



A MENINA NEGRA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE

Camila Simões Rosa¹

Elenice Maria Cammarosano Onofre²

Resumo: O presente artigo é desdobramento do estudo de mestrado que objetivou compreender a relação da mulher negra com sua estética, enfatizando a interferência do cabelo na construção da sua identidade. Apresenta-se nestes apontamentos, um dos focos de análise da pesquisa “As vivências da infância: a menina negra no contexto familiar e escolar”, no qual são analisadas as falas das cinco mulheres colaboradoras do estudo, sobre suas vivências no ambiente familiar e escolar e a relação com seus cabelos crespos. O artigo está organizado em três eixos: as vivências da menina negra no contexto familiar que evidencia a importância da figura materna na manipulação dos cabelos; a escola como primeiro espaço onde as mulheres vivenciam experiências de racismo e discriminação, e a ausência da temática étnico-racial nos currículos escolares.

Palavras-chave: Racismo e discriminação na escola; família e identidade negra; currículo escolar e temática étnico-racial.

THE BLACK GIRL IN FAMILY AND SCHOOL: THE CURRICULUM AS A POSSIBILITY

Abstract: The above article is the offshoot of the master study that aimed to understand the relationship of black women with their aesthetic, emphasizing hair interference in the construction of their identity. It is presented in these notes, one of the analysis focuses of research "Childhood experiences: the black girl in the family context and school", which analyzes the speeches of five women collaborators of the study, about their experiences in the family environment and school and the relationship with his curly hair. The paper is organized into three areas: the experiences of the black girl in the family context that highlights the importance of the mother in the manipulation of hair; the school as first space where women experience of racism and discrimination experiences, and the absence of ethnic-racial issue in school curricula.

Key-words: Racism and discrimination in school; family and black identity; school curriculum and ethnic-racial themes.

LA JEUNE FILLE NOIRE DANS LA FAMILLE ET A L'ECOLE : LE PROGRAMME SCOLAIRE COMME UNE POSSIBILITE

Résumé: Cet article est le résultat de l'étude de Master dont l'objectif était de comprendre la relation de la femme noire avec sa esthétique, en soulignant l'interférence de ses cheveux dans la construction de son identité. Cet égard, l'un des principaux axes de la recherche “Les expériences de l'enfance : la jeune fille noire dans le cadre familial et scolaire”, dans lesquels on

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

² Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos.



analyse les discours de cinq femmes collaborant avec l'étude, sur leurs expériences dans le cadre familial et scolaire et leur rapport avec leurs cheveux crépus. L'article est organisé en trois axes : les expériences de la jeune fille noire dans le cadre familial, ce qui montre l'importance de la figure maternelle pour le soin avec les cheveux ; l'école comme le premier espace où les femmes subissent du racisme et de la discrimination, et l'absence du sujet ethnique-racial dans les programmes scolaires.

Mots-clés : Racisme et discrimination dans l'école; famille et identité noire; programme scolaire et sujet ethnique-racial.

LA NIÑA NEGRA EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA: EL CURRÍCULO COMO POSIBILIDAD

Resumen: El presente artículo es parte de los resultados de la investigación de maestría que tiene como objetivo comprender la relación de la mujer negra con su estética, enfatizando la interferencia del cabello en la construcción de su identidad. Se presenta en esta escrito, uno de los focos de análisis de la investigación "Las vivencias de la infancia: la niña negra en el contexto familiar y escolar", en el que se analizan los testimonios de cinco mujeres colaboradoras del estudio, hablando sobre sus vivencias en el ambiente familiar y escolar y la relación con sus cabellos rizados. El artículo está organizado en tres ejes: las vivencias de la niña negra en el contexto familiar que evidencia la importancia de la figura materna en la manipulación de los cabellos; la escuela como primer espacio donde las mujeres experimentan experiencias de racismo y discriminación, y la ausencia de la temática étnico-racial en los currículos escolares.

Palabras-clave: Racismo y discriminación en la escuela; familia e identidad negra; el currículo escolar y el tema étnico-racial.

INTRODUÇÃO E CAMINHO PERCORRIDO

A opressão sustentada por teorias ideológicas eurocêntricas contribui para a existência de construções históricas distorcidas e perpetuação de mitos que servem como fonte de imagens estereotipadas sobre os povos tidos como oprimidos, como os africanos e afrodescendentes, e nesta relação opressora, há um imaginário no qual a negritude se afasta dos modelos socialmente valorizados.

Neste sentido, é importante observar e analisar criticamente ações de negros na busca pelo "tornar-se branco". Obviamente, não é válido presumir todas as ações e classificar a postura do negro como negação de sua identidade, mas também não se pode negligenciar que o negro percebe o branco como modelo de identificação e como único meio de tornar-se gente (Souza, 1983). Compreender esta postura da pessoa negra de almejar a aproximação de valores da branquitude é reconhecer as consequências negativas do eurocentrismo na sua construção identitária.



Pensar em aspectos estéticos, que envolvem a construção do corpo da mulher negra nesta sociedade que impõe valores brancos, faz parte de um contexto mais amplo, no qual outros valores também são impostos, onde, de um modo ou de outro, a negritude é negada, inferiorizada e desumanizada.

Há uma constante desvalorização da estética negra, uma vez que o negro vive em uma sociedade branca, criada e dominada pelos brancos e o racismo é a forma mais dolorosa de discriminação porque ao negro não há a possibilidade de mudar as características raciais que a natureza lhe deu. (Sant'ana, 2005).

As revistas, novelas, propagandas e tantas outras imagens trazidas pela mídia à supervalorização e imposição estética eurocêntrica do corpo branco, podem estar acentuando uma ausência de identidade da cultura negra. Como as mulheres podem valorizar e afirmar a beleza negra, se os meios de comunicação, quase em sua totalidade, evocam a beleza da mulher europeia, branca e de cabelos impecavelmente lisos?

Observando e analisando as manifestações racistas existentes nos mais diversos locais, é possível perceber que grande parte delas ofende e agride os atributos físicos, sobretudo o cabelo crespo das mulheres negras. A estética, conforme discute Gomes (2008), age como um fator político, definindo quem são os sujeitos e delimitando quais lugares devem ocupar. Sendo assim, ter cabelo crespo, num meio que cultua o “cabelo bom” (como comumente nomeado), faz com que o ideal imaginário seja o cabelo de fios lisos. Essa visão de beleza tem origem nas relações de dominação que se formaram e perpassam a sociedade atual.

O que se observa, pois, em nossa sociedade é que a cor da pele deixou de ser, em primeiro plano, a marca perceptível da aparência física utilizada pela pessoa que discrimina e o cabelo aparece como uma característica física mais funcional para se discriminar racialmente. A explicação para isso seria o fato de que, no imaginário social, estereotipar e fazer comentários negativos acerca do cabelo parece não constituir uma forma descarada de racismo, diferentemente do que acontece com a cor da pele.

Este artigo se constitui em desdobramento de pesquisa que buscou compreender a relação da mulher negra com sua estética e analisar de que forma o cabelo interfere/interferiu na construção da sua identidade ao longo da trajetória de vida. A



pesquisa de natureza qualitativa utilizou como instrumentos metodológicos, a observação registrada em diários de campo, as entrevistas com cinco mulheres negras que foram gravadas e transcritas e a roda de conversa.

A observação permitiu melhor compreensão sobre as mulheres que colaboraram com o estudo, possibilitando aproximação com a realidade observada, com o discurso verbal e o não verbal e que tiveram igual importância na coleta de dados. Por meio do olhar atento foi possível perceber as peculiaridades dos espaços e as singularidades de cada colaboradora.

As observações foram registradas em Diários de Campo (D.C.), instrumentos que potencializaram a coleta de dados, uma vez que neles foram elaboradas descrições e reflexões de elementos que nem sempre as conversas evidenciavam – gestos, olhares, silêncios, risos.

Na pesquisa, o diário de campo teve dupla finalidade. Em um primeiro momento, contribuiu para a compreensão da realidade de um salão de beleza, e em um segundo momento, os D.C. se tornaram complemento às conversas individuais e à roda de conversa. As falas foram gravadas e transcritas, mas além das palavras ditas, outros aspectos foram registrados para que as conversas pudessem ser (re)significadas.

Nas conversas optou-se pela técnica de entrevistas nas quais o tema foi apresentado e cada mulher teve a liberdade para discorrer da forma que julgasse oportuna; ocorreram de maneira informal, entremeadas com momentos de silêncios, emoções afloradas, risos.

A última etapa da coleta de dados foi uma roda de conversa com as mulheres colaboradoras o que possibilitou troca de experiências e um debate sobre a questão em estudo. Foi um momento bastante produtivo, pois trouxemos para o debate, trechos de falas das conversas individuais, que ora se complementavam e ora eram divergentes. Em clima amistoso e descontraído, ricas contribuições foram agregadas como corpo empírico da investigação. Os resultados da investigação revelaram elementos significativos para a compreensão do racismo e das visões do preconceito vivenciado diariamente por mulheres negras.

Para fins deste artigo, tomamos o foco “As vivências da infância: a menina negra no contexto familiar e escolar”, no qual são analisadas as falas das mulheres



colaboradoras sobre suas vivências no contexto familiar e escolar na relação com seus cabelos crespos, em diálogo com estudiosos/as da área.

O CUIDADO COM O CABELO NO CONTEXTO FAMILIAR

Na realização do estudo, as mulheres colaboradoras trouxeram memórias sobre os rituais de manipulação realizados nos cabelos no período da infância. Após a fase de apresentação da temática do trabalho o encaminhamento foi para que elas contassem as principais lembranças que tinham da relação com o cabelo crespo - foi possível observar que os relatos se iniciavam no espaço familiar durante o período de ingresso ao meio escolar.

Este é um dos pontos de convergência e diálogo das entrevistas – a lembrança do processo de manipulação dos cabelos crespos realizados pelas mães no período de ingresso à escola e, apesar de terem idades diferentes, as vivências durante a fase da infância e a experiência do cuidado das mães com os cabelos no momento de ingresso à escola são bastante semelhantes.

Gomes (2002) sinaliza um dos fatores evidenciados na pesquisa, que é o fato de meninas negras, durante a infância, serem submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo.

Ao analisar a fala de Irene³ sobre sua infância e os rituais de manipulação realizados por sua mãe, é possível compreender que se trata de uma lembrança desagradável, e que os movimentos para desembaraçar seus cabelos crespos causavam sofrimento.

Eu lembro que minha mãe para desembaraçar cabelo, meu Deus do céu... E nosso cabelo ficava bem armado de manhã, e minha mãe ia pentear todo mundo, pegava o pente assim e puxava. Ai, a hora de pentear o cabelo era um sofrimento. (Irene)

³ Os nomes verdadeiros das colaboradoras foram mantidos por escolha delas próprias e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



A mesma situação se repetiu com a filha, Dandara, que relata que este ritual de manipulação, quando realizado por sua mãe era um momento que causava desconforto.

Quando eu era criança lembro que eu tinha que acordar super cedo, pra minha mãe pentear meu cabelo, e eu detestava, até hoje eu não gosto de pentear o cabelo, mas tem que pentear. Eu lembro que quando eu era mais nova as pessoas ficavam me zoando por causa do cabelo, por que às vezes minha mãe amarrava tudo e ficava uma bola, aí ficavam me chamando de pompom, até hoje eu não gosto. (Dandara)

Em suas falas, Dandara traz a questão do levantar cedo como problemática e como algo desagradável. O fato de na infância ter que acordar mais cedo para que sua mãe manipulasse seu cabelo, desembaraçando e fazendo penteados, surge como uma lembrança pesarosa. Além disso, a forma como sua mãe optava por prender seus cabelos, assemelhando, de acordo com ela, com um “pompom”, não a agradava, já que com isto era vítima de brincadeiras negativas por parte de colegas.

A estrutura do cabelo crespo leva os fios a se embaraçarem facilmente. Durante a noite, o contato e o atrito do cabelo com o travesseiro agrava esta situação e, muitas vezes, ao se levantar o cabelo fica com nós, que ao pentear podem causar desconforto e dor para as meninas e mulheres. Nos dias de hoje existem técnicas de manipulação e uma diversidade muito grande de produtos capilares que auxiliam neste processo, mas como todas as mulheres colaboradoras vivenciaram outros momentos, a realidade era outra, e por isso, essa questão da manipulação do cabelo ao acordarem é algo sofrido.

Observou-se também, a existência da relação apontada por Gomes (2002) entre estas experiências ritualísticas de manipulação do cabelo crespo e a adoção de algumas mulheres pelo alisamento e alongamento capilar.

Ficou evidenciado que na infância, a manipulação do cabelo crespo, ainda que realizada pelas mães, causava desagrado para as mulheres colaboradoras. A consequência disto é que em momento posterior, quando já tinham maturidade e independência para escolher a forma como cuidariam de seus cabelos, essas mulheres optaram por penteados e técnicas de cuidados capilares que consideravam mais práticos.



Minha mãe às vezes me levava pra trançar o cabelo, e era mais prático pra mim, porque aí não tinha que pentear todo dia, e acho que com onze anos fui ao Silas pra fazer relaxamento. (Dandara)

No dizer de Dandara, um dos motivos que a levou a utilizar técnicas capilares de relaxamento foi pela sensação de ter o cabelo desembaraçado sem esforço.

Este foco de análise permite compreender que a manipulação do cabelo é uma prática recorrente nas mais diversas famílias, e que este processo, conforme também no estudo de Gomes (2002), não ocorre sem conflitos.

Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola. (Gomes, 2002, p. 44)

Apesar de se tratar de uma situação conflituosa e algumas vezes sofrida, a manipulação do cabelo realizada pelas mães das mulheres colaboradoras, permite vislumbrar a presença materna no cuidado com os cabelos durante a infância. Estas ações podem ter contribuído para a construção da identidade de cada uma delas, pois se no espaço familiar há alguém que se preocupa e cuida de um dos atributos de suas negritudes, isto pode ter colaborado no fortalecimento destas mulheres em seus pertencimentos étnico-raciais.

Independente de fazer as manipulações de maneira que causava incômodo ou dor, o fato de se dedicarem aos cuidados com os cabelos crespos logo pela manhã, permite inferir que houve empenho destas mães, que tinham um determinado entendimento de como o cabelo crespo deveria ser mantido, e a partir disto, manipulavam o cabelo de suas filhas.

O INGRESSO NO ESPAÇO ESCOLAR: A IDENTIDADE E ALTERIDADE DO CORPO NEGRO E DO CABELO CRESPO



Outro ponto de convergência na fala das mulheres colaboradoras refere-se ao ingresso no ambiente escolar. Conforme evidenciado anteriormente, as experiências da infância permitem compreender a importância da presença materna como primeira lembrança que elas têm da relação com seus cabelos.

A partir do que foi por elas relatado, verifica-se que no espaço familiar o único conflito que vivenciaram foi em relação à dor e/ou o incômodo que sentiam ao terem seus cabelos desembaraçados por suas mães, mas não apontaram experiências de racismos, discriminações e agressões verbais contra seus cabelos, até o período de ingresso no meio escolar. Isto permite diálogo com Gomes (2002) de que a aparência da menina negra na fase da infância é algo comum entre seus amigos e familiares mais próximos, e esta realidade passa a ser conflituosa com o ingresso no meio escolar.

O ingresso na escola, conforme evidencia a fala das mulheres colaboradoras, é o momento quando elas percebem o significado do ser negro e é quando vivenciam suas primeiras experiências de racismo e de discriminação, nas quais o cabelo é um dos principais alvos de agressões verbais de outros colegas do convívio.

Constatou-se na fala de Jéssica que tanto em suas vivências escolares, como a partir de seu olhar sobre estas vivências em outras meninas e mulheres negras, ela considera o cabelo como causador de conflito.

É todo mundo, todo negro sofre por causa do cabelo. Os meninos desamarravam nosso cabelo, ficava armado, e a gente não conseguia amarrar mais. A gente ia com ele preso, mas eles soltavam e a gente não conseguia fazer a trança de novo, aí ficava armado né. Mas todo negro sofre bullying principalmente por causa do cabelo. A cor nem tanto, mais o cabelo. (Jéssica)

As meninas querem fazer “rabinho”, mas fica armado né. É um cabelo totalmente diferente de outros, é mais trabalhoso, mais seco. Mas a cor em si... O menino brinca, quer dizer, judia da menina por causa do cabelo, nem tanto é a cor. (Jéssica)

As falas de Jéssica sobre o significado do ser negro no meio escolar indicam que compreende a cor de pele como uma característica menos conflituosa do que o cabelo crespo, e acredita que meninas negras não sofrem pelo tom de pele mais escuro e sim por terem o cabelo crespo.



Já Irene tem percepções diferentes de Jéssica sobre a questão cor/cabelo.

Sim, tipo na escola, quando você tá cursando colegial, que você tá convivendo com várias pessoas, você sofre discriminação, mas não pelo cabelo, e sim pela cor da pele, eles já englobam tudo. (Irene)

Ela sinaliza que a cor da pele causa mais conflito do que o cabelo no espaço escolar. Independente do que focalizam como central nos processos de discriminação e/ou racismo no meio escolar, os relatos de Jéssica e Irene permitem uma mesma afirmação: a escola ainda é um espaço que nega e exclui a menina negra por seu pertencimento étnico.

Assim como na pesquisa realizada por Gomes (2002), compreende-se nas falas das mulheres, que a trajetória escolar tem grande influência no processo de construção da identidade negra, e que na maioria dos casos, a escola surge como espaço que reforça estereótipos e representações negativas sobre o padrão estético de meninas negras. As falas das colaboradoras permitem a compreensão do cabelo crespo como um importante símbolo identitário durante suas infâncias e suas experiências escolares.

Nas falas de Thulany e Irene isto fica evidenciado quando narram que antes do ingresso escolar não tiveram dificuldades, mas que ao ingressar na escola, a realidade era outra, e conseqüentemente, a relação que estabeleciam com seus cabelos e seus corpos também mudou.

Mas quando a gente chegava na escola, era tudo diferente. Então eu não tinha problema nenhum com o meu cabelo, por que minha mãe fazia trança, deixava ele lindo, e eu achava que tava lindo. Mas quando eu cheguei na escola eu sofri um pouquinho sim. (Thulany)

Aí os branquinhos davam risada, aí você ficava tentando arrumar os cabelos. Mas eu nunca tive problema de vergonha, por que eu pensava: "Ah, minha mãe tá trabalhando, por isso ela não teve tempo de cuidar do meu cabelo". (Irene)

Coutinho (2010) considera o cabelo como símbolo mais poderoso da feminilidade, e ao narrar sua trajetória de vida relata como este gerava dor física, pelas severas formas de manipulá-lo e também dor moral, nas diversas agressões e preconceitos que sofria. A dor moral e o preconceito sofrido por mulheres negras têm



largo histórico no interior de escolas, onde a identidade negra da criança é construída, e este processo se dá justamente no conflito.

Os processos de aceitação do ser negro e o de aceitação da cor e do cabelo fazem parte de um período conflituoso e doloroso porque a imagem do negro é associada com inferioridade.

Desta forma, o sonho de ser branco e ter cabelos lisos percorrem o imaginário das crianças que no ensino escolar se deparam com um modelo de educação cristã, branca, eurocêntrica e excludente reforçada por estereótipos que inferiorizam aqueles que fogem deste modelo desconsiderando as pluralidades existentes no cotidiano escolar. (Coutinho, 2010, p. 15)

Infelizmente, a realidade ainda se distancia de um modelo de educação que valoriza e fortalece a identidade negra. Coutinho (2010) alerta que o problema não é o cabelo crespo, mas a forma como ele é visto pela sociedade, pois há discriminação quando o cabelo não é usado em uma forma aceitável pela sociedade, como por exemplo, com bastante volume, com dreads, etc.

Ao refletir sobre as vivências da menina negra ao ingressar no meio escolar ficam evidentes os processos de apelidação e outras práticas racistas sofridas por ela. Figueiredo (2010) enfatiza que os silêncios escolares frente à discriminação podem influenciar negativamente no rendimento e na permanência da criança negra na escola, e o mais agravante, é que o posicionamento do silêncio frente a estas agressões ganha significados ambíguos nas relações estabelecidas e podem agravar as práticas racistas e discriminatórias nestes espaços.

A realidade evidenciada pelas mulheres colaboradoras é ainda a que se tem nos dias de hoje. Meninas negras são diariamente agredidas verbalmente e seus cabelos são apelidados como Bombril, cabelo duro, cabelo ruim, e tantas outras atribuições ofensivas que objetivam desqualificar seus cabelos e seus pertencimentos étnicos. O problema maior é que estas ofensas têm influência direta na construção de suas identidades, atuando no processo de baixa autoestima em meninas com cabelos crespos.

No meio escolar os apelidos comumente dados ao cabelo da menina negra fazem parte de uma construção social racista. Em muitos casos, crianças e também adultos, reproduzem estes apelidos sem mesmo saber de seus significados e de suas funções



discriminadoras e inferiorizadoras. Chamar o cabelo crespo de “fuá”, por exemplo, pode no imaginário social significar somente um cabelo com uma textura crespa, e por isso, considerado mais trabalhoso na manipulação, mas o significado da palavra traz a ideia de conflito, intriga e briga o que permite compreender que esta nomeação do cabelo crespo carrega um tom agressivo e de crítica negativa. Os apelidos como Bombril, cabelo de vassoura ou ninho de passarinho trazem a depreciação da menina negra, coisificando seu cabelo.

Gomes (2002) alerta que estes apelidos presentes nas experiências escolares marcam a história de vida da criança negra.

São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (Gomes, 2002, p. 45)

A autora sinaliza que a insatisfação com o padrão estético e com a textura do cabelo faz parte de um conjunto de experiências acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo, os seus principais representantes.

Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual se faz necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. (Gomes, 2002, p. 47)

A fala de Monalisa permite compreender que ela estava constantemente se comparando com outras garotas da escola, e que isto causava decepção, pois seu cabelo não era parecido com o das colegas.

Mas pensando na relação de mim para outras meninas, lógico tinha as meninas da minha turma que tinham um cabelão, comprido, nossa, meu sonho né? Lembro que quando eu era criança colocava as camisetas do meu pai na cabeça, ficava e dançava - isso antes dos 10 anos, porque eu queria ter o cabelão. (Monalisa)



Este relato de Monalisa permite diálogo com Fazzi (2006), que constatou no estudo que realizou com crianças de 7 a 9 anos, que desde muito cedo, se aprende que beleza é uma característica de cabelos lisos, e este conceito é reforçado quando os elogios aos cabelos crespos na infância são raros ou inexistentes.

Ao ser perguntada sobre o que era feio no cabelo dos negros, Maria morena respondeu que “eles não penteiam o cabelo” e que ela gostava de cabelo penteado, liso e comprido. Esse padrão de beleza, liso e comprido, é quase unanimidade entre as crianças. (Fazzi, 2006, p. 115)

Além desta questão da depreciação da menina negra e da desvalorização de sua beleza, outro fator que dificulta a construção identitária de forma positiva é a presença/ausência de negros/as nos espaços por elas frequentados. Ao serem questionadas sobre a existência de outros/as alunos/as negros/as nas escolas que elas frequentavam, é possível verificar que eram as únicas ou uma das poucas negras da turma.

Quando eu estudei no Diocesano, de negro tinha eu, meu primo e mais uma menina, na escola. Então em volta era todo mundo de cabelo liso, loiro, não tinha muita gente parecida comigo. (Dandara)

Não, olha, quando eu estudei aqui no Álvaro Guião eu era a única negra da sala, só tinha eu e mais uma. (Jéssica)

Onde eu estudava não tinha bastante criança negra não. Era eu só, e mais uma menininha. (Thulany)

Na pesquisa de Gomes (2009), os autores analisam que a identidade se constrói nas relações que o sujeito estabelece na sociedade, e nas trocas, se transmitem valores e representações sobre o mundo. Sara, uma das mulheres colaboradoras, se inseriu em contextos sociais e escolares, nos quais não existiam outros sujeitos negros/as, o que fazia com que ela sentisse solidão, pois era a única “diferente” naquele espaço.

Ser negra onde havia muitos negros já era difícil, segundo ela, mas ser a única negra, ser vista como a única “diferente”, foi para ela ainda muito pior. Aquela nova situação representou um aumento na tensão que envolvia a forma de Sara se relacionar com as outras pessoas. (Gomes, 2009, p. 199)



Na fala de Thulany é perceptível sua decepção durante a infância ao querer ser uma das paquitas⁴ da Xuxa, mas não encontrar nenhuma paqueta com as suas mesmas características.

Principalmente na fase que eu queria ser a paqueta da Xuxa, por que não tinha negra e meu cabelo não era liso, e aí? (Thulany)

É importante refletir sobre o que significa ser a única menina negra de uma sala de aula, o que significa não ter professores/as negros/as, não ter ídolos negros/as, e se sentir “diferente” meio a esta situação. Como se constrói a identidade se não há espelhos para identificação?

Na análise sobre as vivências escolares de Monalisa, percebe-se que a estratégia adotada por ela foi se “esconder” no meio de outras meninas, que também passavam por situação de conflito.

Na minha turma da escola, na minha sala tinha uma menina negra, e ela era bem na dela. Aí eu acho que andava no meio dela para me camuflar um pouco, andava também com uma menina que não era nada bonita, e os meninos enxiam o saco dela, e ela tinha muito cheiro de transpiração, e os moleques pesavam na dela⁵; eu via tudo isso, mas nunca falei nada pra defender, porque não queria virar o alvo, eles podiam começar a fazer comigo, então eu ficava sempre muito quieta na minha, me camuflava para não aparecer tanto. (Monalisa)

A estratégia utilizada por Monalisa objetivava que ela não fosse o único alvo das críticas e possíveis brincadeiras feitas por outros colegas, pois creditava que estando no meio de outras meninas com dificuldades diferentes da dela, o fato de ser negra e ter os cabelos crespos - o que para ela também era dificuldade – não chamaria a atenção.

É possível compreender que o período de ingresso escolar foi marcante para todas as mulheres colaboradoras. Talvez se houvesse um posicionamento da escola em relação às práticas de racismo que sofriam neste espaço, estas mesmas práticas que

⁴ As paquitas eram assistentes de palco do programa de televisão “Xou da Xuxa” que foi transmitido durante os anos 1886 a 1992.

⁵ Aqui a expressão “pesavam na dela” significa que esta menina também era alvo de críticas e brincadeiras com caráter ofensivo.



marcaram suas lembranças de maneira tão negativa, pudessem ter sido utilizadas para gerar debates e romper com preconceitos que outras crianças demonstravam.

A TEMÁTICA RACIAL NA SALA DE AULA E A CONSTRUÇÃO DE UM PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL POSITIVO

A cultura africana é, muitas vezes, invisibilizada no meio escolar. Além da negação do pertencimento étnico e da estética, o espaço escolar e, principalmente os componentes curriculares, podem também contribuir para a negação e/ou desvalorização da cultura e história africana, o que agrava a construção de identidade em meninos e meninas negras.

Nos relatos das mulheres colaboradoras constata-se que há um sentimento de indignação, pois não se sentiam representadas nos materiais didáticos e não tiveram em sala de aula acesso ao conhecimento da cultura e história africana e afro-brasileira.

Não, não tive nada disso não. A única parte que falava sobre o negro era sobre escravidão, nunca tive nada falando da história da África, nem no cursinho. E a gente estuda Estados Unidos, Europa né? Mas África nada, e seria interessante, por que tinha alunos negros na sala, e eu acho que seria interessante abordar todas as culturas, não mostrar uma só. (Dandara)

É possível, nessa direção, compreender o que Santos e Molina (2012) sinalizam – que a constituição do estudante negro ocorre em um contexto que desvaloriza sua cultura e que

[...] seu pertencimento étnico-racial, sendo ou não percebido, proporciona uma série de situações de constrangimento, discriminação, isolamento e outras formas de violência, influenciando decisivamente na sua formação. (SANTOS; MOLINA, 2012, p. 524)

Considerando que a formação de identidades é um processo que faz parte das diferentes fases da vida, pensar na atuação dos sujeitos escolares e dos livros didáticos pode trazer importantes reflexões sobre como este espaço tende a não representar as crianças negras.



Em geral, a imagem do negro dificilmente está presente, e quando está, é de forma estereotipada e incapaz de valorizar e permitir a construção positiva de identidades em meninos e meninas negras. Os contos de fadas e histórias infantis têm, em sua maioria, personagens brancos que divulgam e valorizam somente um modelo de criança, de beleza e de cultura.

Silva (1999) afirma que a invisibilidade da cultura e história africana, assim como a inferiorização dos seus atributos, faz com que povos africanos e afrodescendentes desenvolvam comportamentos negativos, “resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais, e em preferência, pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações” (idem, p. 22).

O relato de uma das mulheres colaboradoras permite compreender esta questão da valorização de uma estética nas representações:

Eu lembro que as histórias que a gente via era Branca de Neve, Cinderela, esses clássicos que a gente não se encontrava neles. Eu sentia um vazio, até que minha madrinha me deu um livro "A menina bonita do laço de fita", então eu achava lindo aquele livro. (Thulany)

Quando se opta por trabalhar na sala de aula somente livros com contos de fadas que têm como personagem principal princesas e príncipes brancos, se ensina desde muito cedo, a desvalorização do povo negro e de suas características.

É possível verificar o que defende Gomes (2009), que a função da escola que se pretende democrática é combater os preconceitos, os estereótipos negativos acerca do negro e, neste caminho, a prática de leitura com histórias em que crianças negras estejam presentes em situações positivas é essencial e:

Pode contribuir para a construção de atitudes valorativas das identidades que estão em formação no espaço escolar. Para Gomes (2004), a escola como espaço de socialização e de sociabilidade constitui-se em um local privilegiado para a superação dos conflitos e preconceitos raciais. Sendo assim, o trabalho com a literatura infantil afro-brasileira pode ser um elemento potencializador das discussões e superações dos mitos raciais no âmbito escolar. (Gomes, 2009, p. 193)



Thulany, como já apresentado anteriormente, desde menina vivenciou espaços de militância negra e por isso, tinha percepções e reflexões sobre suas experiências. Isto fez com que durante o período escolar percebesse e questionasse seus pais sobre o fato de não estar representada nos livros escolares.

Eu lembro que eu estudava numa escolinha particular e eu cheguei em casa e falei pros meus pais [...] que as professoras não trabalhavam, e eu queria entender por que não tinha isso, por que eu não me encontrava, por que não tinha nenhuma princesa negra, por que não tinha Barbie negra. Por que, por que, por quê? (Thulany)

(Quando questionada sobre a existência debate sobre as questões raciais no meio escolar). Não, não era debatido não. As professoras não trabalhavam, e eu queria entender por que não tinha isso, por que eu não me encontrava, por que não tinha nenhuma princesa negra, por que não tinha Barbie negra. Por que, por que, por quê? Então eles sempre tentavam de um jeito ou de outro dar uma camuflada pra eu não sofrer mais ainda, mas eu lembro que meus pais foram na escola, e conversaram com a coordenadora pedagógica para incluir aquele livro na contação de história. Então eu fiquei feliz que a professora trabalhou isso, claro que ela não sabia muito bem como fazer, mas com a história eu me identifiquei. (Thulany)

Conforme narrado por Thulany, seus pais, envolvidos com o movimento negro, tiveram uma atuação presente e consciente e, a partir da reclamação dela, levaram o debate para as professoras da escola que conversaram com a coordenadora, e incluíram o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”⁶ em suas práticas escolares, permitindo deste modo, que ela se reconhecesse e se sentisse valorizada.

É preciso considerar que o caso de Thulany é uma exceção frente à realidade de outras famílias negras. Deste modo, as práticas escolares que não valorizam a cultura e a identidade negra não podem depender somente da atuação de sujeitos externos à escola para modificarem suas ações.

Conforme sugere Figueiredo (2010), é necessário refletir sobre a importância da literatura na construção da identidade da criança negra, pois apesar de terem um papel fundamental, há uma escassez de materiais que tratam a questão étnico-racial.

⁶ O livro *Menina Bonita do Laço de Fita* escrito em 1986 tem como personagem principal uma menina negra que é comparada com imagens do imaginário infantil a partir de uma trama divertida e capaz de valorizar a beleza da menina negra.

O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em nosso país, na maioria das vezes, tem associação à escravidão e/ou às dificuldades financeiras e sociais do continente africano. Não há um debate sobre as riquezas de África, nem mesmo sobre as questões de racismo do povo negro em nossa sociedade.

Santos e Molina (2012) sinalizam que há uma dificuldade considerável nos estudantes negros, em encontrar elementos de identificação dentro do espaço institucional da escola, tanto em relação aos sujeitos escolares como também nos componentes curriculares.

O negro não estuda sua origem, os costumes de seus antepassados, nem sua importância na formação do país. A escola, em geral, ainda vê e mostra o negro como povo secundário, que ganha visibilidade apenas no período da escravidão, reforçando a imagem de trabalhador braçal de intelecto reduzido. A escola, como instituição social responsável por uma parcela importante da educação dos cidadãos, deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. (Santos; Molina, 2012, p. 523)

O ambiente escolar é uma das instituições que possibilita a formação de opiniões e a construção de identidades em crianças negras e não negras. Este espaço não pode se ausentar de sua função e seu comprometimento com uma sociedade diversa étnica e culturalmente, e seu papel deve ser a formação de indivíduos que valorizem e respeitem essa diversidade.

Jéssica, em sua fala, expressa perceber, com o passar do tempo, mudanças significativas em relação às questões étnico-raciais no contexto escolar.

Não, na escola não tinha isso de conversar sobre isso. Agora que tem uma matéria de negro na sala de aula, mas antes não, nunca era tratado. Falava um pouco da abolição dos escravos, do treze de maio, mas dava uma pincelada, era algo superficial. [...] mas não era colocado como é colocado nas escolas hoje. (Jéssica)

Interessante observar que, ao se referir a uma educação que contempla as diversidades e valoriza a cultura africana e afrodescendente, Jéssica traz a expressão “matéria de negro”. Isto gera reflexões, primeiramente, sobre o modo que ela compreende questões de natureza étnico-raciais no espaço escolar, pois acredita que



estas questões se refiram unicamente ao negro, quando na verdade, diz respeito a todos/as os/as estudantes, professores/as e outros/as funcionários do espaço escolar.

O fato de não oferecer espaços de debates sobre a temática pode ser um dos fatores que faz com que, ao mesmo tempo em que em sua fala Jéssica se mostre indignada com práticas racistas e com a atual situação de pessoas negras, ela carregue pensamentos enraizados numa cultura racista.

Ao dizer que houve mudanças no cenário educacional em relação às questões étnico-raciais, Jéssica pode estar se referindo aos avanços da Lei 10.639/03⁷ que visa à modificação do espaço escolar e dos currículos escolares com a integração da cultura africana e afrodescendente.

Conforme enfatiza Brito (2011), o momento de aprovação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) é uma das iniciativas impulsionadas no decorrer da década passada e que possibilita avanços para o momento presente.

A Lei 10.639/2003, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente vigente, dispõe sobre a obrigatoriedade de incorporação da temática do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas de educação básica brasileiras, públicas e privadas. Esse dispositivo legal, longe de expressar uma imposição governamental de caráter autoritário sobre o trabalho que se desenvolve no interior das escolas, sintetiza o acúmulo de mobilizações históricas empreendidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória histórica. (Brito, 2011, p. 58)

No campo educacional, pensar nos avanços que esta lei possibilita é fundamental uma vez que o currículo escolar tende a construir uma ideologia de superioridade e inferioridade dentro do nosso intercâmbio cultural (Andrade, 2006). O autor parte do entendimento de que não há dominância quando nos referimos à cultura, já que todas têm seu valor e sua importância, e nos mostra que a depreciação de uma cultura é tão forte que faz com que alguns questionem se suas raízes culturais têm importância na construção do conhecimento na sociedade.

⁷ A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.



O autor justifica a importância de estudos sobre a recriação das culturas na América, pois esta tem reflexos na construção do pertencimento racial de negros/as. Sempre se buscou uma cultura nacional que não é real, pois desconsidera a pluralidade cultural do nosso país e é sobre a ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial que se fortalece o racismo e a discriminação racial de negros. “A afirmação positiva da existência da diversidade cultural existente no Brasil é base fundamental para que os negros assumam publicamente o seu pertencimento étnico racial” (Andrade, 2006, p. 47).

Existem ideologias sustentadas historicamente que fazem com que os negros não aceitem sua pertença étnica, e de acordo com o autor, este pertencimento se dá no cotidiano, nas trocas entre pessoas, e principalmente, nas relações étnico-raciais.

Se o Brasil é formado por diferentes grupos étnico-raciais não se trata de preocupar apenas com a identidade, pois o pertencimento étnico-racial possibilita as pessoas a assumirem-se como parte diante das diferentes visões de mundo, do seu grupo particular e não de alguém que está fora dele. (Andrade, 2006, p. 51)

Thulany, que foi mais uma das pessoas negras que vivenciou uma cultura escolar excludente e não contempladora das riquezas de África, após se formar em Letras, buscou reverter esta situação repensando sua prática pedagógica.

Quando eu comecei a lecionar, você percebe uma barreira muito grande, primeiro por que você pega um público mais ignorante em questão de conhecimento. Mas sempre de uma maneira ou de outra eu tentava levar para eles, principalmente para os negros... Porque quando você vai numa escola de periferia, a maioria são negros e pardos, não tem jeito. E eu sempre tentava mostrar pra eles a cultura. (Thulany)

Os apontamentos apresentados nos levam a concordar com Gomes (2002), que o espaço escolar deve investir em práticas pedagógicas capazes de valorizar o pertencimento étnico de todos/as os/as alunos/as, combater a discriminação racial, e que a Lei 10.639, pode ser uma forte aliada para uma pedagogia antirracista.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do exposto, constata-se que as experiências de meninas negras em relação ao seu corpo e cabelo são conflituosas e o espaço escolar, muitas vezes, é o primeiro espaço onde elas se deparam com o preconceito de sua raça e a negação e desvalorização de seu corpo e sua cultura - uma realidade, que infelizmente, persiste até os dias de hoje.

Há ainda, certo silenciamento escolar frente a estas temáticas, o que mostra a necessidade e importância de investimentos em políticas de ações afirmativas, como forma de contribuir na construção positiva da identidade étnico-racial de meninas negras. A escola pode e deve ser um local para romper com as representações racistas e negativas sobre o sujeito negro, seu corpo e sua história, e para isso, educadores/as devem se manter atentos para a elaboração e desenvolvimento de um currículo no qual estas questões sejam contempladas.

Nessa direção são fundamentais os questionamentos sobre a importância de práticas de valorização da cultura e da beleza negra na fase da infância e de ingresso escolar, pois meninas negras não podem continuar sendo vítimas de agressões e de racismos que dificultam a construção positiva de suas identidades.

Este artigo procurou apresentar vivências e experiências das mulheres colaboradoras da pesquisa realizada, objetivando o repensar e o reconstruir de práticas escolares para que meninas negras não sejam submetidas a nenhum tipo de violência. É função da escola, trabalhar questões étnico-raciais com alunos e outros sujeitos escolares, para que estas práticas sejam minimizadas e as crianças possam ter a escola como lócus da construção identitária de forma positiva.

Vale ressaltar, que a motivação para o estudo no curso de mestrado surgiu com o embasamento de minha subjetividade enquanto mulher negra e que teve construção tardia de identidade e reconhecimento étnico-racial. A ausência de conhecimentos sobre referências negras fez com que desde menina, eu não aceitasse aspectos de minha negritude, como o cabelo crespo. A realização da investigação, para além da construção de conhecimentos, me levou a compreender que esta realidade se faz presente na vida



de outras mulheres negras, mas que, independente do quão são discriminadas e inferiorizadas, são guerreiras porque lutam diariamente contra práticas de opressão.

Encontrei na pesquisa acadêmica uma das formas de luta contra o racismo e meu desejo é que este estudo se desdobre em novos questionamentos e pesquisas, a partir do meu olhar e/ou do olhar de outros/as pesquisadores/as que possam vir a se interessar pela temática. A efetiva contribuição das pesquisas de cunho acadêmico é quando induzem a novas indagações, novas criações, construção e reconstrução do conhecimento e das teorias, que se atualizam de acordo com os ‘novos tempos’, com as ‘novas pessoas’ e com a diversidade de percepções e subjetividades de cada pesquisador/a.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Sérgio de. *Pertencimento étnico-racial e Ensino de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

BRASIL. *Lei 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. *Educação em Foco*. Belo Horizonte. v. 14, p. 57-74, 2011.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. *A estética dos cabelos crespos em Salvador*. 2010. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). 2010. Universidade do Estado da Bahia, BA, 2010.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo. *A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourado, MS, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, Set./Out./Nov./Dez. 2002, p. 40-51.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Identidades e Corporeidades Negras: uma experiência com formação de professores (as) para diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SANTOS, Jocélio Teles. O negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 38, 2000, p. 49-65.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, 2012.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 1999. p. 13-24.

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

Recebido em setembro de 2017
Aprovado em dezembro de 2017