala de aula que podem abalar a autoestima das alunas negras, como a falta de protagonismo das mesmas nas peças teatrais encenadas na escola, a não valorização dos seus traços fenotípicos, quando se toma como padrão de beleza a branquitude e ainda a ausência de representatividade positiva negra em livros didáticos, cartazes, e nos conteúdos da mídia.

A afirmação da identidade negra no espaço escolar pode ser um processo bastante conflituoso para as estudantes, à medida em que a ação docente não problematiza as relações raciais e de gênero que atribuem à mulher negra o lugar da subalternidade e da inferioridade. E, já que na sociedade, a estética das mulheres brancas é tida como superior, é comum que muitas meninas procurem se aproximar desse modelo considerado como ideal, negando assim sua identidade negra.

O fortalecimento da identidade negra é um instrumento de enfrentamento ao racismo e o conhecimento advindo das instituições educacionais pode ser um grande aliado para o reconhecimento identitário das estudantes. Daí a importância da figura docente, lançando mão de um novo olhar sobre os fatos históricos referentes aos nossos antepassados africanos, já que durante muito tempo em nossas escolas, a história e a cultura afro-brasileira foram contadas apenas pelo viés da escravidão, invisibilizando o protagonismo da população negra e, principalmente das mulheres negras, na formação do nosso país. No entanto, Oliveira (2007) nos alerta que

na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo de sua trajetória escolar o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo que se prolongam até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (p. 258-259)

Foi perguntado às/aos docentes cursistas, através do questionário, se elas/eles consideravam as questões de gênero e raça contempladas na sua atuação enquanto docente. A maioria respondeu que tais pautas são contempladas apenas em parte, pois ainda são abordadas de forma superficial ou apenas pontual.

Trindade (1994) não responsabiliza diretamente as/os professoras/es pelas práticas racistas em sala de aula, no entanto alerta para ausência de reflexão crítica sobre o trabalho dos mesmos:

muitos não têm consciência do caráter racista de sua prática profissional e nenhum admite tal coisa. Ao contrário, acreditam nos conteúdos a serem ministrados. Na realidade, há uma ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, uma acomodação e até alienação misturada e ingenuidade (p. 68)

Se não podemos simplesmente culpabilizar nossos docentes pelas distorções históricas do nosso currículo, nem pelo silenciamento da temática racial em nossas escolas ao longo do tempo, por outro lado, não podemos também isentá-los da responsabilidade de se inteirar das novas políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, nem do compromisso de conhecer e implementar instrumentos, como a Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, que se apropriadas/os pelas/os professoras/es podem contribuir para a efetivação de uma educação antirracista e fortalecedora da identidade negra, das/dos estudantes, à medida em que propõem "a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizam a diversidade, visando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino" (BRASIL, 2004, p.12).

A escola não pode continuar a ser um espaço político de legitimação do embranquecimento da cultura e da identidade das/dos alunos negras/os. É preciso subverter essa lógica que ao longo dos anos tem (re) produzido racismo e desigualdades no espaço escolar e em nossa sociedade.

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. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p.171)

A ponderação da professora Nilma Lino Gomes (2003) nos mostra que a negação da identidade étnica, é um mecanismo de aceitação para muitas/os

negras/os em nossa sociedade. Neste trabalho especificamente, em que abordamos a identidade negra das alunas, a mudança, portanto, dessa realidade perpassa por um processo de desconstrução epistêmica e cultural da nossa educação, que sustentando-se no mito da democracia racial, anulou a temática racial dos currículos e das práticas pedagógicas, invisibilizando, estigmatizando ou sub representando a presença feminina negra na história, conseqüentemente também contribuindo para a negação da identidade étnica das alunas negras.

**Figura 8:** Profª Drª Célia Regina com cursistas no primeiro encontro



Fonte: Arquivo pessoal

### 2.3 Importância da representatividade nas práticas pedagógicas

Um caso contestável  
 Direito questionável  
 Necessidade de ocupar  
 Invadir as vitrines, lojas principais  
 Referências acessíveis é poder pra imaginar  
 Mídias virtuais  
 Anúncios constantes  
 Revistas, jornais  
 Trocam estética opressora  
 Por identificação transformadora  
 Procuram-se bonecas pretas  
 Procura-se representação!  
 ( Larissa Luz, Bonecas Pretas)

A canção “Bonecas Pretas”, faz parte do álbum Território Conquistado, lançado pela cantora e atriz Larissa Luz em 2016. A letra provoca uma reflexão sobre a ausência de representatividade negra no comércio e na mídia. Propõe a troca do padrão estético que oprime as mulheres negras, por representatividade para elas. Com a exibição do clipe desta canção, iniciamos a segunda oficina do curso de formação, para discutir a importância da representatividade negra nas práticas pedagógicas.

Oportunizando a fala às/aos docentes, elas/eles discorreram sobre a invisibilidade da mulher negra na sociedade e das alunas negras no espaço escolar. Uma delas, mulher negra, afirmou que: “muitas vezes a escola contribui para diminuir a autoestima das alunas negras, pois não oferece elementos para sua identificação enquanto negra”.

O Brasil tem hoje a maioria da população (55,8%) composta por pretos e pardos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2019) mas apesar disso, as pessoas negras não se veem representadas na sociedade brasileira. Por muito tempo no Brasil acreditou-se que vivíamos em uma democracia racial, onde as diferenças étnicas não serviam para determinar o nosso lugar na sociedade. Não se questionava a ausência de pessoas negras nos espaços

de poder e, todavia, naturalizava-se a presença delas apenas em lugares menos privilegiados, no lugar da subalternidade.

Representatividade importa! A frase que ecoa com bastante força entre as pessoas que militam no movimento negro é muito significativa quando a atrelamos às questões identitárias, já que nossa identidade também é influenciada pelas referências que temos. São elas que nos permitem perceber as nossas semelhanças e diferenças em relação às outras pessoas. A forma como somos retratadas/os e vistas/os pelas/os outras/os influencia no modo como vamos nos posicionar diante do mundo.

Na sociedade brasileira as representações associadas à população negra são sempre negativas, carregadas de estereótipos e preconceitos, marcadas pela inferiorização. No outro extremo, tudo que se relaciona ao padrão branco é considerado superior.

A elite brasileira se autoidentifica como *branca* e assume as características do branco-europeu como representativas de uma superioridade étnica. Em contrapartida, o negro é frequentemente considerado um tipo étnica e culturalmente inferior (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 375-376)

Estudos, como o de Duckitt (1992), revelam que imagens negativas interferem na autoestima e na autoimagem daqueles grupos discriminados. Isso afeta a maneira como eles se percebem e ainda influencia o modo como os outros os enxergam. Deste modo, chamamos a atenção para a importância da representatividade negra no espaço escolar, pois sendo ela positiva, oportunizará a todas/os as/os estudantes, negras/os e não-negras/os a desconstrução dos estereótipos e a quebra do estigma da inferioridade das/dos negras/os.

Essa realidade de invisibilização e preconceito nas representações da população negra se reproduz na mídia, na literatura, na ciência, na política, e em todos os espaços de poder. A falta de representatividade positiva de um povo desencadeia um sentimento de inferiorização e auto rejeição de seus valores estéticos e culturais, prevalecendo os valores dominantes.

Nem mesmo os brinquedos, tão importantes para o desenvolvimento lúdico das crianças, estão imunes da ideologia de superioridade racial branca, pois eles expressam valores e ideais que são aceitos socialmente. A variedade de brinquedos, apresentando expressões das diferenças raciais, de gênero, geração ou étnicas ainda são escassas.

Até certo tempo, não havia no mercado bonecas com o fenótipo negro. Assim, as meninas negras cresciam brincando com bonecas brancas, nas quais não se viam representadas. Segundo Dornelles (2003)

Os brinquedos vêm se constituindo como uma forma de governo e auto-governo das crianças. Suas formas produzem efeitos, fabricando modos de subjetivação que aprisionam os infantis a "verdades" sobre como deve ser seu corpo, seu comportamento, suas atitudes, seus valores, (DORNELLES, 2003, p.8).

Na obra *A negação do Brasil*, Joel Zito Araújo (2004), analisa a representatividade do povo negro na teledramaturgia. As novelas são um produto muito consumido pela população brasileira e, seus conteúdos, muitas vezes se inserem na vida das pessoas, podendo influenciar inclusive na construção das identidades.

Araújo (2004) observou que a presença de negras e negros nas telenovelas é bem reduzida e estas/estes ainda são retratados de forma estereotipada, em contextos desprestigiados socialmente. As mulheres negras, especificamente, têm sua representatividade transitando entre a sexualização de seus corpos e a subalternidade em relação às pessoas brancas.

Corroborando com esta visão, Bell Hooks(1995) afirma que

As representações globais das negras nos meios de comunicação de massa contemporâneos continuam a nos identificar como mais sexuais, como aberrações primitivas descontroladas. O sucesso popular de uma obra polêmica como *The Black's Man Guide to Understand the Black Woman*, de Shahrazad Ali, que reforça que as negras são intelectualmente inferiores aos negros, tem o cérebro menor etc., indica até onde muitas pessoas negras internalizam o pensamento sexista/racista sobre a identidade feminina negra (HOOKS, 1995: 469).

Em 2009, foi exibida na TV Globo a novela "Viver a vida", do autor Manoel Carlos, famoso por escrever tramas cujas personagens principais sempre se chamam Helena. Tivemos nesse ano a primeira protagonista negra em uma novela das 21 horas, vivida pela atriz Taís Araújo. No entanto, ao contrário das outras Helenas interpretadas por atrizes como Regina Duarte e Vera Fischer, atrizes brancas, a protagonista da novela *Por Amor* não conseguiu alcançar o mesmo sucesso. As narrativas do folhetim por muitas vezes tiravam completamente o protagonismo da personagem, colocando-a em situação de inferioridade diante de personagens brancas/os.

**Figura 9:** Cena da novela Viver a vida com Helena levando um tapa de Tereza.



Fonte: <https://www.geledes.org.br/representacao-social-da-mulher-negra-nos-programas-de-tv-estereotipo-sexualizacao/>

As campanhas publicitárias também excluem as mulheres negras dos seus conteúdos. Não raro, são lançadas campanhas cujas mensagens acabam por reforçar preconceitos, acentuar estereótipos e referendar o padrão de beleza branco. Exemplo disso foi a propaganda da linha de cosméticos Dove, na sua página britânica, em que uma mulher negra tira uma blusa marrom e se “transforma” em uma mulher branca. Como se a pele negra fosse suja, e o sabonete a limpasse para ficar branca.

**Figura 10:** Propaganda Dove



Fonte: <https://www.geledes.org.br/dove-britanica-e-acusada-de-racismo-em-campanha/>

Abordando a questão da representação social do negro na publicidade, Abreu, Pinto e Souza (2011), afirmam que:

Há mais propagandas sem a presença dos negros e quando presentes, concentram-se nos anúncios de bebidas alcoólicas. Nas propagandas de cosméticos e de carro a presença é mínima, o que se traduz a um conceito de beleza padronizado e estereotipado para a raça branca e o acesso ao automóvel, ainda é considerado para a publicidade, como um bem material não atingível aos negros. (2011, p. 9)

Quando partimos para buscar representatividade negra em espaços como na política, nos cargos mais prestigiados no mercado de trabalho e até mesmo na educação, nos deparamos com o mesmo cenário de invisibilidade, com raros exemplos de pessoas em destaque, que não são proporcionais à superioridade quantitativa populacional de pretos e pardos em nosso país. Ângela Davis, declarou em uma de suas vindas ao Brasil que, a julgar pela forma como nosso país se representa na televisão, excluindo da visibilidade social a maior parcela da população brasileira, ela jamais diria que essa mesma população é majoritariamente negra. Essa situação precisa finalmente começar a incomodar as pessoas. Não podemos continuar naturalizando o racismo, nem, enquanto educadoras/educadores, permitir que ele se reproduza no espaço escolar.

No segundo encontro do curso de formação com as/os professoras/es da Rede Municipal de Itabuna, levamos a proposta de discutir a importância da representatividade negra nas práticas pedagógicas. A partir de uma contextualização acerca das representações da mulher negra na sociedade brasileira, marcadas pelo racismo, pela depreciação da sua estética, pelo apagamento de seus valores intelectuais, debatemos sobre as implicações desta realidade no espaço escolar, e como ela interfere na afirmação da identidade negra das alunas.

Neste encontro tivemos como mediadora, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luzineide Miranda Borges, da Universidade Estadual de Santa Cruz, que iniciou trazendo alguns apontamentos sobre a ausência de representatividade negra na publicidade e na televisão, esta última reconhecida como formadora de opinião e as propagandas, segundo a professora, funcionam como espelhos para o público.

No questionário respondido pelas/pelos docentes no primeiro encontro, havia uma questão sobre a utilização de referências de mulheres negras nas aulas, pedindo para que citassem algumas delas. Chama a nossa atenção que quatro professoras/es afirmaram não utilizar mulheres negras como referência. Das/dos que responderam afirmativamente, seis docentes citaram como exemplo de representatividade, apenas artistas acessíveis às estudantes pela mídia, reforçando a importância desta como veículo de difusão das representações sociais.

A Prof<sup>a</sup> Luzineide Borges discorreu sobre a importância da Lei 4370/98, do deputado Paulo Paim (PT-RS), que dispõe sobre a instituição de cotas para representação da etnia negra nos filmes, anúncios publicitários, peças e programas veiculados pelas emissoras de televisão ou apresentados em cinemas. A legislação obriga que tenha a presença mínima de 25% de afrodescendentes entre os atores e figurantes dos programas de televisão e no teatro. Na publicidade o percentual de negras e negros em campanhas deve atingir 40%. Apesar da existência de uma legislação específica para garantir mais representação nos veículos de comunicação para a população negra, são inúmeras as lacunas e não são raros os produtos midiáticos que ainda reproduzem estereótipos e racismo em seus conteúdos.

Na escola, muitas práticas pedagógicas, fazem com que as crianças negras construam imagem negativa de si mesmas, recusando assim o seu pertencimento étnico. Nas rodas de leitura, as histórias lidas, quase sempre têm seus principais personagens descritos com características fenotípicas europeias: cabelos lisos, loiras/os, pele e olhos claros. É comum vermos também murais ilustrativos dos mais diversos temas serem preenchidos apenas por imagens de pessoas brancas. Sobre a confecção de murais e cartazes, uma das docentes presentes nesta segunda oficina, abordou a dificuldade de encontrar referenciais positivos de pessoas negras em revistas, jornais, comprovando que a mídia, de fato, invisibiliza a população negra de seus conteúdos e a escola, por sua vez reproduz essa violência, por não conseguir representar a variedade étnica da sociedade brasileira.

Os livros didáticos, que poderiam contribuir para o reconhecimento da/do negra/o na história e cultura do país, com protagonismo e autonomia, infelizmente também reproduzem e legitimam o racismo e o preconceito. Ana Célia da Silva (2005) observa como as/os não brancas/os são representadas/os apenas pelo viés da racialização

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, 2005, p. 21).

As referências de pessoas que se pareçam conosco são muito importantes na afirmação das nossas identidades, principalmente quando se trata da identidade negra. Daí a importância da escola, enquanto espaço de formação, oferecer às estudantes referenciais positivos de mulheres negras na mídia, na política, na literatura, no mercado de trabalho, na educação. Não menos importante é a valorização das mulheres negras das comunidades em que a escola está inserida através do reconhecimento do trabalho que elas desenvolvem. Se a mídia não dá visibilidade às mulheres, busquemos essas referências no cotidiano. Neste sentido, levamos para a segunda oficina com os docentes, imagens com diversas referências de mulheres negras, nos mais diferentes espaços sociais, inclusive do contexto local, como ; a lalorixá e atriz, Alba Cristina, que já tem em seu currículo participações na teledramaturgia da Rede Globo de Televisão; a Reitora da Universidade Federal do Sul da Bahia, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana Guimarães, primeira mulher negra a ocupar esse cargo; a ativista Célia Evangelista, liderança do Movimento de Mulheres no Bairro Maria Pinheiro, localizado na periferia da cidade de Itabuna; Jaqueline Paula, líder da banda percussiva feminina Negras Perfumadas; a lalorixá Mãe Ilza Mukalê, sacerdotisa do Terreiro Matamba Tombenci Neto, na cidade de Ilhéus. Cinco personalidades que muito bem representam a mulher negra no âmbito local. As fotografias foram dispostas no ambiente e pedimos que, voluntariamente, as/os docentes pegassem uma das imagens e discorressem sobre o trabalho desenvolvido por cada uma delas. Com essa dinâmica percebemos que, embora as mulheres apresentadas desenvolvam trabalhos relevantes em seus espaços, inclusive sendo reconhecidas no segmento acadêmico, com participações em atividades e eventos nas Universidades locais, algumas delas ainda são desconhecidas pelas/os nossas/os docentes.

**Figura 11:** Cartaz com referências de mulheres negras usado na oficina



Fonte: Arquivo pessoal

É importante que as/os docentes percebam a relevância de se oferecer referenciais positivos de pessoas negras, principalmente do sexo feminino, no contexto das aulas, numa escala global e também local. Assim como as metodologias utilizadas devem oportunizar o conhecimento de uma história outra, cujas narrativas não invisibilizem as/os personagens negras/negros.

A Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica das redes pública e privada do país, foi abordada neste segundo encontro da formação, onde a Prof<sup>a</sup> Luzineide fez questão de salientar que a implementação da mesma, deve ser um compromisso de todas e todos e que a temática racial na educação precisa ser referendada no currículo escolar e materializada nas práticas pedagógicas. Sobre a referida Lei e sua importância na superação das desigualdades raciais em nossas escolas, Nilma Lino Gomes (2006) afirma que

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (p. 02).

A obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, exige a realização de alterações e adaptações diversas nos conteúdos expostos nos livros didáticos do país, visando ampliar e adicionar conteúdos relacionados ao protagonismo da população negra na história brasileira.

À escola cabe, portanto, não só a responsabilidade de reformular seu currículo de forma a contemplar o que diz a Lei 10.639/03, mas também, e não menos importante, cabe oferecer aos educandos e educandas negras, referenciais positivos das/dos afro-brasileiras/os, na perspectiva de descolonizar o padrão eurocêntrico de estética, de comportamento e de construção do conhecimento que sempre norteou as práticas escolares.

Vale ressaltar que na literatura infantil atualmente, diversas autoras/es negra/os, estão produzindo conteúdos com personagens negros como protagonistas, e ainda, abordando referências da Cultura Africana e Afro-brasileira de uma forma positiva. No entanto, professoras e professores precisam estar atentas/os aos materiais que chegam à escola, pois o racismo tem maneiras muito sutis de atuar. Uma das professoras cursistas, fez menção ao livro Peppa, da autora Silvana Rando, como sendo um exemplo de literatura afirmativa. No entanto, a Prof<sup>a</sup> Luzineide informou às/aos presentes que a obra mencionada havia sido tirada de circulação por apresentar conteúdo racista. Na história, Peppa é uma menina de pele clara, que faz coisas inimagináveis com seu cabelo crespo, como arrastar uma geladeira, por exemplo. A mãe da menina utiliza ferramentas para cuidar do seu cabelo e quando ela decide alisá-lo, e vai ao salão, percebe o espanto das outras clientes com o cabelo dela. As ilustrações do livro mostram o pente e a escova quebrados ao serem usados no cabelo de Peppa. Ao sair do salão com os cabelos alisados, a menina descobre que não poderá mais tomar banho de piscina, nem brincar livremente como antes e por conta disso, decide deixar seu cabelo na forma natural novamente. Diante deste contexto, não há nada de ingênuo nem de positivo neste tipo de literatura, que, para passar uma mensagem de auto aceitação, fez diversas referências pejorativas ao cabelo crespo.

livro Peppa

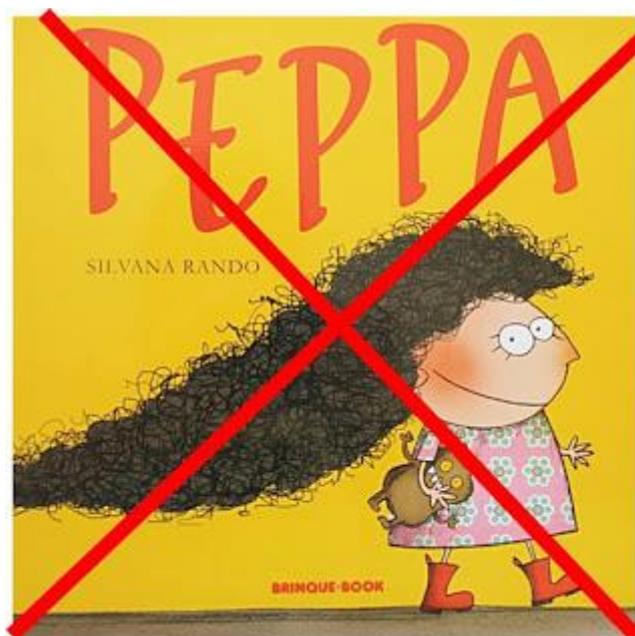


Figura 12: Capa do

Fonte: <http://brenoafricanidades.blogspot.com/2016/04/o-livro-peppa-de-silvana-rando.html>

A literatura é também um espaço de representação para as crianças, por isso as histórias contadas precisam contemplar a diversidade existente no contexto escolar. Sousa (2001) afirma que:

As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não negras. (p.196)

A oferta de livros, cujos conteúdos apresentem representatividade negra positiva, com protagonismo, autonomia e valorização da estética, é uma ferramenta importante na desconstrução dos estereótipos e preconceitos no ambiente escolar.

Conforme aponta Carneiro (2003), o feminismo negro tem como pauta a articulação entre o racismo e o gênero, hierarquizando as relações em nossas sociedades. Neste sentido, este movimento, enquanto perspectiva de entendimento das múltiplas opressões vivenciadas pelas mulheres negras, tem fortalecido e estimulado na atualidade o surgimento de coletivos e grupos de mulheres quem vem conseguindo subverter a lógica do apagamento midiático da população negra. A formadora, no encontro com as/os docentes, apresentou como exemplo destes coletivos o “Slam das minas”, uma batalha de rimas feitas por mulheres, que ocorre em várias cidades do país. A nível local, ainda podemos citar a banda percussiva Negras Perfumadas, que é formada apenas por mulheres negras. Além da música,

desenvolvem um trabalho de afirmação da identidade étnica, através da valorização da estética e da cultura negra. Essas iniciativas e seus conteúdos também podem ser utilizados pela escola, como referenciais positivos de mulheres negras em nossa sociedade.

Sabendo que a mídia atua influenciando comportamentos, determinando padrões culturais e estéticos e até mesmo a formação das identidades, percebemos a importância de termos nestes veículos pessoas que representem a pluralidade étnica do nosso país. Neste sentido, os desafios que se impõem à escola são o de problematizar o nosso padrão excludente de representatividade, rever as suas práticas e buscar desconstruir o imaginário social que deprecia, estereotipa, marginaliza e invisibiliza a população negra, principalmente as mulheres. A esse respeito Cavalleiro (2000) nos diz que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro, e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre negros. (p. 20)

A escola precisa romper com a discriminação, entre elas a racial e a de gênero, através do comprometimento ético e político das/dos docentes em garantir uma efetiva educação antirracista, com práticas pedagógicas que contemplem a todas/os.

Embora ainda não expresse o contingente populacional negro do nosso país, já começamos a perceber maior inserção de negras e negros na televisão brasileira. Nas novelas, no telejornalismo, na publicidade é possível ver um pouco de representatividade. No entanto ainda é preciso lutar principalmente pela conquista de representatividade nos espaços de poder, de decisão e produção de conteúdos. Enquanto só as pessoas brancas escreverem a história, a população negra e, principalmente as mulheres, não terão efetiva e positiva representatividade.

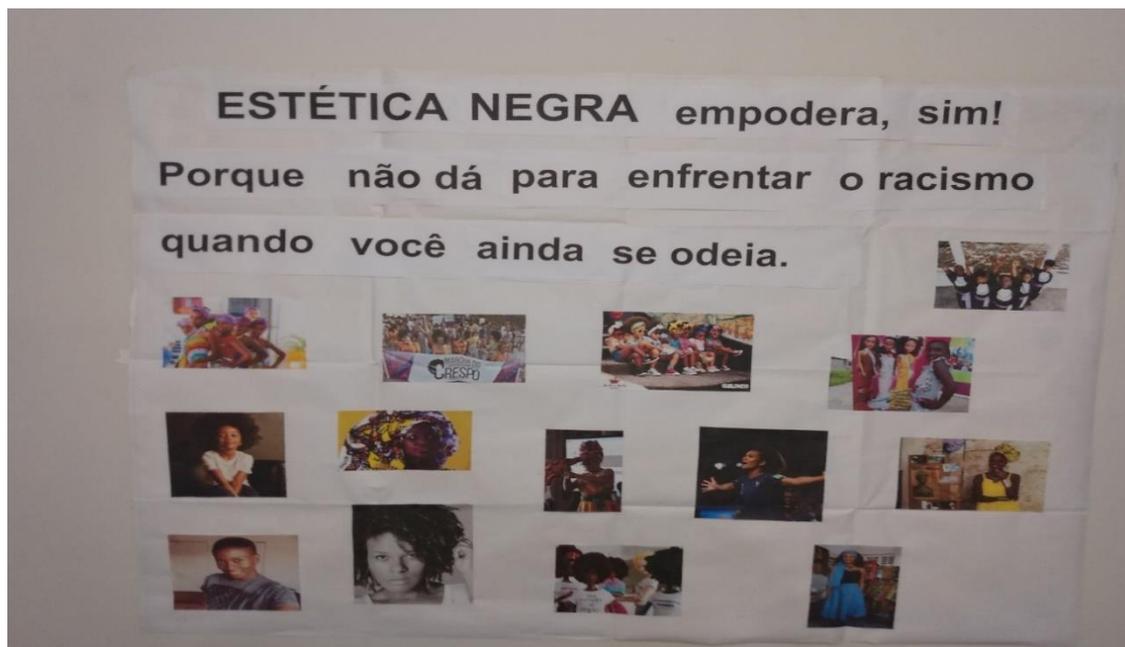
## 2.4 Descolonizando a estética negra

[...] me gritaram Negra!  
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!  
 "Por acaso sou negra?" – me disse  
 SIM!  
 "Que coisa é ser negra?"  
 Negra!  
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.  
 Negra!  
 E me senti negra,  
 Negra!  
 Como eles diziam  
 Negra!  
 E retrocedi  
 Negra!  
 Como eles queriam  
 Negra!  
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos  
 e mirei apenada minha carne tostada  
 (Victoria Santa Cruz)

Foi com o poema de Victoria Santa Cruz, “Gritaram-me negra”, que iniciamos a terceira oficina do curso de formação. A autora relata a utilização de seus traços fenotípicos de maneira pejorativa, como forma de insulto, o que a leva inicialmente a interiorizar uma autoimagem negativa. Aos poucos, a palavra negra que lhe soa como ofensa, é transformada por ela em identificação e orgulho.

Esta oficina teve como objetivo problematizar o padrão estético brasileiro, que historicamente vem impondo um sistema de violência aos corpos negros em especial ao das mulheres negras. A estética negra, neste trabalho, é abordada a partir dos marcadores étnicos corpo e cabelo.

**Figura 13:** Cartaz utilizado na oficina sobre Estética Negra



A frase que estampa o cartaz na fotografia acima chama a atenção para a importância da aceitação da estética negra como instrumento de resistência e luta pelo racismo. De acordo com Meneses (2016) “a colonização, como projeto político e ideológico, penetrou insidiosamente nas mentes colonizadas” (MENESES, 2016, p.29), no caso brasileiro, promovendo o aniquilamento epistemológico, cultural, político, econômico e estético de toda a população afro-brasileira.

Descolonizar no campo da educação, de acordo Nilma Lino Gomes (2012) nos coloca

diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (, p.107).

Na década de 1960, nos Estados Unidos, de acordo com Hooks (1994), o movimento Black Power, simbolizado por homens e mulheres orgulhosas/os de seus cabelos crespos e volumosos, conseguiu combater o racismo internalizado nas dimensões estética e intelectual, através da representatividade positiva e das referências de autores negros que criticavam a cultura hegemônica, promovendo a descolonização do imaginário relacionado ao negro. Segundo ela

Esse processo de descolonização promoveu mudanças poderosas nas vidas de todas as pessoas negras nos Estados Unidos. Isso significou que, agora, nós podíamos militantemente confrontar e mudar as devastadoras consequências psicológicas do racismo internalizado (IBIDEM, p. 175).

Descolonizar implica abrir o espaço a outros saberes, outras possibilidades de expressão. Para Meneses (2016), significa

A (re)conquista do poder de narrar a própria história – e, portanto, de construir a sua imagem, a sua identidade, de recuperar e assumir uma diversidade de saberes – constitui-se como um dos alicerces do processo de descolonização (p.35)

A estética é um instrumento de autoceitação, de resistência e empoderamento principalmente para as mulheres negras, sobre as quais recaem, em função do sexismo, as maiores cobranças para atender ao padrão de beleza ditado pelo pensamento hegemônico. No Brasil, os estereótipos criados pelo colonizador branco sobre o negro, ainda permanecem no imaginário social atribuindo inferioridade e marginalização aos corpos negros. Neusa Santos Souza (1990), em seu livro *Tornar-se Negro*, afirma que

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e toma de decisões são hegemonicamente ocupados por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros. (SOUZA, 1990, p. 29)

Esses padrões hegemônicos que foram estabelecidos historicamente são legitimados em nossa sociedade pelos meios de comunicação, os quais se inserem com muita influência na vida das pessoas. Lamentavelmente a escola também acaba sendo um espaço de reprodução das opressões estéticas que tentam subordinar as alunas negras. A cor da pele e o cabelo da menina negra são evocados com o intuito de constranger, de inferiorizar. Uma situação comum no espaço escolar é a naturalização dos preconceitos sofridos pelos educandos e educandas negras em razão dos aspectos mais marcantes da sua estética: o cabelo e a cor da pele. Em geral, professores(as) optam por não se aprofundar nas discussões sobre o racismo em sala de aula quando as/os estudantes negras/os são inferiorizadas/os, ofendidas/, têm seu cabelo chamado de “ruim, bombril”, ou são comparados(as) a carvão pelo fato de terem a pele escura. Tais situações (e tantas outras) se configuram em excelentes oportunidades para a/o professora/or desconstruir o mito da democracia racial e abordar o racismo que está por trás das expressões pejorativas que atribuem às pessoas negras uma condição de

inferioridade na sociedade como um todo. No entanto, na maioria dos casos, impera o silêncio das práticas pedagógicas que acaba contribuindo para a manutenção e legitimação dos estereótipos.

Esse ritual pedagógico que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2000, p. 35)

A postura docente frente às questões estéticas também está relacionada com a maneira como esta/este profissional desenvolveu seu processo de identificação seja como negra/o ou como branca/o. Sendo negra/o, afirmar-se como tal, segundo afirma Angela Santos Souza (1983), é uma experiência que ultrapassa a identificação pela cor da pele:

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

Foi a partir das experiências corpóreas e estéticas das/dos docentes que a Professora Dr<sup>a</sup> Evani Tavares- UFSB iniciou a sua intervenção na terceira oficina do curso de formação de professoras/es. Ao saudar as/os cursistas, a professora pediu licença ao único homem presente neste dia para se dirigir ao público no feminino, já que ao longo da história, as mulheres eram tratadas no masculino, mesmo que os homens estivessem em minoria.

Enquanto educadoras/es, Loro (1997) chama a nossa atenção para o cuidado com a linguagem que empregamos, para que não possamos reproduzir o racismo, sexismo e o etnocentrismo através dela. Sobre a questão do gênero, ela nos diz que

È impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: "eu, como pesquisador...". Afinal, muitos comentariam, isso é "normal". Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino) (LORO, 1997, p.65-66)

A proposta da Profª Evani Tavares foi de discutir a estética negra feminina a partir de textos poéticos e músicas, com dinâmicas em que as/os cursistas experienciassem a percepção de seus corpos. Assim, num primeiro momento, embaladas/os pela música “Linda e Preta”, da cantora Nara Couto, cuja letra, de forma poética, exalta a beleza da mulher negra, as/os presentes, conduzidas/os pela formadora, realizaram movimentos diversos para que pudessem vivenciar a sua corporeidade.

**Figura 14:** Dinâmica com o corpo



Em seguida, foi feita a leitura coletiva da poesia de Maya Angelou, “Mulher esplêndida”, precedida de uma dinâmica em que, assim como no poema, cada cursista se descreveu fisicamente e ao final da sua descrição repetia a frase contida no mesmo: eu sou uma mulher esplêndida.

Para as mulheres negras, corpo e cabelo são os elementos que demarcam a sua estética. Nesta oficina, as/os professoras/es verbalizaram diversas experiências pessoais e docentes em que a estética das mulheres negras foi alvo de depreciações. Uma delas relatou uma situação em que uma aluna negra se recusava a participar de qualquer atividade lúdica na sala de aula e que seu comportamento mudou quando sua mãe passou a alisar seus cabelos.

Isso ocorre pois foi introjetado no imaginário social que a beleza está para a estética branca. Tudo que não atende ao padrão de cabelo liso, pele e olhos claros é considerado ruim, feio, inferior. Assim, muitas vezes, as meninas e adolescentes rejeitam seus cabelos e para se sentirem aceitas, sucumbem à essas exigências da estética padrão. Gomes (2006)

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[...] (p.8)

Bell Hooks (2005), em *Alisando o nosso cabelo*, faz um relato que nos mostra como o cabelo crespo se relaciona com o gênero feminino: “Para cada uma de nós, passar o pente quente é um ritual importante. (...) É um símbolo de nosso desejo de sermos mulheres” (p. 04).

Refletindo sobre o papel da escola na atualidade, não mais apenas como uma instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos, mas como um coletivo que assume um papel importante na formação humana e cidadã das/dos estudantes, dada à pluralidade de sujeitas/os que a compõe, é imperiosa a sua atuação numa perspectiva descolonizadora dos padrões de saberes, de gênero, de cultura, de estética, que foram introjetados em nossa sociedade desde o período colonial, responsáveis por marginalizar e inferiorizar a população negra e tudo que a ela se refere.

as práticas excludentes e racistas são oriundas, dentre outros, da pouca discussão sobre a história e cultura africana, o que impede um entendimento da história e da cultura brasileira a partir da visão dos afrodescendentes, pois sem esse conhecimento, ela se torna uma história unilateral (CRUZ, 2011, p.52)

O reconhecimento da diversidade na escola, por si só, não altera as condições de racismo, preconceitos, inferiorização vivida por alunas e alunos negras/os. É preciso promover o reconhecimento da nossa pluralidade étnica através da postura docente e das práticas pedagógicas e do currículo escolar.

Alguns estudos, desenvolvidos principalmente na educação infantil, apontaram a diferença de tratamento das professoras com relação às/aos alunas/os negras/os e brancas/os, e, conforme aponta Cavalleiro (2001), as atitudes e as expectativas das/dos docentes, podem ter impacto na formação da identidade negra das crianças. Neste sentido, as meninas, quase sempre preteridas nas atividades

que envolvam o corpo, como em desfiles, nunca protagonizando as peças encenadas na escola, por não ter o “perfil” estético considerado belo, tendo seus cabelos crespos como alvos de piadas e apelidos, estas, vem sofrendo essas e outras formas de violência no espaço escolar, por parte de colegas e muitas vezes, pelas/os professores, através das suas práticas e/ou pelos silenciamentos.

As crianças negras passam por um processo de exclusão simbólica, ou seja, apesar sua entrada na escola ser permitida, através da matrícula e acesso à sala de aula, elas não se sentem aceitas por colegas e professores que, não raras vezes, demonstram preconceito por meio de insultos baseados em suas características fenotípicas (FRANÇA, 2017, p.154)

O movimento negro que nas últimas décadas vem impulsionando a criação das políticas afirmativas na educação brasileira, buscando a implementação de práticas antirracistas, tem muito a contribuir diretamente com a escola no processo de valorização da estética e da cultura negra. São inúmeros coletivos, grupos e organizações preocupados com a valorização da identidade negra, inclusive através da estética. A Marcha do Empoderamento Crespo é um exemplo de movimento estético e político de resistência negra. A valorização do cabelo crespo, nas suas mais diferentes formas e penteados, contribui para o fortalecimento da identidade negra, que por sua vez, se constitui num importante instrumento na luta contra o racismo.

O termo empoderamento vem sendo muito utilizado na atualidade entre militantes, no sentido de fortalecer os grupos discriminados historicamente. Tão grande a inserção deste conceito em outros setores e grupos sociais, que já é possível encontrar no âmbito acadêmico, reflexões teóricas sobre o mesmo. Assim, de acordo com Sardenberg, (2006) empoderamento, na perspectiva feminista, “é o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio” (p.2). O empoderamento implica, portanto, para as mulheres, a libertação das opressões impostas pelo machismo, pelo sexismo, pelo racismo e por todos os padrões que foram impostos, a fim de legitimar a inferioridade feminina.

O conceito de empoderamento torna-se, portanto, essencial nas discussões sobre afirmação da identidade pelo viés da estética, resignificando o cabelo crespo como um elemento positivo da estética negra e impulsionando as ações de enfrentamento ao racismo.

O empoderamento da mulher negra permite com que ela acesse uma forma de amor que em toda a sua vida foi negada. Desde a infância as mulheres negras são levadas a questionarem sua real beleza e a sua inteligência e a maneira como são vistas socialmente acaba por massacrar sua autoestima na grande maioria das vezes (JACOUB, 2017, p.28).

A mídia, principalmente, através da publicidade, vem também adotando o conceito de empoderamento nos seus conteúdos, utilizando-se deste para seduzir determinados públicos ao consumo, esvaziando completamente o sentido político do termo. No contexto do capitalismo, a mídia é um instrumento de poder que atua determinando padrões, hierarquizando a estética e legitimando a superioridade da cultura eurocêntrica sobre as demais culturas. No entanto, na última década, tem se observado que o sistema capitalista passou a enxergar na população negra um mercado consumidor e a partir daí, temos o surgimento de alguns produtos e conteúdos destinados à essa população. De acordo com Matos (2015) “a insurgência das mulheres negras em descolonizar uma estética capilar escrava dos alisamentos e das químicas agressivas faz com que a indústria de cosméticos, da propaganda e da beleza reveja seus conceitos” (p.49).

Durante essa terceira oficina, ao trabalhar com o poema “Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz”, de Cristiane Sobral, o termo empoderamento surgiu entre as/os docentes, associado à aceitação da estética negra por parte das meninas/mulheres. Mas o empoderamento não pode ser entendido apenas como um jeito de se apresentar esteticamente de acordo com suas raízes étnicas. Está ligado a poder, a liberdade e a conquista dos espaços. Neste sentido entendemos que a escola tem muito a contribuir com as estudantes negras, à medida em que problematiza as relações raciais e de gênero, atua na desconstrução dos estereótipos e insere no seu currículo e nas práticas pedagógicas a cultura e a história afro-brasileira.

A professora Nilma Lino Gomes (2003), ao narrar entrevistas realizadas por ela em salões étnicos de Belo Horizonte, sobre a relação entre negritude, estética corporal e cultura, observou que muitos entrevistados se remeteram à escola ao rememorarem a sua dimensão estética.

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético. ( p.173)

Recentemente tem se observado que o cabelo natural tem sido protagonista do processo de valorização da estética negra, principalmente entre as/os mais jovens. Muitas/muitos dessas/desses, ainda vivenciando seu processo formativo escolar. Entendemos que a valorização da estética negra na escola possibilita o resgate da autoestima e contribui para o fortalecimento da identidade negra das estudantes, já que muitas meninas aprendem desde muito cedo a rejeitar seu tom de pele, seus traços e seus e cabelos, buscando se assemelhar ao padrão de beleza branco, para se sentirem aceitas. A escola deve, portanto, reforçar positivamente a estética negra, ampliando a visibilidade e a representatividade da mesma em seu espaço.

## **2.5 Contribuições para a prática docente**

Numa sociedade racista não basta apenas não ser racista, é necessário ser antirracista.

(Angela Davis)

A partir dos eixos: identidade negra e gênero; importância da representatividade negra e descolonização da estética, abordamos durante três encontros a Afirmação da identidade negra feminina na escola com as/os docentes da Rede Municipal de Itabuna. Entendemos que as temáticas discutidas, aliadas aos saberes e às experiências docentes, podem apontar para novos caminhos metodológicos na prática da educação das relações étnico-raciais. Deste modo, na quarta oficina, propusemos a sintetização das discussões, das leituras teóricas e da troca de experiências, por meio da elaboração de práticas que pudessem ser aplicadas na escola, visando contribuir para o processo de afirmação da identidade negra das estudantes.

A escola foi (e por vezes ainda é) um espaço de reprodução de preconceitos, de violências, de silenciamento e invisibilidade para as/os alunos negras/os. Um lugar que deveria ser de trocas, de aprendizagens e convivência, torna-se um espaço de exclusão e conflitos, muitas vezes naturalizados em seu cotidiano. (GUIRADO, 1998). Numa perspectiva geográfica, a escola pode ser para muitas/os

alunas/os um não-lugar. Isto é, espaços não identitários e com os quais o sujeito não consegue estabelecer vínculos relacionais durante a sua ocupação (AUGÉ, 1994).

A nossa matriz histórica eurocêntrica, promoveu o a desvalorização dos referenciais epistemológicos africanos em nossa sociedade e na escola não foi diferente. E, embora negras e negros afrodescendentes sejam mais da metade da população brasileira, de acordo com Cavalleiro (2001), a escola ainda não consegue ser efetiva na valorização da história e cultura afro-brasileira, tampouco contribui para a desconstrução da ideia de superioridade branca.

A escola tem oferecido uma quantidade muito ínfima de ações que levem a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano [...] o silêncio da escola sobre a questão racial tem permitido que seja ensinada a todas as crianças, uma falsa superioridade branca – em beleza, cultura, inteligência e poder [...] na forma como se tem dado, o processo de socialização da nova geração constitui obstáculo a mudança do quadro de racismo na sociedade brasileira ( p. 56).

A educação sempre foi uma preocupação para o Movimento Negro, pois seus integrantes viam neste campo o ponto de partida para a desconstrução de mitos e preconceitos acerca da cultura afro-brasileira. Assim, a criação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório, no Brasil, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, representa uma conquista histórica do Movimento Negro. De acordo com Gomes (2007) “a lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade” (p. 106).

A educação exerce papel relevante para a superação do racismo e das desigualdades raciais em nosso país. Deste modo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos conteúdos escolares, possibilita a inclusão nas propostas curriculares das instituições de ensino, a partir de outra base epistemológica, que não a hegemônica branca. É importante ressaltar que a Lei 10.639/03 tem impacto também sobre a formação de professoras/es. Sobre elas/eles recai o compromisso de se instrumentalizar acerca dos conhecimentos que historicamente foram negados, e materializar uma efetiva educação para as relações étnico raciais nas suas práticas.

Pensando a formação de professoras/es e as práticas pedagógicas antirracistas, a quarta oficina realizada abordou inicialmente as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino

de história e cultura afro-brasileira e africana, com ênfase no princípio que versa sobre “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Tal princípio prevê

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial ( BRASIL, 2004, p. 19-20)

Vale o registro de que o município de Itabuna aprovou em 2014, as Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, os relatos das/dos docentes revelaram o desconhecimento delas/deles acerca deste documento.

Subsidiadas/os pelo que encaminha o princípio das Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, à luz dos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e pensando na efetivação de práticas educativas afirmativas, as/os docentes foram motivadas/os a elaborar, coletivamente, propostas didático-metodológicas a serem desenvolvidas, tanto pela escola, quanto pelas/pelos próprias/os professoras/es, visando promover o fortalecimento da identidade negra feminina no espaço escolar.

**Tabela 1:** Propostas afirmativas elaboradas pelas/os docentes

	DIMENSÃO DA ESCOLA	DIMENSÃO DOCENTE
GRUPO 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover encontros mensais com a família para discutir temas como: combate ao racismo e valorização da cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar poemas que exaltem as características da estética negra feminina de uma forma positiva;</li> <li>● Realizar oficinas com</li> </ul>

	negra; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir no coletivo da escola sobre as situações de racismo ocorridas no cotidiano, traçando estratégias para combatê-lo.</li> </ul>	integrantes do movimento negro voltadas para a valorização da estética negra feminina.
GRUPO 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um calendário de ações afirmativas voltadas para a valorização da identidade negra;</li> <li>• Criar um núcleo de combate ao racismo, formado por professoras/es e estudantes;</li> <li>• Garantir a Lei 10.639/03 no Projeto Pedagógico da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montar de cartazes e murais que representem a diversidade étnica brasileira;</li> <li>• Utilizar o teatro como ferramenta de combate ao racismo.</li> <li>• Inserir a temática racial em todos os projetos desenvolvidos na escola.</li> </ul>
GRUPO 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar encontros para discutir a temática racial com professoras/es, equipe de apoio e direção;</li> <li>• Realizar palestras com mulheres negras da comunidade para falar de suas experiências com as/os alunos.</li> <li>• Promover apresentação de grupos ligados à cultura negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de cursos de formação voltados para a temática das relações étnico-raciais;</li> <li>• Utilizar músicas que problematizem as relações raciais em nosso país, com destaque para os ritmos ligados à cultura negra(samba, Hip Hop);</li> <li>• Problematizar e desconstruir as palavras e expressões pejorativas e racistas.</li> </ul>
GRUPO 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confeccionar murais no pátio da escola com personalidades negras femininas e sua biografia;</li> <li>• Estabelecer parceria com o movimento negro, movimento de mulheres e outros movimentos sociais;</li> <li>• Promover festivais de arte negra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar Concurso literário tendo como tema a identidade negra feminina;</li> <li>• Organizar rodas de leitura com obras de escritoras/escritores negras/os;</li> <li>• Confeccionar álbum de família das/dos alunos para mostrar a diversidade presente em nosso país.</li> </ul>

As propostas elaboradas abordam a dimensão da escola e a dimensão docente. O Grupo 1 mencionou a importância da proximidade entre a família e a escola que, para Cavalleiro (2000), estas, são para as crianças as instituições mediadoras entre elas e o mundo social. Neste período a criança tende a reproduzir o que aprende com seus mediadores. "Elas podem inconscientemente copiar a conduta do adulto, exatamente como elas veem o adulto atuando à sua volta"(p. 17). A reprodução de preconceitos, de atitudes depreciativas diante daquelas/es tidas/os como diferentes, ou afirmação da identidade e o respeito pela diversidade, são

quase sempre reflexos das influências mais próximas da criança, neste caso, da família ou da escola.

O processo de socialização numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativa da negritude, ao passo que se valoriza a identidade branca, a identidade negra terá como base para sua constituição apenas os estereótipos negativos sobre a população afrodescendente.

Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. (CAVALLEIRO, 2000, p.20)

Ainda na dimensão da escola, os Grupos 1 e 3 atentam para a importância do coletivo escolar na construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação e combate ao racismo, pois, conforme aponta Rodrigues (2011), “se a exclusão escolar tem ‘cor’, é imprescindível compreendermos o papel de todos os atores escolares, [...] na implementação de programas e ações de promoção da igualdade racial”(p.11). Só o reconhecimento da nossa diversidade étnico-cultural, como um elemento positivo na sociedade brasileira, será capaz de promover mudanças de mentalidade e posturas dentro da escola, capazes de romper com o silêncio das práticas pedagógicas que por tanto tempo legitimaram os signos da dominação colonial.

A deficiente formação continuada de professoras/es no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, é, sem dúvida, um grande problema a ser superado na educação brasileira e foi evidenciada pelo Grupo 3. De acordo com Borges (2012), é importante investir na formação docente para que estas/estes compreendam a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, e aprendam a lidar positivamente com elas, sobretudo, criando estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo e fortalecimento da identidade negra. Isto, é, as formações continuadas precisam ter desdobramentos concretos sobre a postura e as práticas docentes.

É inegável a importância da representatividade no processo de reconhecimento e afirmação da identidade negra. Neste sentido, os Grupos 2 e 4 sinalizam para a necessidade de proporcionar a todas/os as/os estudantes um ambiente escolar representativo da diversidade étnica brasileira, tanto na dimensão

da escola como também no trabalho específico da sala de aula. Os grupos propuseram a confecção murais e cartazes que exponham o protagonismo negro na sociedade brasileira, evidenciando também a trajetória das mulheres negras, no enfrentamento das opressões de gênero e raça.

Os Grupos 1 e 4 pontuam, na dimensão docente e escolar a articulação da escola com o Movimento Negro no desenvolvimento de atividades que pautem a desconstrução dos estereótipos sobre a estética negra feminina. Neste sentido, o Movimento Negro, enquanto organização coletiva de luta, tem papel estratégico no resgate da identidade negra que ao longo da construção da história brasileira foi sendo aniquilada.

Gomes (2012) reconhece o Movimento Negro como sujeito de conhecimento pela sua atuação política, ressignificando a questão étnico-racial em nossa história. É importante destacar que muitas demandas do movimento se tornaram pautas da agenda governamental, a exemplo da aprovação da Lei 10.639/03. Sobre esta, Cury (2000) destaca sua relevância para as relações sociais no Brasil

Essa aprovação, fruto de longa história de lutas pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, é vista como marco do avanço no tratamento da questão do ponto de vista governamental e legal, já que “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (p.32)

Ainda sobre a Lei 10.639/03, o Grupo 2 propõe que as ações para implementação dela, sejam garantidas no Projeto Político Pedagógico da escola, documento onde a escola define coletivamente seus objetivos e ações. Deste modo é importante que se assegure estratégias efetivas para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, evitando que tais temas sejam abordados apenas em datas pontuais, como no dia 20 de Novembro, dia da Consciência Negra. Para efetiva educação antirracista, os temas relacionados à historicidade negra e às relações étnico- raciais precisam ser contemplados no dia a dia da escola.

Reconhecendo que a intersecção entre gênero e raça possuem desdobramentos sobre o reconhecimento identitário das mulheres negras, os grupos propõem atividades com o objetivo de valorizar a estética negra feminina, a exemplo de Desfiles da Beleza Negra e oficinas sobre o cabelo afro. A professora Nilma Lino Gomes nos diz que “as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito” (GOMES, 2003, p.176). Durante as oficinas, muitos foram os relatos das/dos

docentes sobre situações envolvendo as discentes e seus cabelos, a negação da sua identidade através do alisamento, na tentativa de se aproximar do padrão de beleza branco.

O Grupo 3 chama a atenção para o uso da linguagem na prática do racismo. Foram mencionadas na oficina as conhecidas palavras e expressões que associam a/o negra/o a coisas negativas: “ a coisa tá preta”, para designar uma situação difícil, ou ainda “isso é coisa de preto”, quando qualquer pessoa faz algo de errado, associando fracasso às pessoas negras. A escola precisa desnaturalizar e desconstruir essas ideias e expressões, bem como os valores e os estereótipos que inferiorizam o povo negro. Silva (2005) nos diz que

As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento (p. 31)

As diferenças, sejam elas culturais ou estéticas precisam ser reconhecidas trabalhadas pela escola de forma positiva. Uma atividade que pode ajudar nesse processo de desconstrução dos preconceitos e estereótipos na linguagem, é a reescrita das frases racistas, atribuindo-lhes sentido positivo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004:16)

Com esse objetivo, a quarta oficina do curso de formação de professores sobre a “Afirmação da identidade negra feminina”, oportunizou às/aos docentes (re)pensarem suas práticas e construir

**Figura 15: Docentes na quarta oficina**



novas possibilidades para a educação das relações étnico-raciais que pudessem reverberar na sua própria ação pedagógica, como também no coletivo da escola. As propostas foram organizadas pela pesquisadora em uma cartilha, que tem como objetivo contribuir com a prática docente das/dos professores da rede Municipal de Itabuna-BA, na busca por uma efetiva educação antirracista em nossas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de escrita deste Memorial descritivo me proporcionou revisitar os vários contextos que contribuíram para a formação da minha identidade enquanto mulher negra. Sem dúvida, afirmo que a escola foi um dos espaços mais marcantes nessa minha construção.

Enquanto professora, há muito me inquietava a invisibilidade das alunas negras em nossas escolas, o que motivou a realização desta pesquisa. As disciplinas cursadas no Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais e as leituras realizadas me fizeram perceber que, para compreender o modo como a identidade negra das estudantes se afirma na escola, era necessário pensar de forma interseccional sobre os atravessamentos aos quais elas estão submetidas, dentro e fora do espaço escolar. Neste percurso, fui percebendo também a centralidade da figura docente no processo de desconstrução dos padrões hegemônicos que nos foram impostas/os desde o período colonial.

A escola é um espaço de produção de conhecimento, mas também de formação humana e cidadã. Nela se estabelecem relações entre pessoas de diferentes etnias, com distintos valores e crenças. Essa diversidade, muitas vezes, é ocultada ou vista como algo negativo. Assim, apenas uma vertente histórica, cultural e estética é legitimada e transmitida às/aos estudantes, gerando inúmeras situações de exclusão. Lamentavelmente a Lei 10.639/03, cuja finalidade é historicizar as contribuições da população negra no desenvolvimento do Brasil e através desse conhecimento desconstruir os estereótipos criados pelo colonizador para justificar a inferioridade das/dos negros, ainda não conseguiu ser efetivada em grande parte das nossas escolas.

O curso de formação continuada oferecido às/aos docentes da Rede Municipal de Itabuna sobre a “Afirmção da identidade negra feminina na escola, atingiu seu objetivo principal de oportunizar um espaço para reflexão sobre as práticas docentes, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais e os desdobramentos das ações pedagógicas sobre o processo de afirmação da identidade negra das estudantes. Tivemos a preocupação de oferecer uma proposta de curso que não se parecesse com os tradicionais modelos de “receitas prontas”, que subjagam a capacidade reflexiva e analítica das/dos professoras/es. Optamos

assim por uma construção dialógica, em que as/os docentes puderam ser protagonistas da sua própria formação.

Algumas perspectivas foram apontadas para a prática docente, no sentido de contribuir para que as estudantes negras se sintam representadas no espaço escolar e afirmem sua identidade étnica com orgulho e pertencimento. Estas, no entanto, só terão efetividade, se incorporadas ao cotidiano da escola. Atividades isoladas ou pontuais são insuficientes para o enfrentamento do racismo. O desafio é grande e precisa ser assumido por todas/os que compõem a escola.

As mudanças que tanto almejamos na sociedade brasileira só virão quando conseguirmos mexer na base da nossa pirâmide social, onde se encontram as mulheres negras. E as mulheres de amanhã são as meninas que hoje se encontram em nossas escolas. É dever de toda/o educadora/or contribuir para o empoderamento delas, através do conhecimento e da valorização da sua cultura, história e estética. Parafraseando Ângela Davis: “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ivone de Jesus. **Relações raciais: um estudo com alunos, pais e professores**. (Coleção Educação e Relações Raciais, 15. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

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

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. *In*: MORAIS, Régis. **A sala de aula: que espaço é esse?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.369, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Brasília, 2003

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

BARTH, Fredrik. Os Grupos étnicos e suas Fronteiras. *In*: \_\_\_\_\_. **O Gurú, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.

BASTIDE, R e FERNANDES, F. **Branços e Negros em São Paulo**. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1971. 120

BERNARDINO-C, J.; GROSGOUEL, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado.[online]**. vol.31, n.1, pp.15-24.

BOURDIEU, P. (1989). A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. *In*: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRAH, A. **Diferença, diversidade e diferenciação**. Cadernos Pagu, n. 26, jan.-jun. 2006.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: **Ashoka Empreendimentos**

**Sociais; Takano Cidadania** (Org.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo, Paz e Terra, 2a ed., vol. II, 2000.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CIAMPA, A. C. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense.

COLLINS, P. H. (2017). **O que é um nome?** Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. Cadernos Pagu (51): e175118 ISSN 1809-4449.

COELHO, W. N. B. (2006). **Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores**. Cronos, 7 (2), 303-309. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/3210/2600>. Acesso em: 10 ago.2019.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2012. 321 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DORNELLES, L. V. **O brinquedo e a produção do sujeito infantil**. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.2003.Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf) Acesso em 15 set.2019

DUBAR, C. **Por uma teoria sociológica da identidade**. Em: A socialização. Porto: Porto Editora. 1997Duckitt, John. (1992). *The social psychology of prejudice*. New York: Praeger Press.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GASPAR, O. T.. **Mídias: concessão e exclusão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Diretos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.2.2010.tde-11112011-113314. Acesso em: 07 out.2019.

GOMES, N.L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Cadernos RBPAE**, v. 27, p. 109-121, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz**: Corpo e Cabelo como símbolo de identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica 2006.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b

\_\_\_\_\_. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha G. e; BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997. p.17-30.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: m olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, 2003. p.167-182.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

FERNANDES, V. B., SOUZA, M. C. Identidade Negra: entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 63. abr. 2016 (p. 103-120)

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, 2011.

FILHO, J. B. da S. **O discurso jesuítico e a questão do negro na sociedade brasileira: Padre Antonio Vieira**. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.9) (dezembro 2007) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/ epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 nº 1 Janeiro/Abril 2016

HALL, S. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003

\_\_\_\_\_. (2006). **A identidade cultural na pós-modernidade** (11<sup>a</sup>. Edição). São Paulo: DP&A.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

HOOKS, b. “Mulheres negras: moldando a teoria feminista”. Trad. Roberto Cataldo Costa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, jan./abr., p. 193-210. 2015.

\_\_\_\_\_. Alisando nossos cabelos, **Revista Gazeta de Cuba**. Unión de escritores y Artista de Cuba, 2005. Disponível em : <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/> Acesso em: 10 out.2019.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/17511-comissao-aprova-cotas-para-negros-na-midia/> Acesso em: 15 set.de 2019.

\_\_\_\_\_. Outlaw culture: resisting representations. New York, London: Routledge, 1994. MENESES, Maria Paula. **Os sentidos da descolonização**: uma análise a partir de Moçambique. DOI 10.5216/o.v16i1.36904.

JACOUB, K. M. **O cabelo como símbolo de resistência em Americanah de Chimamanda Adichie**. Universidade de Brasília. Instituto de Letras. Brasília 2017 Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19383/1/2017\\_KamilaMarquesJacoub\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19383/1/2017_KamilaMarquesJacoub_tcc.pdf) Acesso em: 12 ago.2019

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 70 (165), p. 189-207, maio/ago. 1989

MARTINE, G.; PELIANO, J. C.. Migração, estrutura ocupacional e renda nas áreas metropolitanas. In: MOURA, Hélio Augusto de. (Coord.). **Migração Interna**: textos selecionados. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1980, p. 907-947.

MATTOS, I. G. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. Pontos de Interrogação, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015 **Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**, Campus II — Alagoinhas — BA

MAZZILLI, S.; PAULA, M. M. **Formação continuada e protagonismo docente**: um estudo sobre o Programa Teia do Saber. Comunicações, Piracicaba, v. 16, n. 1, p. 19-33, jan.-jun. 2009.

MIZAEL, N. C. de O.; GONÇALVES, L. R. D.. Construção da identidade negra em sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho do poder. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação –UFG – Regional Jataí**. v.11, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/38792/20336>

MONTEIRO, S. B. Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática. **Pesquiseduca, Santos**, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan. -jun. 2009/2006.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. [S.l: s.n.], 2008.

NASCIMENTO, A. **Ação afirmativa – da luta do movimento social negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2006, p. 8.

OAKLANDER, Vi. **Descobrimos crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, P. A. R. A teoria do trabalho religioso em Pierre Bourdieu. *In*: TEIXEIRA, Faustino. **Sociologia da Religião: enfoques teóricos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 177-197, 2011.

PASSOS, J. C. dos. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. *In*: SPONCHIADO, Justina Inês et al. (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RODRIGUES, R. M. M. Educação das relações étnico-raciais e gestão escolar. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 1, p. 1-13, 2011.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. SUR 24 - **Revista Internacional de Direitos Humanos**, Conectas, v. 13, n. 24, p. 99- 104, 2016. Disponível em: <http://sur.conectas.org/feminismo-negro-para-um-novo-marco-civilizatorio/>.

ROCHA, Edmar José da e ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 752-799, set./dez. 2007.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCAR, 2005.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, S. L. O. dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SILVA, A. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, A. C. da. **A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, A. L. de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. *In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo negro, 2001.

SOUZA, N. S.. **Tornar-se negro.** 2º edição. Rio de Janeiro. Editora Edições Graal LTDA. 1990.

SOUZA, F. M do N. Linguagens escolares e a reprodução do preconceito. *In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília, 2005.

SWAN, E. “A testing time, full of potential?” Gender in management, histories and futures. *Gender in Management: An International Journal*, v. 25, n. 8, p. 661-675, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002

TRINDADE, A. L. Da. **O Racismo no Cotidiano Escolar.** Dissertação (Mestrado em educação). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1994.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, janeiro-abril de 2005, p. 62-76

## ANEXO A -QUESTIONÁRIO



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS RELAÇÕES

#### ÉTNICO – RACIAIS/PPGER

#### PROJETO: AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA FEMININA NA ESCOLA

##### 1. VOCÊ SE AUTODECLARA

( ) Preta/o      ( ) Branca/o      ( ) Parda/o      ( ) Amarela/o      ( )  
Indígena

##### 2. JÁ PERCEBEU/PERCEBE SITUAÇÕES DE RACISMO EM SALA DE AULA

( ) SIM ( ) NÃO

##### 3. PERCEBE ALGUMA DIFERENÇA DE COMPORTAMENTO NAS MENINAS NEGRAS EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS E ALUNAS, EM DETERMINADAS SITUAÇÕES EM SALA DE AULA?

( ) NENHUMA ( ) ISOLAMENTO ( ) TIMIDEZ ( ) AUTO-IMAGEM NEGATIVA ( )  
AGRESSIVIDADE ( ) OUTRA  
QUAL? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

##### 4. VOCÊ UTILIZA REFERÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS NAS SUAS AULAS? PODE CITAR ALGUMAS?

( ) SIM

( ) NÃO \_\_\_\_\_

##### 5. DAS MUITAS IDENTIDADES POSSÍVEIS, A IDENTIDADE NEGRA É UMA DELAS. ENTÃO PARA VOCÊ, AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA É...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6. CONSIDERA QUE AS QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA ESTÃO CONTEMPLADAS NA SUA ATUAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA/PROFESSOR?**

( ) SIM

( ) NÃO

( ) EM PARTE

---

---

---

**7. QUAIS AS SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA ABORDAGEM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA?**

---

---

---

---

---