



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS — CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO
— PPGCULT

MARIA ZILMA GABINO LIMA

VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL: Vivências e representações do cabelo e corpo negro nas ações do Projeto Negra Flor de Girassol

Araguaína-TO

2023

MARIA ZILMA GABINO LIMA

VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL: Vivências e representações do cabelo e corpo negro nas ações do Projeto Negra Flor de Girassol

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território para exame de qualificação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Orientação: Drº Vinicius Gomes de Aguiar

Coorientação: Drª Luciméa Santos Lima

Araguaína–TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G113v Gabino Lima, Maria Zilma .

VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
ÉTNICO RACIAL: Vivências e representações do cabelo e
corpo negro nas ações do Projeto Negra Flor de Girassol /
Maria Zilma Gabino Lima. - Centro de Ciências Integradas -
CCI, TO, 2024.

115 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação -
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e
Território - PPGCult) -- Universidade Federal do Norte do
Tocantins, 2024.

Orientador: Vinicius Gomes de Aguiar.

Coorientadora: Lucimea Santos Lima.

CDD 301.09

1. Racismo. 2. Educação. 3. Estética Negra.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL: Vivências e representações do cabelo e corpo negro nas ações do Projeto Negra Flor de Girassol

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) para Exame de Qualificação como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

14 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Drº Vinicius Gomes de Aguiar (Orientador)
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG)

Drª Luciméa Santos Lima (Coorientadora)
Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Drª Dyane Brito Reis Santos (Membro Externo)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Drª Olivia Macedo Miranda de Medeiros (Membro Interno)
Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Araguaína–TO

2024

Dedico à memória da minha mãe, Antônia Conceição Gabino, que foi devidamente reparada durante a escrita dessa dissertação.

A cada menina negra que participou/participa do Projeto Negra Flor de Girassol. Vocês são minha força e inspiração. Nossas identidades foram restauradas coletivamente.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma construção coletiva. Sinto que todos que caminharam comigo antes e durante essa jornada, já estavam escalados pelo sagrado, para me auxiliar em um caminho muito mais bonito do que vislumbrei em meus melhores sonhos. Então é hora de agradecer!

Agradeço primeiro a Deus por me permitir sonhar e chegar até aqui.

A minha amiga Edileuza Araujo, minha madrinha, por não me deixar desistir de sonhar a cada edital aberto, insistir e inculcar em mim a capacidade que eu não acreditava ter. Por me conduzir até o portão de entrada da Universidade e vibrar com cada conquista!

Ao padrinho Leomar Alves, junto com Edileuza, por me incentivar a ingressar na academia, pela leitura do projeto e empréstimos de livros, pela doce presença e pelas palavras de incentivo sempre que precisei.

Ao amigo Donizete Melo, pelo incentivo, pelas leituras e entusiasmo, que muitas vezes percebia que era para não me deixar fraquejar.

Obrigada ao meu pai, Domingos Gabino, que sonhou com um futuro pautado na educação para nós, seus filhos. Hoje dou mais um passo para honrar sua luta.

A minha irmã Odinéia Gabino, agradeço pelo amor, o cuidado de irmã mais velha, pela admiração e pelas orações que me sustentaram!

Agradeço aos meus filhos, Maria Eduarda e João Paulo, pelo cuidado comigo durante os estudos; era a mochila arrumada, o computador carregado, o café coado... eu voltei a ser a menina arrumada para estudar. Obrigada!

A minha comadre, amiga, irmã, Vaneça Alves de Sousa, por me oferecer seu colo — abrigo e consolo durante as etapas do processo seletivo e na caminhada até aqui. Obrigada por me levantar a cada vez que fraquejei.

À amiga Edileila Santos, obrigada pelas terapias matutinas ao som da panela de pressão, pelas palavras sábias para me acalmar, consolar e me ensinar! Sua presença ao meu lado durante esse período, foi obra do sagrado!

À amiga Olívia Medeiros, obrigada pelas oportunidades de crescimento que me proporcionou. Te encontrar nesse percurso tornou minha caminhada mais leve e feliz. Aos companheiros de turma — Edvan Oliveira, Bruna Souza, Wemerson Marinho, Edicléia Maria, Mary Rocha, José Ricarto, James, Dione Cley e Marcos — agradeço por cada tarde de estudos que passamos juntos, com medo, com admiração, com

carinho, com cuidado, vibrando uns com os outros, sem competição. Vocês também foram providência divina para caminhar comigo nessa jornada. Obrigada!

Ao meu orientador, Dr Vinicius Gomes de Aguiar, agradeço pela atenção, pelo modo paciente como me conduziu até aqui, pelas oportunidades de crescimento acadêmico e pelos ensinamentos para além da academia. Eu guardo todos eles!

A minha coorientadora Dr.^a Luciméa Santos Lima, obrigada pelos ensinamentos, pelo conhecimento que me ajudou a construir, pelas leituras sensíveis, pelos livros emprestados, por cada degrau que me ajudou a subir. A sua presença foi fundamental no meu crescimento acadêmico.

Aos professores das disciplinas: Olívia Medeiros, Jean, Elias Silva, Dernival Venâncio e Renata Rauta Petarly. Agradeço pelos ensinamentos, por nos instigarem, pela escolha sensível dos textos que tornam o PPGCULT um programa de pós-graduação que transforma o modo como vemos o mundo e como nos vemos.

Agradeço à minha banca, formada pelas grandiosas professoras Dr.^a Dyane Reis Brito Santos e Dr.^a Olívia Medeiros. Obrigada pela leitura cuidadosa, inteligente e sensível deste trabalho.

*Ei, Povoada é um-um nome curioso né?
Porque a gente sempre fala de Povoada
Em relação à Terra né?
A Terra é povoada
Mas, também sou terra
A gente também é terra de povoar*

*Deus te ajuda
Deus te ajude e te livre do mal
Te desejo tudo de bom, viu fia'? (Povoada!)
Eu sou uma, mas não sou só, minha fia'*

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só*

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só*

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só*

*Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só*

*Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só*

Eu sou uma, mas não sou só, 'mermo!

Povoada

Sued Nunes

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral demonstrar como ocorre o processo de valorização e construção da identidade étnico-racial mediante projetos interventivos que contribuem para o desenvolvimento intelectual, bem como estimulam o posicionamento de alunos negros através do enfrentamento e questionamentos de suas vivências, tomando como objeto de análise o projeto Negra Flor de Girassol, realizado no Colégio Campos Brasil, situado no extremo sul da cidade de Araguaína, no Norte do Tocantins. Entre os objetivos específicos destacamos: Investigar a contribuição do projeto Negra Flor de Girassol para a transformação de alunos, no que tange aos discursos sobre o corpo e a estética negra no ambiente escolar; analisar as vivências de alunos negros, na referida escola, considerando as temporalidades; demonstrar como tem se dado a formação humana dos discentes a partir das discussões e atividades realizadas pelo projeto. Para compreender as raízes e efeitos do racismo entranhado na escola, esta dissertação buscou entender o processo histórico de exclusão (i)legal dos sujeitos negros ao direito de estudar. Com o direito de estudar garantido legalmente e com as questões raciais amparadas pela Lei 10.639/2003, reflito como a rejeição ao corpo negro no território escolar por meio do racismo recreativo e do epistemicídio, operou durante séculos e ainda se constituem em negação simbólica ao direito pleno à educação. A partir dessas análises, compreende-se como esse conjunto de violências simbólicas atacam o corpo negro por meio das representações inferiorizadas no território escolar, utilizando para a depreciação, os fenótipos cor da pele e cabelos — crespos e cacheados — e a cultura negra.

Palavras-chave: Projeto Negra Flor de Girassol; Racismo; Educação; Estética; Negra.

ABSTRACT

This study aims to demonstrate how the process of valuing and constructing ethnic-racial identity occurs through interventionist projects that contribute to intellectual development, as well as encourage the empowerment of Black students by addressing and questioning their lived experiences. The project analyzed is *Negra Flor de Girassol*, carried out at Colégio Campos Brasil, located in the southernmost part of Araguaína, in northern Tocantins. Among the specific objectives, we highlight: Investigating the contribution of the *Negra Flor de Girassol* project to the transformation of students, particularly regarding discourses on Black bodies and aesthetics in the school environment; Analyzing the experiences of Black students in this school, considering different timeframes; Demonstrating how students' human development has occurred through the discussions and activities carried out by the project. To understand the roots and effects of racism entrenched in the school system, this dissertation sought to comprehend the historical process of (il)legal exclusion of Black individuals from the right to education. With the legal right to education and racial issues supported by Law 10.639/2003, I reflect on how the rejection of the Black body within the school territory, through recreational racism and epistemicide, has operated for centuries and continues to symbolically deny the full right to education. From these analyses, it becomes evident how this set of symbolic violence attacks the Black body through demeaning representations within the school territory, using phenotypes such as skin color and curly or kinky hair, as well as Black culture, for denigration. Such violence negatively impacts the construction of a positive Black identity and reinforces the educational gap between white and Black students, thus maintaining social inequalities to the detriment of Black people.

Keywords: Project; Racism; Education; Aesthetics; Black woman.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SESC - Serviço Social do Comércio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SEDUC–Secretaria de Educação e Cultura

SRMF-Sala de Recursos Multifuncionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: plantação de diversas plantas na ribanceira às margens da BR-153. Ao fundo um caminhão trafegando na BR 153.	14
Figura 2: Mangueira onde brincávamos, cujos frutos e memórias são doces. Ele resiste!	15
Figura 3: árvores frutíferas e a pequena roça dentro do quintal	20
Figura 4: Ensaio Fotográfico-2018- Parque Cimba	46
Figura 5: Ensaio fotográfico-2019 realizado na praia da Via Lago	46
Figura 6: Professora participando do ensaio fotográfico em 2021	47
Figura 7: Ensaio fotográfico-2022- aluna maquiando a outra para fotografar.	48
Figura 8: Aluna participando do Ensaio fotográfico-2023	52
Figura 9: Grupo de alunos participando das palestras e conhecendo o Rio Murici, nos festejos da abolição em 2022	60
Figura 10: Apresentação lindô infantil	61
Figura 11: Kits de produtos para cuidados com os cabelos (creme de hidratação e shampoo) para ser entregues para as alunas pela gestora Rosely Justino Pinto que apoia o projeto	80
Figura 12: Alunas escolhendo escovas e adereços para fazer penteados em 2023.	80
Figura 13: Estoque de cremes arrecadados na campanha de 2022	81
Figura 14: Distribuição de cremes	82
Figura 15: Alunos assistindo ao filme Wakanda forever	82
Figura 16: Jeane e Maria Cecília seu instrumento de ressignificação identitária	87
Figura 17: A família Palhano: Beleza negra, identidade forte e esperança de futuro promissor	88
Figura 18: Isabela Cristina Santos de Souza	92
Figura 19: Anna Kaliny Ribeiro Sousa	93

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. ESCRITAS DE SI — UMA TRAJETÓRIA PESSOAL E COLETIVA	21
2.1 MEMÓRIAS DE SUBSISTÊNCIA E DE RESISTÊNCIA	24
2.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR: ENTRE O TRAUMA E A LIBERTAÇÃO	34
3 EDUCAÇÃO/ENSINO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: O RACISMO E AS NEGAÇÕES INSTITUCIONALIZADAS E SIMBÓLICAS AO DIREITO DE ESTUDAR	43
3.1 COLÉGIO ESTADUAL CAMPOS BRASIL E O PROJETO NEGRA FLOR DE GIRASSOL	54
3.2 ENSAIO FOTOGRÁFICO	56
4 IDENTIDADE E CULTURA NEGRA	65
4.1 ESTÉTICA CAPILAR, NEGRA E AUTOESTIMA	76
4.2 BANCO DE CREMES	92
4.3 REPRESENTAÇÕES DO CORPO NEGRO NO CINEMA	94
5 ESTÉTICA NEGRA VALORIZADA, IDENTIDADE FORTALECIDA NO SEIO FAMILIAR E BOM RENDIMENTO ESCOLAR: AS SEMENTES GERMINADAS DO PROJETO NEGRA FLOR DE GIRASSOL	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
7 REFERÊNCIAS	111

1. INTRODUÇÃO

O racismo advindo da escravidão no contexto brasileiro violenta a identidade e a cultura negra, petrificando inferioridade nos que trazem inscrito no corpo os sinais da negritude. Essa violação pode ser vista e vivenciada no caso dos negros, por meio das representações negativas e da inferiorização da corporeidade, em diversos locais, inclusive no território escolar. As práticas racistas, naturalizadas no cotidiano transformam o território escolar em um ambiente hostil ao promover territorialidades precárias (Haesbaert, 2011), destoando do papel ideal preconizado para a escola.

Partimos dessa reflexão para apresentar os caminhos desta pesquisa: essa investigação teve como objetivo geral demonstrar como ocorre o processo de valorização e construção da identidade étnico-racial por meio de projetos interventivos (como este) que contribuem para o desenvolvimento intelectual, bem como estimulam o posicionamento de alunos negros através do enfrentamento e questionamentos de suas vivências, tomando como objeto de análise o projeto Negra Flor de Girassol, realizado no Colégio Campos Brasil, situado no extremo sul da cidade de Araguaína, no Norte do Tocantins. Entre os objetivos específicos destacamos: a investigação da contribuição do projeto Negra Flor de Girassol para a transformação de alunos, no que tange aos discursos sobre o corpo e a estética negra no ambiente escolar; análise das vivências de alunos negros, na referida escola, considerando as temporalidades; e a demonstração de como tem se dado a formação humana dos discentes a partir das discussões e atividades realizadas pelo projeto.

A presente dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território-PPGCULT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins — UFNT, está intimamente relacionada com minha história de vida, a problemática motivadora e o local onde a pesquisa se desenvolveu compõem a minha trajetória estudantil e profissional. Porém, mesmo desenvolvendo o Projeto Negra Flor de Girassol desde 2016, tendo consciência da importância da estética e de outros fatores como vestuário e a validação dos saberes e cultura negros para mitigar o racismo na escola, fatos que marcaram a minha infância enquanto estudante, estavam adormecidos em minha memória e o meu fazer, pensava eu, era mais pelas alunas e não por mim.

O Projeto Negra Flor de Girassol está voltado para o desenvolvimento de ações que buscam fortalecer a identidade e a cultura negra, especialmente as ações de valorização

da estética negra, por entender que o combate ao racismo perpassa pelo fortalecimento das características físicas do indivíduo, suas subjetividades e coletividades sócio-históricas. Desse modo, ao ver-se positivamente, bem como ter sua cultura valorizada, novas territorialidades poderão ser construídas na escola, assentes em relações mais igualitárias, onde os padrões de beleza são contestados, desconstruídos e reconstruídos, com a cultura negra sendo reconhecida como parte da formação do país. Nesse sentido, a pesquisa aponta reflexões acerca das vivências e representações que alunos negros experimentam no território escolar da periferia de Araguaína–TO, por meio de ações que anseiam desconstruir a cultura do branqueamento, bem como as representações negativas do que é ser negro dentro e fora da escola, utilizando os marcadores fenotípicos de cabelo e corpo.

Considerando a realidade social, percebe-se que os alunos que frequentam o colégio onde o projeto é desenvolvido são atravessados por questões de raça, gênero e classe. Por esse viés, compreendendo essa questão como fator que interfere na estética negra (como a dificuldade de aquisição de produtos para o cuidado com os cabelos), foram planejadas e executadas ações que amparam as alunas quanto ao cuidado e manutenção dos cabelos cacheados e principalmente os crespos, que requerem produtos e técnicas específicas, cujo modo como aconteceram são detalhadas na escrita dessa dissertação.

A partir das aulas no PPGCULT, com a leitura dos textos propostos, seguidos das discussões, gradualmente, a compreensão sobre minha ancestralidade foi aflorando. Foi uma volta ao passado de várias gerações do meu ser menina, mulher, do meu ser Zilma, uma professora negra. Então, a presente dissertação aborda as vivências e representações das ações do Projeto Negra Flor de Girassol para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos estudantes, mas antes essa abordagem resgata saberes sobre mim que eu desconhecia. Pude perceber que sou coletividade tanto no que diz respeito às opressões sofridas quanto às conquistas alcançadas.

Muitos fatos estavam adormecidos na minha memória e só começaram a vir à superfície após realizar minha autobiografia, atividade orientada na disciplina de Interdisciplinaridade em Estudos de Cultura e Território, ministrada pelos professores Doutores Dernival Ramos Venâncio Júnior, Elias da Silva e Renata Rauta Petarly. A partir dessa atividade, minha percepção foi se ampliando com as leituras e atividades das disciplinas, bem como os seminários de orientação indicadas pelos professor Doutor Vinicius Gomes Aguiar, meu orientador e Doutora Luciméa Santos Lima, minha

coorientadora. Com essas atividades, compreendi que as violações sofridas estão relacionadas com a maioria das ações do Projeto Negra Flor de Girassol. Ao refletir sobre elas, certifico que ao realizá-las me cura dos traumas sofridos durante a escolarização, causados pela violência do racismo.

A dissertação está dividida em capítulos e subcapítulos. No capítulo 2 apresento “Escrevivências: escrita de si, uma trajetória pessoal e coletiva”, onde abordo minha história de vida com destaque para a minha escolarização sofrida, vilipendiada, escamoteada no território escolar. O capítulo está dividido em “2.1 Memórias de Subsistência” — um passeio pelas memórias da minha infância no quintal da casa onde cresci e toda a episteme ali existente, envolvida na composição dele, através dos saberes imbricados nas espécies e cultivo das plantas. Finalizando-o com o “2.2 Trajetória escolar: entre o trauma e a libertação” — nele discorro sobre minha trajetória escolar —, com ênfase no Ensino Fundamental I e II, antigo primário e ginásio onde fui vítima reiteradas vezes de racismo recreativo naturalizado pelas pessoas que podiam intervir.

O capítulo 3, educação/ensino no território escolar, traz discussões acerca de como o racismo advindo da escravidão no contexto brasileiro pode ser vista e vivenciada no caso dos negros, por meio das representações negativas e da inferiorização da corporeidade, em diversos locais, inclusive no território escolar. Traz discussões sobre as negações institucionalizadas e simbólicas ao direito de estudar para os negros e a Lei 10.639/2003 e suas contribuições para a correção histórica da inferiorização sofrida pelo povo negro em todos os espaços da sociedade, e na escola como parte desta. O item 3.1 aborda o Projeto Negra Flor de Girassol, centralidade desta pesquisa, desenvolvido no Colégio Estadual Campos Brasil desde 2016, detalhando suas ações para mitigar o racismo que alunos negros enfrentam no território escolar. Esse capítulo faz uma descrição minuciosa da dinâmica das ações desenvolvidas e dos participantes envolvidos direta e indiretamente durante todos os anos em que o projeto vem sendo desenvolvido. Identidade e a cultura negras são outros temas debatidos neste trabalho, especificamente no capítulo 4, considerando que durante longo período e atualmente, a população descendente de escravizados vindos da África, não pode realizar livremente as suas práticas culturais. O subtítulo 4.1 “a estética capilar e autoestima”, e 4.2 “estética capilar”, discutem a representação negativas do corpo e cabelos negros, instrumentos de luta política pela afirmação do corpo negro são detalhadas refletem sobre o cabelo crespo e cacheado como

elemento importante da nossa estética negra e como ele é compreendido e manipulado no Projeto Negra Flor por meio de ações específicas e em segundo plano como o corpo negro é representado no ensaio fotográfico profissional. O ponto 4.3 discorre sobre o Cinema Superação, uma ação que objetiva proporcionar entretenimento associado à validação do corpo negro na mídia.

2. ESCRITAS DE SI — UMA TRAJETÓRIA PESSOAL E COLETIVA

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosia esperança (Evaristo, 2005, p. 202).

A noção de escrevivência surgiu inicialmente da observação de Evaristo à sua mãe, que ao precisar de sol para secar as roupas das madames que lavava, o desenhou no chão com um graveto para interromper a chuva e assim poder continuar o trabalho e conseguir alimentar sua família. “Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (Evaristo, 2007, p. 21). A partir desse questionamento de Evaristo, é fácil afirmar que durante muito tempo as vidas negras pouco estiveram relacionadas comprometidas com a escrita, pois essa nos foi negada durante séculos.

Compreendemos que ao falarmos da trajetória de uma mulher negra não falamos apenas dela, mas de uma geração após outra que segue sendo marcadas pelas desigualdades duráveis (Lima, 2022), como o racismo, a fome e o machismo. É preciso compreender que se trata de trajetórias coletivas, pois “se não há narrativas comuns, clara está a impossibilidade da existência de uma visão de mundo comum” (Benjamin apud Montagner, 1986).

Para nós mulheres negras, escrever sobre nossas vivências não é só um fazer acadêmico. É sobretudo um enfrentamento a uma das muitas formas de cerceamento de quem carrega inscrito em seu corpo dois instrumentos de subalternização pela sociedade: ser mulher e ser negra. Durante muito tempo nós fomos apenas objeto de pesquisa. Sujeitas, não! A escrita a partir de nós também é um processo de cura das violências a que fomos submetidas, histórica e cotidianamente. Escrever sobre nós é um constante tirar as cascas das feridas e sangrar novamente; chorar, abandonar o texto, tomar fôlego e recomeçar. E, embora com poucas garantias de cicatrização das feridas reabertas, é o que nos cinge de esperança de que o caminho acadêmico de outras mulheres negras seja menos pedregoso o que, portanto, unguenta as nossas feridas.

Collins (2019) nos auxilia nessa reflexão, afirmando:

Em instituições de ensino superior de elite, em especial essas mulheres costumam ser consideradas objetos de estudo, uma classificação que cria uma falsa dicotomia entre pesquisa acadêmica e ativismo, entre pensar e fazer. Em contrapartida, analisar as ideias e as iniciativas desses grupos excluídos de modo que sejam percebidos como sujeitos revela um mundo no qual o comportamento corresponde a uma asserção filosófica e no qual uma tradição vibrante ao mesmo tempo, acadêmica e ativista se mantém íntegra. (Collins, 2019, p. 55)

Nossas histórias só eram consideradas científicas a partir da caneta do homem branco. Nós, raça inferiorizada, subjugada e subalternizada, não podíamos falar de nós como um fazer científico. Até mesmo porque os espaços acadêmicos ainda são predominantemente masculinos e brancos. E sendo a história do negro, e sobretudo da negra nos países colonizados, uma história de horror, não nos causa nenhuma estranheza que sejam invalidadas como fonte de episteme, especialmente quando escritas em primeira pessoa por mãos femininas negras.

Collins (2019), nos incita a resgatar os conhecimentos guardados por nossas ancestrais “Saber que o pensamento e o talento de nossas avós, mães e irmãs foram e têm sido suprimidos motiva muitas contribuições para o campo crescente dos estudos da mulher negra (...) Recuperar as ideias das mulheres negras também implica descobrir, reinterpretar e analisar as ideias de subgrupos da coletividade(...)” (Collins, 2019, p. 49). bell hooks também analisa o papel excludente da universidade, ao afirmar que “Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação” (hooks, 2017, p. 45).

Outro ponto utilizado para invalidar o conhecimento de mulheres negras é a associação de intelectualidade ao alto grau de escolaridade. Collins (2019), confronta o conceito de intelectual tomando como exemplo as reflexões de Sojourner Truth, ativista feminista negra estadunidense do século XIX que não sabia ler e nem escrever. Todavia, seus discursos, sobre as contradições entre quem era considerada mulher, evidenciavam ao longo da história, o fosso entre mulheres brancas e mulheres negras. Ao questionar o tratamento que mulheres brancas recebiam em detrimento das mulheres negras, Truth lançou a pergunta que até hoje nos fazemos em muitos espaços que frequentamos, ela perguntou: E por acaso não sou uma mulher?

Sendo analfabeta, assim como muitas mulheres negras, Truth certamente não seria considerada uma intelectual. Entretanto, “ao recorrer às contradições de sua vida de mulher afro-americana e às qualidades atribuídas às mulheres, Sojourner Truth expõe o conceito de mulher como algo culturalmente construído.” E, “ao desconstruir o conceito de mulher, Truth mostrou-se uma intelectual formidável, ainda que fosse uma ex-escravizada que não soubesse ler e nem escrever” (Collins, 2019, p. 52). Desse modo, o conceito de intelectual, também deve ser desconstruído, se quisermos de fato ser decoloniais e anti epistemicídio. Pois “se não dermos atenção a essas fontes não tradicionais, grande parte da tradição intelectual das mulheres negras corre o risco de permanecer desconhecida e, portanto, desacreditada.” (Collins, 2019, p.54).

Nesse sentido, a intenção com este movimento é “(...) ir além das histórias de vida e desenvolver uma reflexão sobre os fatores sociais que circunscrevem estas experiências no contexto escolar” (Lima, 2022, p. 82). Na encruzilhada dessa reflexão, nos aproximamos das Escrevivências, conceito cunhado por Conceição Evaristo, no âmbito da escrita literária “e embora tenha nascido originalmente no berço da literatura e da história, este conceito não se limitou a ambas as áreas mencionadas e, portanto, tornou-se passível de outras direções em campos como a fotografia, a música, a pedagogia e psicologia social” (Oliveira, 2021, p. 08). A autora define que as Escrevivências:

Pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 36).

Evaristo nos convida a pensar a construção teórica — textual como uma interrogação, sendo, pois, “a busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivências não está para a abstração do mundo, e sim para a existência” (Evaristo, 2020, p. 36). Escrevivências escancara o que a branquitude tenta esconder na história de subjugação dos povos considerados outros. Ato de teimosia para viver e dar significado à vida como foi desde o início da colonização, a escrita de nossa história secular de lutas pela sobrevivência dos nossos corpos e resistência da nossa cultura é, na sua maioria, sinônimo de denúncia da perpetuação da

dominação e negação que a branquitude insiste em perenizar, como analisa Conceição Evaristo (2007).

Assim, desenhando um sol-alimento, a Mãe, Joana Josefina Evaristo, se negava a obedecer à precariedade da vida imposta às pessoas negras e demonstrava que escrever é muito mais complexo do que nos ensinou a cultura letrada; escrever não é apenas articular palavras no papel, é inscrever traços da vida, investindo-se, enquanto sujeito, transformando a escrita no gesto que interrompe o livre fluxo da negação ou limitação de existências, tornando possíveis vidas pensadas pela estrutura racialmente construída como inviáveis (Evaristo, 2007, p. 18).

Partindo dessa reflexão:

Podemos então afirmar que o relato de Evaristo dialoga com o que diz Paulo Freire em *A importância do ato de ler: a escrita do mundo precede a escrita da palavra*. Escrita de pessoas negras sobre suas vivências, é possível asseverar que a Escrivência certifica o que sabemos na prática: as trajetórias de mulheres negras, mesmo quando entre elas existe uma grande diferença de idade, são marcadas pelas mesmas experiências racistas, explicitando a intencionalidade da manutenção dos privilégios brancos por meio das desigualdades raciais (Lima e Gabino, 2023, p.20).

Escrever sobre nossas vivências é “assenhorear-se simbolicamente da pena de formato fálico” (Evaristo, 2005) e desafiar o machismo e o patriarcado. Além de desafiar injustiças, tem caráter curativo. A escrita de nós na academia, portanto, possibilita que o caminho de outras mulheres negras seja menos pedregoso e unguenta as nossas feridas.

2.1 MEMÓRIAS DE SUBSISTÊNCIA E DE RESISTÊNCIA

Eu nasci no estado do Piauí, na cidade de Bertolínia, no dia 13 de abril de 1975. Sou filha de Domingos Alves Gabino e Antônia Conceição Gabino. Meu pai é um homem negro retinto, inteligentíssimo, um contador de histórias nato, com escolarização até a terceira série do ensino fundamental I. Minha mãe, também negra retinta, analfabeta, já falecida, relatava que nasci à tardinha de um domingo, grande e bem pretinha em um parto muito difícil, doloroso e demorado, realizado por uma parteira. Sou a terceira de seis irmãos, a caçula das mulheres.

Oriundos do Nordeste brasileiro eles vieram para Araguaína com o auxílio de outros familiares, em novembro daquele ano, em busca de melhores condições de vida. Dentre os seus desejos e suas aspirações, estava o direito de morar em um pedaço de terra de sua

propriedade e plantar o que quisessem para alimentar a família, composta, até então, por cinco pessoas (pai, mãe, minhas duas irmãs, e eu, com sete meses), além de poder, oferecer escolarização para as filhas.

Assim, com meu pai já instalado na cidade, todos os seus irmãos vieram para Araguaína, fugindo desse sistema de opressão, racismo, fome e perpetuação da miséria, por mais que o trabalho não lhes desse garantias de que aqui seria diferente. Após conseguir trabalhar em fazendas, como chapa, no Estado do Pará, meu pai comprou um lote, no então povoado Chapada Redonda, hoje, Bairro de Fátima, Região Sul, marginal da cidade, onde mora ainda hoje. Por mais de três décadas, a última casa da rua não teve acesso à água tratada, rede de esgoto, ou energia, e o asfalto só chegou em 2022. Entretanto, em contrapartida, a esse abandono, a casa era situada em um enorme quintal alargado pelas margens da BR-153, onde recebemos os familiares que vieram do Piauí perseguindo os mesmos desejos que trouxeram os meus pais até aqui. Quando chegavam, formava-se um pequeno quilombo, onde predominava a corrente de luta por libertação em oposição ao colonialismo, ainda que não tivéssemos ideia de que se tratava disso, rasurando confrontando essa “globalização que mata a noção de solidariedade, e devolve o homem à condição primitiva do cada um por si (...)” (Santos, 2001, p. 88).

As memórias que guardo da primeira infância são de uma casa de pau a pique onde praticamente não tinha móveis ou eletrodomésticos, e nem o mínimo de saneamento básico. Eu e minha irmã dormíamos na mesma cama até a adolescência, não havia roupas e calçados em abundância e, na minha lembrança, as roupas que tínhamos eram frutos de doações. Também não tínhamos lençóis de cama para cobrir o frio.

Contra o vento que espreitava a madrugada, minha mãe nos acordava bem cedo para puxar água no poço e molhar as plantas, depois varrer o quintal que chamávamos de terreiro, e então, após varrê-lo, fazíamos pequenas fogueirinhas e ficávamos de cócoras ao redor dela, esquentando o frio. Posteriormente, as folhas da fogueira serviam de adubo para os canteiros de hortaliças. A comida era feita no fogão a lenha; lenha que buscávamos nas madeiras existentes nos setores Vila Azul e Nova Araguaína. Meus irmãos e eu, fazíamos um feixe, colocávamos sobre a rodilha¹ e trazíamos na cabeça.

Lá crescemos, seis irmãos e muitos primos, sem muros ou cercas, com abundância

¹ Pano enrolado em formato de caracol que serve para sustentar o peso sem que o produto manuseado machuque o topo da cabeça.

de árvores frutíferas (manga, goiaba, abacate, caju e suas castanhas, banana, tamarindo, maracujá, mandioca, feijão, fava, abóbora, cana-de-açúcar, batata-doce roxa por dentro, inhame, jiló, maxixe, quiabo e os canteiros suspensos de minha mãe, nos quais ela plantava alface, couve, tomate, coentro, cebolinha e pimentão). Havia também o plantio das plantas protetoras (espada de São Jorge, tipi, arruda, comigo-ninguém-pode, pimenta-malagueta) e as plantas medicinais (capim-santo, erva-doce, erva-cidreira, anador, boldo, poeija, alfavaca, mastruz, gervão, algodão, assa-peixe, malva-do-reino) e a criação de galinhas da terra e galinhas d'Angola.

Figura 1: Plantação de diversas plantas na ribanceira às margens da BR-153. Ao fundo um caminhão trafegando na BR 153.



Fonte: Arquivo pessoal.

Meu pai, o homem mais trabalhador que conheço, ganhava um salário-mínimo para sustentar oito pessoas. Ele nunca ganhou mais que isso, por mais que trabalhasse. Minha mãe contribuía com as despesas de casa lavando roupas para fora, quebrando cocobabaçu para fazer azeite, raspando mandioca nas casas de farinha, coletando as frutas do quintal para vender às margens da BR-153, coletando as frutas da região, como pequi e buriti, “panhando arroz de meia”, e pescando. Era uma pescadora destemida. Não tinha medo de escuridão, de mato nem de pessoas. Em todas essas atividades minha mãe levava minhas duas irmãs e eu. Lembro-me, com certa incredulidade, que em uma das casas mais ricas que ela lavou roupas, a patroa serviu apenas um prato de comida para minha mãe, ignorando a presença e a fome de três crianças.

Em meio a tantas dificuldades tínhamos esse quintal, que era um alívio para a fome e a pobreza que nos assolava. De lá trago memórias deliciosas de costumes que

preservarei enquanto viver. A maioria das lembranças diz respeito ao café da manhã: a mandioca cacau tirada e cozida, triscada no sal com pimenta-do-reino que era pilada somente na hora de comer; a batata-doce roxa por dentro, que escavávamos até encontrar; a cana caiana docinha; abóbora cozida; abacate-de-pescoço amassado com açúcar e farinha que vinha da casa de farinha de Srº Rafael Brandão²; caju geladinho do orvalho da manhã; a castanha de caju que cada um juntava as suas e assava; goiaba com e sem bicho; maracujá e manga, muita manga.

Figura 2: Mangueira onde brincávamos, cujos frutos e memórias são doces. Ele resiste!



Fonte: Arquivo pessoal

A manga que tínhamos disponível era a manga de fiapo, também conhecida como manga comum ou manga de porco. Tirávamos ainda verde e deixávamos “amadurecer de madureiro”, de três a cinco dias. Mas, nosso sonho de consumo eram as manguitas ou manga de cheiro, que buscávamos na madrugada nos quintais dos vizinhos (seu Filó e Zé Gato) à luz de uma lanterna artesanal, fabricada com uma lata de óleo vazia e uma vela de cera, tão potente que nos fazia enxergar longe. Quando a sorte batia na porta e ninguém chegava antes de nós, enchíamos o balde nas madrugadas para comer o dia todo. Dessas frutas, comíamos sempre as mais moles, as fora do padrão de venda, pois as mais bonitas eram comercializadas às margens da BR-153. Desse modo, como os alimentos eram limitados, as crendices povoavam nosso cotidiano. Quem comia manga não bebia o raro

² Nosso vizinho que morava do outro lado da BR, proprietário de uma casa de farinha que ainda existe no bairro. Seu Rafael nos vendeu muita farinha, com e sem dinheiro para meus pais pagarem quando pudessem.

leite de vaca e nem comia ovo. Como manga predominava, a gente já amanhecia com uma bacia no colo. Eu questionava a minha mãe se a gente tinha prateleiras na barriga para separar as comidas e por que só não podia ovo e leite. Sem respostas convincentes, entendi muito tempo depois que era uma medida de economia do pouco que tínhamos. Um dos nossos sonhos de criança era comer um ovo inteiro.

Carne era outro artigo de luxo. As que tínhamos acesso vinha do frigorífico do bairro JK o único que tinha na cidade nos anos 80. Fazíamos o percurso com um carrinho de mão, e trazíamos *tripas (grossa e fina)*, *bucho*, *bofe* e *a garganta de boi*³. Após limpar as tripas, minha mãe as estendia nos arames para secar e tínhamos carne por alguns dias. Além dessas carnes, minha mãe sempre ia aos açougues pegar *ossos (corredor de boi)* e *pelancas*, que eram usados para colocar no feijão, tínhamos ainda as galinhas que criávamos, que na primeira troca de penas já iam para panela, afinal, tínhamos urgência.

O quintal que nos fartava também era nosso parque de diversões. Ali nós brincávamos de pular macaco (a conhecida amarelinha), pega-pega, trisca, salve a bandeira, de achar a bola no escuro em noites de lua cheia, de casinha e de fazer piquenique embaixo das mangueiras que a gente varria e se deliciava com a sombra e as comidinhas sapecadas. As mangueiras também tinham as casinhas que a gente usava para brincar, mais tarde para estudar para as provas e onde guardávamos o sal enrolado em um papel e uma faca para comer com manga “de vez”. Além dos quintais, nós desbravávamos os córregos da região: Lino, Prata, Ponte da Dona Margarida e fontinha do Seu Filó para tomar banho durante todo dia. Muitas vezes, munidas de farofa de ovo com uma desproporcionalidade gigantesca entre proteína e carboidrato na composição.

Sabemos que, desde o processo de abolição, o colonialismo persiste e se reinventa sob diversos aspectos, talvez um dos mais cruéis seja a naturalização da escassez de alimentação para nosso povo, que, subjugados desde o sequestro em solo africano e posterior tráfico nos porões dos navios negreiros, vivem ainda hoje as consequências nefastas desse período. A pobreza ainda atinge a população negra massivamente. Em 2021, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua (PNAD), o rendimento médio per capita mensal da população branca foi R\$1.866, quase duas vezes maior do que o da população preta que recebeu em média R\$ 956, e a parda com renda de R\$945. A

³ No antigo Frimar, atual LKJ essas “carnes” eram doadas. Dona Maria Elza, moradora aqui do Bairro de Fátima, articulava a ida de mulheres e crianças para buscar a fonte de proteína que duraria por alguns dias.

pobreza a que o povo negro foi relegado historicamente, muitas vezes é justificada pelo mito de que somos preguiçosos. Todavia, sempre reconheci o quanto meus pais trabalhavam, sem descanso semanal ou noturno (muitas vezes trabalhavam a noite toda fazendo carvão e tinham que vigiar a caeira para não passar do ponto de queima da madeira), para nos alimentar minimamente.

Desde muito cedo participávamos das atividades inerentes ao cultivo do canteiro de hortaliças e das plantações do quintal que caía pela ribanceira, às margens da BR-153. Nossa participação envolvia a limpeza do mato, puxar água do poço, e limpar o terreiro varrendo as folhas que após queimadas eram misturadas ao esterco de galinha para adubar as plantas. A produção do quintal, além da função de nos alimentar, serve até os dias atuais, para validar um direito conquistado com muita luta pelos nossos ancestrais e que certamente foi ensinado aos meus pais. Carney nos ajuda a compreender esse processo, nos explicitando que “(...) após conseguirem o direito de produzir seus alimentos, passaram a lutar por outros direitos adicionais, como um dia livre para prover sustento e a capacidade de legar uma parcela de alimento a uma pessoa de sua escolha” (Carney, 2020, p. 11).

A formação dos quintais, em que muitos de nós crescemos, é rodeada de historicidade imbricada na luta do povo negro pela necessidade de sobrevivência desde o período da colonização, quando foram violentamente tirados do continente africano e submetidos ao processo desumano de escravização. O fim do período escravocrata é marcado pelo abandono que o Estado impetrou contra esta parcela da população e isso refletiu, e ainda reflete, no acesso a direitos básicos. É o caso da terra:

A emancipação trouxe liberdade, mas [...] deixou os ex-escravos despossuídos das roças individuais que haviam negociado com os proprietários de plantações. Os libertos buscavam terras não reclamadas ou abandonadas para cultivar, a fim de evitar novos regimes de trabalho exploratório — como trabalho assalariado, arrendamento e parceria — em propriedades existentes (Carney, 2020, p. 14).

Essas parcerias são compreendidas enquanto regime de agregados, onde os direitos são restritos. Deve-se plantar apenas para comer, com plantio selecionado (não pode plantar o que quer), e nas partes mais improdutivas da propriedade, assim como no período da escravidão, se assemelhando ao que diz a autora, quando aponta que as áreas destinadas à subsistência dos escravizados eram “terrenos montanhosos e áreas áridas ou improdutivas às vezes ofereciam oportunidades aos escravizados para cultivar alimentos

destinados à sua própria sobrevivência” (Carney, 2020, p. 2).

Ainda lembro de um período em que meu pai ficou desempregado e sem ter como nos alimentar, fez uma roça na terra cedida pelo Sr^o João Ferreira, que ficava distante da nossa casa uns três quilômetros. Íamos cedo e voltávamos no sol de meio-dia para poder ir à escola. Nesse período sentimos a fome doer mais forte, pois a roça alimenta, mas ela precisa de tempo para que a produção chegue até o prato.

Foram tempos difíceis, onde a fome era minimizada pelo nosso quintal, pelo fiado no caderno dos botecos do bairro e na casa de farinha do Sr^o Rafael e o pedir alimento “emprestado” na vizinhança. Essa prática, comum na vizinhança, até hoje é praticada no meu bairro, embora com menos frequência. Na minha infância, entendo que era a partilha da escassez, que tinha marca de gênero. Hoje compreendo que se trata de generosidade e solidariedade entre pessoas que moram próximas e estão prontas a servir umas às outras, mantendo um costume intergeracional.

As singularidades presentes no nosso quintal eram vivenciadas sem maiores questionamentos. O machismo e o patriarcado se faziam presentes em várias situações, mas, mais especificamente, na divisão dos cuidados com o quintal. As plantações às margens da BR eram de responsabilidade de todos, liderados pelo meu pai, enquanto o cultivo das hortaliças, frutíferas e plantas medicinais eram lideradas pela minha mãe. E em todas as atividades, tinha a participação dos filhos. Embora minha mãe trabalhasse no quintal e fora dele, como relatado em momento anterior, para o meu pai, minha mãe era a pessoa que “não trabalhava”.

Seu trabalho com afazeres da casa e quintal, além dos citados anteriormente, não eram validados pelo meu pai e essa inferiorização era absorvida por ela. Essa desconsideração do labor feminino se conecta ao que Parente (2012) observou em pesquisa com as mulheres impactadas pela construção da Usina Luís Eduardo Magalhães em Lajeado–TO, em seus reassentamentos. “O trabalho doméstico, para essas mulheres, é percebido como ordem natural das coisas, e o trabalho na roça é visto como de domínio masculino devido ao valor de troca produzido, não havendo, portanto, reconhecimento social no trabalho doméstico (Parente, 2012, p. 281).

Outra questão de gênero bem definida, era a comercialização das frutas e hortaliças que eram produzidas no quintal. Meu pai nunca vendia nada do que era produzido. Me questionava se lhe faltava coragem para comercializar os produtos que cultivava com tanto

trabalho, mesmo cansado, após uma semana extenuante de trabalho. Todavia, essa prática é observada desde o período da escravidão como uma divisão do trabalho por gênero, como destaca Carney e Rosomoff (2020, p. 182–184): “Tanto homens quanto mulheres escravizadas cultivavam provisões; no entanto, as mulheres desempenhavam um papel tão proeminente no comércio e venda desses produtos que eram coletivamente chamadas de *'higglers'* nas colônias britânicas e *'quitadeiras'* no Brasil”.

O dinheiro produzido por minha mãe e nós, era entregue ao meu pai para que ele decidisse o que, quando, e o quanto comprar, semelhante ao que evidenciam as interlocutoras de Parente (2012, p. 281) que atuam na venda dos produtos “mas são os maridos que recebem o dinheiro. Cabe a elas apenas entregar os produtos para os compradores. Quando se indaga ‘quem compra as coisas para casa’, todas as entrevistadas afirmam que são os maridos, embora enfatizem que é com o ‘consentimento’ delas”.

Ainda hoje no espaço entre a calçada e o muro, é cultivado banana, manga, mandioca, amora e caju. A roça na calçada virou prática comum no Bairro de Fátima, desde 2022, quando finalmente o bairro foi asfaltado. Para plantar, meu pai utiliza princípios agroecológicos de adubação orgânica, com folhas em decomposição, cascas de frutas ou esterco de galinha. Saberes aprendidos com seus ancestrais. Hoje, no nosso quintal, não se vê mais os canteiros de hortaliças, as plantas protetoras da casa e nem as plantas medicinais que eram plantas de mulher, da minha mãe, que faleceu em 2004. A marca de gênero se faz presente novamente na ausência de plantas específicas.

Do lado de dentro do muro tem mamão, limão, goiaba, laranja, acerola, graviola, um bananal na porta da cozinha que serve como quebra vento, acerola, graviola, batata-doce, cana-de-açúcar, coco, abóbora, maracujá, mandioca de espécies variadas, vindas de diversos lugares e caju.

Figura 3: árvores frutíferas e a pequena roça dentro do quintal



Fonte: Arquivo pessoal

Nesses espaços é possível observar uma agrobiodiversidade e práticas de cultivo bem aproximadas do que foi observado no período da escravidão e com a aplicação de tecnologias sociais, que “se apresenta historicamente enquanto elemento de auxílio à resistência frente à colonização”. (Aguiar, 2020, p. 341). Principal fonte alimentar no período da escravidão e quase dois séculos após a “libertação”, o quintal com sua diversidade de plantas alimentícias, serviram e servem de base para a segurança alimentar das famílias descendentes dos escravizados.

Reconheço que o quintal da minha casa e sua agrobiodiversidade, é um componente importante da minha identidade negra. Olho para ele como paiol que aliviava nossa fome, nos oferecendo produtos com sabor que não se encontra em nenhum supermercado, mas também como parque de diversões que guarda as melhores memórias de inúmeras brincadeiras da infância. Saber que esse modelo de quintal veio dos meus ancestrais, restaura em mim, aos 48 anos, a positividade em ser negra. Pela primeira vez, escrevo sobre mim sem sentir dor. Aprender sobre sua historicidade, me faz reconhecer que nele está imbricada a nossa luta por subsistência e vários outros saberes e vivências pelos quais os negros em diáspora passaram, e seus descendentes preservam para alimentarem-se, até os dias atuais.

Ao visitar meu pai, é cotidiano voltar com um ou vários cachos de banana, sacolas de manga, laranjas, sacos de tamarindo, mandioca, tudo em abundância. Atitudes que também costumo reproduzir com as pessoas da família ou com quem estimo, acreditando que se trata apenas do reconhecimento da superioridade de frutos produzidos com base na agroecologia, portanto, um bom agrado. Porém, a explicação está na luta secular dos

meus antepassados por subsistência e liberdade, assentes em outro modo de vida, que foge completamente da lógica capitalista.

Hoje, sei que nos utilizamos disso como mais uma “forma nova de contestar o capitalismo como princípio político” (Laval e Dardot, 2015), vivenciamos diariamente, graças ao generoso quintal, o trabalho compartilhado e os frutos divididos com todos os moradores. Nele moram as memórias que aliviam o sofrimento a que minha geração e as anteriores foram submetidas. Nosso quintal é, ainda hoje, guardião da agrobiodiversidade, de saberes ancestrais que afirmam a minha identidade e brotam em mim o orgulho de pertencer a um povo que lutou bravamente pela vida, no sentido literal.

A narrativa sobre minha trajetória de vida, é um duro e sensível exercício para mim, que escrevo e certamente desagrada alguns leitores. Mas, atualmente e cada vez mais, “A nossa Escrivência não é mais para adormecer os da casa grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos.” Evaristo (2020). São essas memórias resgatadas que me fazem compreender as peças que compõem a minha identidade e determinam o meu fazer como filha, mulher, mãe, professora e agora como uma pesquisadora negra. Entendo que Pesquisar, refletir e compreender sobre as desumanidades, precariedades a que fomos submetidos, faz-nos perceber que mulheres negras são as mais afetadas, ainda que durante o trajeto reflexivo e de escrita eu encontre alento em alguns fatos, guiam o meu fazer no espaço profissional que ocupo, priorizando o público feminino, que é mais sujeito às opressões interseccionais de gênero, raça e classe.

Compreender o processo de subalternização e todas as opressões que minha mãe enfrentava, é a maior de todas as conquistas que esse mestrado pode me trazer. Resgatar as memórias positivas de minha mãe, é reparação à história dela e à minha também. Na minha memória, agora, a mulher ébria troca de lugar com a vendedora de frutas, negociante com uma expertise ímpar, certamente aprendida com suas antepassadas. Resgato também, e solidifico, a memória da mulher que tinha muitos saberes sobre o cultivo de plantas medicinais para cada problema de saúde que nós apresentávamos. Quando ficávamos doentes, os comprimidos eram sempre engolidos com um chazinho, que para ela tinha propriedades farmacêuticas, e para nós, tinha outro elemento indispensável para a cura: o amor em cada xícara do líquido. Preparar um chá para nos curar, muitas vezes era a única atividade que minha mãe conseguia realizar durante o dia.

2.2 Trajetória escolar: entre o trauma e a libertação

Minha trajetória escolar se inicia no ano em que nasci e meus pais vieram do Piauí para o então norte de Goiás, para que nós pudéssemos estudar. Minha mãe era analfabeta. Relatava que seus pais de criação, não permitiram que ela estudasse para não aprender a escrever cartas para namorados. Por isso, cuidava de outras necessidades e nossa escolarização ficava por conta do meu pai, um homem inteligentíssimo, (mesmo só tendo cursado até a 3ª série), que ia até à escola acompanhar nosso desempenho e pagar a Caixa Escolar⁴. E eu tinha o maior prazer em levar para casa um boletim todo azul.

Me recordo, de descer a rua de casa vestida em uma saia bege, rodada, de preguinhas, com uma camisa branca, que minha mãe passava com o ferro de passar à brasa, toda saltitante com o boletim aprovativo nas mãos. Meu pai, mesmo em meio à pobreza extrema, nunca nos deixou faltar um caderninho de capa mole e um lápis com uma borracha na ponta.

Outra lembrança que tenho é de como desenvolvi a leitura fora do espaço escolar: era amiga de uma menina, filha da professora da 3ª série. Nos anos 80 as professoras eram “fixas” nas turmas. A gente já sabia quem seria a professora. Dona Carmélia Martins é uma das maiores leitoras que conheço, ela tinha (e ainda tem) uma vasta biblioteca em sua casa e deixava que a gente lesse romances, gibis, Conan, Tex Willer, Zagor (...) eu lia por horas sem fim a luz de lamparina a querosene ou me escondia na privada com um livro para minha mãe não me dar o que fazer e eu terminar a história com a qual estava envolvida.

Entretanto, as lembranças mais recorrentes da minha trajetória escolar são opostas: lembro dessa alegria em aprender, mas também de como o racismo sofrido, logo ao ingressar na escola e nos anos que se seguiram, afetou meu desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Na primeira série a professora leu o conto da Moura Torta onde as personagens eram uma princesa, um príncipe e uma bruxa horrenda, e essa narrativa e comparação com a bruxa me acompanhou durante todo o tempo em que estudei na escola — O Ensino Fundamental II. Mesmo acompanhada da Moura Torta, conseguia bom desempenho. Gostava de ir para escola, apesar do racismo sofrido diariamente. Os apelidos eram naturalizados e não lembro de intervenções por parte das professoras.

⁴ Caixa escolar era uma contribuição voluntária com valor previamente estabelecido que as famílias pagavam por cada criança que estudava.

Assim que alcancei a pia, por volta dos 9, 10 anos, já comecei a trabalhar como doméstica nas casas do bairro e minhas notas perderam a excelência de antes. O trabalho infantil, sobretudo o trabalho doméstico, que era ensinado de mãe para filha, era prática recorrente desde a escravidão.

Ratts e Rios (2010), relatam que “Lélia Gonzalez, ainda na infância, trabalhou como babá de filhos de diretores de clubes em que seu irmão jogava. Ocupação bastante comum, naquela época, para meninas negras - e um indicativo de que aquelas mulheres seriam empregadas domésticas.” (Ratts e Rios, 2010, p. 30). Nogueira, et al. (2023), ao analisar os relatos das suas interlocutoras, empregadas domésticas em Araguaína, observa narrativas semelhantes.

(...) sua experiência no trabalho infantil, ela acontecia em um ambiente próximo, as meninas começavam a trabalhar na casa dos vizinhos exercendo tarefas que os pais consideravam leves, ou seja, tarefas que os pais consideravam que as filhas, ainda crianças, conseguiam realizar (Nogueira et. al, 2023, p.186).

Mesmo com o rendimento escolar em declínio, continuava com o boletim todo azul, sem nenhuma “mancha vermelha”. Na adolescência, passei a perceber e sentir de modo mais forte as violências que eu vivenciava: abuso sexual, racismo na escola e de um vizinho e violência doméstica sofrida pela minha mãe, que se tornou alcoólatra. Ela bebia todos os dias e já não conseguia cuidar dela, de nós e nem realizar as atividades domésticas que historicamente são delegadas à mulher.

Nesse período, além de não termos alimentos suficientes, também não tínhamos roupas e nem produtos de higiene pessoal. O racismo se acentuou ainda mais. Na 7ª série, a demonização cotidiana dos meus fenótipos por parte de vários colegas de sala de aula, tornava minha escolarização uma tortura. Dos muitos apelidos, além da Moura torta, havia outros como: forma de fazer capeta, *lepecid⁶*, cabelo de bombril, resto de fogueira, macaca, demônio... um rapaz se destacava em meio aos outros que me maltratavam. Ele era o mais cruel de todos e exercitava sua maldade todos os dias sem punição alguma por parte da escola. Pegava os cabelos das meninas brancas e dizia para mim: isso que é cabelo, não é essa bucha que você carrega na cabeça. Ao que todos sorriam. Eu não sabia me defender. Acreditava realmente na minha inferiorização, na minha feiura.

Um dia um colega me ensinou um apelido desse rapaz e me disse para devolver alguma coisa para ele e eu o fiz. Não apanhei muito porque o mesmo colega me defendeu.

Esse período foi tão cruel que bloqueou minha aprendizagem e minhas notas foram insuficientes para aprovação. Após esse episódio, meu algoz desistiu de estudar, mas eu já estava reprovada. Eu segui e ele nunca mais estudou. E se me perguntarem se ele era branco, a resposta é negativa. A diferença fenotípica entre mim e ele era apenas o cabelo dele que não era crespo como o meu. Sua pele era preta como a minha. Todavia, ele não se reconhecia como negro.

Aos 14 anos, revoltada com a pobreza e a fome, resolvi, contra a vontade do meu pai, que não iria mais para a roça. Queria trabalhar “na rua” de empregada doméstica e assim poder comprar absorventes, antitranspirantes, um creme de pele, um perfume... queria o básico. O apelido de *lepecid*, que certamente fora criado devido à falta de produtos básicos de higiene pessoal, me perseguia.

Então, apareceu uma vaga na limpeza de uma mansão e eu fui. No primeiro dia, ao chegar na casa, a patroa me deixou cuidando dos afazeres e foi comprar pão. O telefone fixo tocou e eu não sabia atender. Com isso o patrão acordou enfurecido e me odiou à primeira vista e para sempre. Para completar, eu não tinha nenhuma habilidade para exercer a função a que me propus. Ora, nunca vi um piso de taco, de ardósia e nem conhecia os aparelhos de limpar e encerar tais pisos. Conhecia apenas a vassoura de mato que a gente cortava, colocava para secar e amarrava com uma tira de borracha de câmara de ar em um cabo, também cortado no mato.

Mas a essa altura, já gostava muito da filha deles de 8 meses e ela também gostava de mim. Porém, babá de rico os acompanha em todos os lugares e o patrão não aceitava minha presença ao lado deles. Quando estávamos só eu, ele e a criança e apareciam negros na tv., ele mostrava a ela dizendo ser um bicho. Decidiram então me testar na cozinha. Também não deu certo, pois os pratos que eu estava acostumada a comer e a preparar não fazia parte do cardápio da elite. Resolveram que eu seria babá, mesmo com a reprovação do patrão. Viajávamos para praias, para Goiânia, chácaras e o racismo era vivenciado pública e cotidianamente sem nenhum pudor. Em uma ocasião, um amigo do patrão perguntou a ele, se dirigindo a mim, por quanto ele havia comprado essa *escravinha*. Fiquei trabalhando como babá por três anos nessa casa até criar coragem para descumprir a ordem de ir para o baile de carnaval com eles para cuidar da menina. Era feriado e eu queria ir para a minha casa. E nada era pior para mim, do que acompanhá-los em festas. Aquela elite luxuosa, toda branca sentada, conversando, comendo e sorrindo enquanto

várias babás, meninas pretinhas, malvestidas, sem um minuto de sossego, correndo atrás das crianças birrentas, mimadas, que podem tudo.

Lélia Gonzalez descreve a experiência de ser babá:

Quando era criança eu fui babá de filhinho de madame, você sabe que criança negra começa a trabalhar muito cedo. Teve um diretor do Flamengo que queria que eu fosse para casa dele ser uma empregadinha, daquelas que viram criam da casa. Eu reagi muito contra isso e então o pessoal terminou me levando de volta para casa. (Ratts e Rios, 2010, Apud O Pasquim, 1986, p.10)

Como estava previsto fui demitida, mas ardi em febre em casa e a criança na casa dela, pois existia um forte laço entre nós. Assim, saí e voltei por três vezes até descobrir que sumiu um dinheiro da mãe do patrão e eu era a culpada. Como sempre!

A minha geração cresceu ouvindo nos rádios a seguinte mensagem: precisa-se de uma funcionária com boa aparência. Meninas como eu não ousava se candidatar a tais vagas, pois ser negra e ter boa aparência eram antônimos. A estética negra era um ponto decisivo em desfavor de meninas como eu. Questionei muito a mim mesma, em qual tipo de trabalho me encaixaria, se nem para doméstica eu servia. Uma semana após sair desse trabalho, minha irmã mais velha que também trabalhava como doméstica para uma senhora que tinha problemas de saúde e não poderia ser “deixada na mão”, arrumou outro emprego de doméstica em Brasília e ia ganhar um salário. Essa era uma oportunidade que não podia ser perdida. Diante disso, eu que estava desempregada, fui, enquanto ela arrumava outra pessoa mais qualificada, pois eu continuava sem saber cozinhar e limpar uma casa grande. Mas, era curiosa e ela queria me ensinar. Assim, aprendi a fazer a comida muito próxima da dela (deliciosa por sinal), a fazer serviços de banco, compras no supermercado preenchendo o cheque que ela me dava só assinado para pagar a conta.

Com a bondosa senhora, fazia caminhada em volta do quarteirão para ela se exercitar, fazíamos horta no quintal, assistíamos a um jogo de vôlei do Brasil para olhar para os jogadores bonitos da seleção olímpica de 1994 e sorriamos muito. No ao seguinte, ela foi embora para uma fazenda e passei a trabalhar para a filha dela como babá e cozinheira. Essa hereditariedade conhecida e vivenciada por nós mulheres negras que só a educação quebra. Mas dessa família também tenho boas lembranças de cuidado e respeito comigo. Com eles fiquei por quatro anos até terminar o magistério e começar a

trabalhar como professora. Nas minhas folgas semanais ia sempre visitar a criança de quem eu era babá e até hoje tenho contato e carinho.

Hoje, apesar das boas lembranças, consigo perceber as relações coloniais estabelecidas entre patrões e empregados, sobretudo empregadas domésticas; meninas negras, extremamente pobres, em um período em que essa classe trabalhadora não tinha direitos assegurados por lei e a exploração econômica era frequente. Meninas que moravam nas casas dos patrões e “eram quase da família”. Que trocavam seu fim de semana por mais trabalho, um quatinho dos fundos com uma cama e ventilador, e comida. Dentre as lembranças que trago comigo, só poder comer depois dos patrões é uma delas.

Apesar da jornada de trabalho segui estudando e ao terminar o magistério aos 19 anos, consegui uma vaga como professora na escola em que eu estudara o Ensino Fundamental I e II. Foi um ano difícil, do ponto de vista profissional, pois eu era muito jovem, imatura e insegura. Não tinha um dos principais quesitos para ser um bom professor, que era o domínio de sala de aula. A meu favor tinha o fato de me considerarem inteligente e o esforço que imprimo nas atividades a que me proponho. Por passar por situações difíceis prometi a mim mesma que só voltaria a trabalhar no Colégio Estadual Campos Brasil a convite ou concursada. Trabalhei durante todo o ano de 1995 guardando o máximo de dinheiro que eu conseguia para fazer a inscrição no vestibular do ano seguinte e levar algum trocado na bolsa.

Como planejei, consegui ser aprovada no vestibular para cursar Pedagogia na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) em uma cidade onde eu não conhecia ninguém. Fiz a inscrição com um grupo de pessoas que combinou de morar juntos, porém só eu passei. Sem o grupo de amigos, desesperada, fui a Tocantinópolis procurar alguém que me quisesse como empregada doméstica em troca de casa e comida, mais uma vez. Com o agravante de estudar no período matutino, bati em várias portas até que uma se abriu para me receber.

Naquela casa consegui ficar por uma semana somente. Não me adaptei às pessoas. Dormia chorando cedinho da noite e acordava na madrugada para chorar até adormecer novamente. Mas não tinha como me manter na casa do estudante, pois minha família não tinha como me enviar nenhum valor. Então fui morar com uma colega de aula para ser babá do neto dela para que sua filha pudesse estudar. Eu, babá experiente, não fui aceita pela criança, que chorava da hora que a mãe saía até a hora que ela voltava. Não comia, não

bebia e nem dormia comigo. Assim, minha situação ficou insustentável e lá fui eu a procurar outra casa. Um amigo que morava sozinho me acolheu enquanto sua mãe voltava de Goiânia. Quando ela voltou, me disse claramente que lá não me cabia. Nesse período, além dos afazeres domésticos, consegui trabalhar fazendo uma pesquisa de intenção de votos para as eleições municipais e consegui também passar no concurso do IBGE para realizar o censo demográfico em 1997. Com esse dinheiro guardado, planejei ficar em um dormitório até aparecer outro trabalho de doméstica, o ideal para mim, e seguir.

Calculei que o dinheiro que eu tinha me permitiria ficar por mais uma semana, mas em meio aos planos, só conseguia chorar. Uma amiga percebeu minha tristeza e me falou que uma pessoa da nossa turma precisaria de uma doméstica. Então lá fui eu mais uma vez trabalhar em troca de moradia, alimentação e uma pequena remuneração. Nesse período, mal tinha dinheiro para xerocar meus textos, mas conseguia fazer trabalhos a partir do meu e assim ia ganhando uns trocados. Também nesse período, os professores começaram a exigir que os trabalhos fossem digitados ao invés de manuscritos. Certa vez, por não ter o dinheiro de contribuir para a digitação do trabalho em grupo, fiquei responsável para fazê-lo. No dia, chorei muito e prometi a mim mesma aprender a datilografar. A promessa foi em vão, pois dormi por cima da máquina e acordei com as teclas enfiadas nos meus braços. Mas ser a parte intelectual do trabalho foi certamente a melhor parte de todas, ao refletir positivamente no meu futuro profissional.

Nesses dias difíceis, às vezes meu coração doía e a saudade de casa escorria pelos olhos. Um amigo em especial enfiava a mão no bolso e me dava o dinheiro da passagem de ida e de volta. Ari, (José de Arimatéia Gomes — *In Memoriam*, meu professor de Filosofia, negro com consciência racial), que também tinha conhecimento da minha situação, me dizia que não era feio pedir dinheiro para estudar, para comprar livros ou xerocar os textos. Ao dizer isso, ele já tinha o dinheiro de que sabia que eu precisava, pronto para me entregar. O cuidado de Ari comigo foi o primeiro aquilombamento intelectual que vivenciei. Ele sabia que precisava me ajudar para que eu tivesse forças para continuar.

Alguns trabalhos apareciam e eu aproveitava cada um. Certa vez um colega me perguntou se eu conhecia uma boa lavadeira de roupas, ao que afirmei e pedi o endereço. No horário combinado eu estava lá para executar o trabalho. Tudo isso me fazia resistir, semana após semana, chorando por cima dos livros, mas firme no propósito de realizar

meu sonho. Teimosa como sempre fui, dizia a mim mesma que fui por vontade própria e só voltaria depois da última possibilidade.

Nesse período passei por situações de chacota e de racismo. Uma dupla de colegas, gostava de dizer que eu “espiava” o lanche deles. Pura verdade! Em uma época em que as políticas de apoio à permanência de jovens na universidade ainda eram parte da luta do movimento negro e não existiam as bolsas, auxílios, tampouco RU, com certeza a fome batia e eu espiava mesmo. Outra vez, pela última vez em uma sala de aula, um colega me chamou de urubu, mas decidi que não choraria mais. Que o outro chorasse! Então o coloquei no seu devido lugar em alto e bom som para que todos ouvissem. Depois desse episódio nos tornamos amigos, e eu, enfim, aprendi a me defender. Segundo eles eu sou muito brava. Discordo! Só era ferida demais para me deixar ser violentada como era quando criança.

Certamente esses desafios contribuíram muito para forjar minha identidade pessoal e profissional. Passado um ano de desafios (1997), Ari conseguiu um trabalho como alfabetizadora de adultos no Setor Alto da Boa Vista, pelo projeto PABA-Programa de Alimentação para a Bacia Amazônica, onde juntando com o dinheiro de doméstica, supria um pouco minhas necessidades. Como doméstica ganhava 40 reais e como professora ganhava 70 reais, que utilizava com minhas despesas básicas. Foram dois longos anos suportando até chegar a oportunidade de ser aprovada em um concurso para professora da rede municipal de Tocantinópolis. Passei entre as dez primeiras colocadas e isso me oportunizou escolher onde queria trabalhar. Não dependeria de meio de transporte, pois escolhi uma escola próxima, que poderia ir a pé. A partir daí, pude, enfim ter o mínimo de dignidade e estabilidade financeiras. Então passei a morar com uma amiga de turma e a dividir todas as despesas da casa e ainda enviar um pouco de dinheiro para minha família.

Da turma da graduação tenho amigos que guardo do lado esquerdo do peito, que ocasionalmente dói de saudade e a quem recorro quando quero receber e dar carinho, além de sorrir muito. Mesmo com todo sofrimento até metade do curso, fui/ fomos muito felizes. Viajamos todos os anos. No primeiro ano, 1996, fomos conhecer a Serra dos Carajás-PA e Tucuruí - PA. No segundo ano, 1997, fomos à Icapuí e Fortaleza - Ceará, no terceiro ano, 1998, fomos à SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em Natal - RN e após a formatura em 1999, fomos para São Luís - MA. Em todas as viagens trabalhávamos nas festas juninas, pedíamos patrocínio aos políticos da cidade, fazíamos pedágios e o

dinheiro era dividido pelos que trabalhavam. Eu nunca faltei aos trabalhos. Kátya Cilene, nossa líder de turma do início ao fim do curso, nunca deixava os mais vulneráveis dormir sem passar conferindo se todos já tinham se alimentado.

Além de trabalhar para conseguir dinheiro, nas viagens em que Arimatéia estava, nunca me deixava desamparada. Me propunha “trabalhos” como lavar suas roupas somente para me ajudar. De todos os trabalhos que me ofertaram, não recusei nenhum. O que mais executei antes de aprender a triplicar trabalhos e passar no concurso como professora, foi lavar roupas. Nesse período, calcinhas sujas de sangue menstrual de colega de sala, me apareceram. Tal qual a mãe de Conceição Evaristo, a minha mãe e uma infinidade de outras mulheres negras, empregadas domésticas de mulheres brancas, também lavei roupas íntimas em tais condições. Lavei, mas nunca esquecerei. Esse fato, dentre muitos outros, não deixa dúvidas de que mulheres brancas e negras não falam dos mesmos lugares. Talvez por isso eu considere a máquina de lavar o eletrodoméstico mais importante de uma casa.

Tenho muitas memórias de sofrimento, mas também de superação, de persistência e das inúmeras travessuras que fizemos e que nos fazem sorrir sempre que nos encontramos e contamos a nós mesmos, as velhas repetidas histórias, algumas impúblicáveis. Ao planejar voltar para Araguaína, prometi a mim mesma que só retornaria com um trabalho garantido. No ano 2000, fiz uma seleção no SESC para trabalhar com alfabetização de adultos e consegui a única vaga disponível. O trabalho que Ari conseguira para mim e que eu ia somente porque não tinha escolhas, foi o que pesou na hora da equipe de avaliação da seleção escolher a vencedora do processo seletivo.

Outra vez não seria tão fácil assim. Iria ganhar quase o triplo do que ganhava em Tocantinópolis, mas o local onde trabalharia era muito longe da minha casa, não tinha transporte público que chegasse até lá, e era muito perigoso. Nesse ano, (2000) o Setor Céu Azul onde trabalharia não era interligado ao Setor Vila Ribeiro. Não tinha asfalto e nem iluminação pública no caminho que separava ambos os bairros. Ia de transporte escolar da prefeitura municipal de Araguaína e ao término das aulas os alunos me traziam a pé, para pegar o ônibus, ao som do assóvio dos assaltantes em cima das árvores do caminho. Meus alunos se identificavam e eles nos deixavam passar. No mesmo período recebi o convite para trabalhar como professora contratada no Colégio Estadual Campos Brasil e em 2002 passei no concurso para professora da educação básica do Estado do Tocantins e subi um

degrau que me possibilitou mobilidade social. Essa conquista possibilitou retribuir um pouco do que os meus pais fizeram por mim e finalmente, quebrar “a tradição nefasta que mantém gerações e gerações de mulheres presas no círculo dos estigmas e violências dessa atividade”, o trabalho doméstico (Nogueira, et.al., 2023. p.187).

Em 2005 me casei. Em 2006 me tornei mãe da Maria Eduarda e em 2009 mãe do João Paulo. Meus filhos me completam de tal modo que não consigo descrever o sentimento de ser mãe. Eles, por mais que eu fale, não tem noção do que enfrentei para viver e estudar.

Em 2010 comecei a não me encontrar mais na mulher forte que eu sempre fui. Não conseguia trabalhar e nem explicar corretamente o que sentia. Nesse período fui a muitos especialistas até ter uma crise nervosa na escola e ser diagnosticada com depressão que já estava no nível profundo. Fiquei um ano inteiro sem trabalhar. Na escola da minha vida, eu não conseguia ir buscar um documento para dar entrada nas muitas licenças que peguei.

Somente em 2014, comecei a reencontrar meu caminho novamente, mais forte, porém mais sensível com várias questões. Me desafiei a fazer viagens, a aprender Libras e comecei a trabalhar na Educação Especial. De todos os alunos que tive, um em especial faz parte, mais diretamente do meu processo de cura. Autista, não verbal, mas extremamente inteligente, me obrigava a resgatar a pedagoga que habitava em mim e a pensar estratégias de ensino diferenciadas diariamente, visto que ele aprendia, sim, mas não era pelos meios convencionais de ensinar. Nada de lápis e papel! E assim fui me fazendo uma profissional conhecida pelo trabalho que desenvolvia e voltei a sentir encantamento em ensinar.

Toda a minha trajetória pessoal e escolar, se reflete no meu trabalho. Acredito que a minha presença e postura se fazem necessárias no ambiente escolar para que mais “Zilmas” existam e resistam por meio da Educação. O curso de Mestrado, um sonho adormecido por mais de 20 anos e hoje real, me leva de volta ao “não será fácil”, mas é certo que é possível, com o esforço que sempre tive e com o auxílio dos que vieram antes de mim. A academia me trará novos aprendizados e conhecimento científico através da pesquisa para confirmar (ou refutar) saberes sobre o processo formativo do povo brasileiro, relações de poder, territorialidades, sociedade, racismo em vários contextos, mas principalmente no ambiente escolar. O prazer de aprender e tudo que ele implica, me guiou até aqui. A academia me faz muito feliz!

3 EDUCAÇÃO/ENSINO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: O RACISMO E AS NEGAÇÕES INSTITUCIONALIZADAS E SIMBÓLICAS AO DIREITO DE ESTUDAR

Educação é instrumento de poder e por isso foi negada aos povos escravizados. Dispositivos legais foram criados pela elite dominante detentora do poder, para deixar o povo preto sem acesso à educação formal. De acordo com Silva e Araújo, “A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros — automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento (Silva e Araújo, 2005, p. 68).

Essa era uma potente estratégia de dominação para introjetar no imaginário de negros que eles possuíam pouca cognição e, portanto, são predestinados ao trabalho braçal, enquanto brancos reafirmavam que a educação, é serviço de luxo ao qual somente a nobreza poderia acessar (essas afirmações poderiam estar escritas no presente que teriam o mesmo sentido). Por isso para tecer reflexões sobre essa temática com o recorte racial, é necessário visitar a história da educação do negro no Brasil e suas legislações excludentes, a bravura dos negros na luta pela educação, até à Lei 1.0639/2003 e seus desdobramentos.

A reforma Couto Ferraz trazia em seu texto a exclusão violenta do negro na escola, colocando na mesma métrica de alguém com doença contagiosa.

Em 1854, a reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose. (Silva e Araújo, 2005, p. 68)

Gosto de fazer analogias entre esses decretos excludentes e as ações racistas que vivenciei no passado como aluna e no que observo no cotidiano da escola, ou que tenho conhecimento por meio das redes sociais ou telejornais. Quantas vezes fui tratada como se estivesse com doenças contagiosas? Quantas vezes, como professores antirracistas

precisam cuidar do aluno negro e da aluna negra para sentirem minimamente as exclusões que sofrem?

A exclusão (i) legalizada de 170 anos atrás, se arrasta e se traduz em números que comprovam o quanto negar o acesso à educação foi cruel para os escravizados e libertos. Os dados da PNAD/ IBGE de 2022, confirmam essa hipótese e mostram que “entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos, ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%.” (IBGE, 2023)

Lima (2022) demonstra que havia ainda o decreto 7.031-A de 06 de setembro de 1878, Art. 5º, que trazia a exclusão com marca de gênero. Nele, somente os homens poderiam frequentar o ensino noturno. “Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos.” (Câmara dos Deputados). Ao refletir sobre os efeitos da proibição ao direito de estudar para mulheres, lembro novamente da minha mãe, analfabeta e dos alunos negros que já passaram por mim, ou quando ouço meus colegas se queixarem da falta de acompanhamento dos “pais”. Além de todas as outras questões sociais e de gênero (às vezes é uma mãe que cuida dos filhos sozinha sem nenhuma rede de apoio, que sai de casa na madrugada muitas vezes para cuidar dos filhos de famílias brancas e deixa os seus filhos sozinhos) que permeiam o cotidiano dessas famílias, podem estar mães analfabetas ou com baixa escolarização.

Um estudo realizado pelo Ministério da Igualdade Racial aponta o quanto esse decreto de 146 anos atrás, reverbera na sociedade brasileira.

Entre 1995 e 2015, a taxa de analfabetismo caiu a menos da metade, tanto para as mulheres negras, quanto para as mulheres brancas, mas o nível de desigualdade manteve-se praticamente inalterado – entre as mulheres negras é mais de duas vezes a observada entre as mulheres brancas – estimativas mais recentes sugerem que as disparidades continuam no mesmo patamar. Em 2022, a taxa de analfabetismo entre as mulheres negras foi de 6,9%, enquanto para as mulheres brancas foi de 3,4%.

Por mais que as pesquisas tragam dados positivos sobre educação, o abismo educacional entre brancos e negros é imenso. Como os dados mostram, a vantagem para os brancos é o dobro.

Mas, se por um lado, tentaram marcar nossa história educacional por exclusões, podemos ecoar as lutas que nos trazem até aqui. Em 16 de setembro de 1930, o movimento de pretos e pardos em São Paulo, se organizou em um dos maiores movimentos na luta pelo acesso à educação, cultura e cidadania plena, criando a Frente Negra Brasileira, o “maior e mais amplo movimento negro paulista, a FNB, expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.” (Silva e Araújo, 2005, p. 73).

Outro exemplo marcante na história de luta por educação é o Teatro Experimental do Negro,

Fundado em 13 de outubro de 1944, na cidade do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro é proposto por Abdias do Nascimento (...). O TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização de adultos. Aqui não se mede simplesmente o resultado quantitativo do projeto, mas, o da adesão aos movimentos do grupo e das pessoas para derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais (Romão, 2005, p.118).

É importante destacar que esses movimentos formais em busca da escolarização negada ou dificultada foram acompanhados de movimentos menos conhecidos, mas igualmente relevantes de enfrentamento. Lima (2022, p. 104) evidencia que “a educação do negro escravizado ou liberto, no período escravocrata e colonial, foi proporcionada pelos seus pares a partir de aulas de alfabetização e leituras.” Ensinar aos seus iguais era e continua sendo mais um modo de enfrentamento e resistência.

A luta por educação seguiu sendo bandeira de luta dos negros em movimento de enfrentamento pela conquista desse direito essencial para o exercício da cidadania. A primeira LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1961, A LDB (4.024/61), já trouxe, discurso a inclusão da raça no seu texto, na “Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.” (Dias, 2005, p. 52).

Lucimar Rosa Dias, observa que “que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade.” (Dias, 2005, p. 53). A autora observa também a falta de atuação dos educadores da época para inclusão da questão racial na educação, de fato.

Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961.

As legislações seguintes, Lei 5.540/68 centralizou suas discussões no Ensino Superior e a 5.692/71, manteve seu foco em questões do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, deixando a questão racial como estava na LDB 4.024/61. Uma nova LDB começa a ser articulada a partir da IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, onde foi aprovada a Carta de Goiânia. “A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.” (Dias, 2005, p. 54). A LDB 9394/96, no entanto, não traz a discussão sobre raça na centralidade do seu texto. Abrangentemente, o artigo 26, § 4º. Diz que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (LDB 9394/96, p. 11). Dias (2005), ressalta a inércia dos educadores e o protagonismo do Movimento Negro em abordar claramente o combate ao racismo na educação, no documento que estava sendo gestado.

Na história da luta pela igualdade na educação, o volume Pluralidade Cultural dos PCNs, publicados em 1997, se constitui como um passo importante. A raça passou a ser trabalhada na educação como fator positivo na formação do Brasil.

Em 09 de janeiro de 2003,

O então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, sancionou o projeto de lei dos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul), ambos do PT. A lei 10.639/2003 modificou os artigos 26 e 79 e tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira” (Dias, 2005, p. 58)

Desde os primeiros decretos no período colonial, até chegarmos à Lei 10.639/2003 e à 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, percorremos um longo e pedregoso caminho. A assinatura da referida

lei, além de ser um ganho jurídico também é político, pois “desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua cultura, práticas e conhecimentos” (Gomes, 2017, p. 22).

Lima (2022) cita Cunha Júnior (1997) para fomentar a discussão sobre a importância da Lei 10.639/2003 para a correção do conhecimento transmitido nas escolas a respeito da história e cultura afro-brasileiras.

Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afrodescendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, logramos sucesso até o ano de 2003. Os movimentos negros persistem na necessidade e no direito de, pelo menos, as populações afrodescendentes terem estes conhecimentos históricos e culturais expressos na educação nacional (Cunha Júnior apud Lima, 2022, p.125).

Passados 20 anos da aprovação da Lei 10.639/03, é evidente que tivemos inegáveis avanços tanto na escola pública, quanto nas escolas privadas e universidades, mas observamos que a obrigatoriedade do ensino que a lei traz em seu texto, ainda fica relegada ao papel. Na prática, sua aplicabilidade ainda é pauta lembrada para ser executada no dia 20 de novembro, geralmente direcionada por professores negros que são conscientes da importância de contar outra história sobre o povo negro no Brasil e mostrar seu heroísmo desde a formação do país.

Saber que nossa verdadeira história é esquecida durante todo o ano letivo e em muitas escolas o “trabalho” realizado promove des-educação a todos, muitos ficam indignados. Gomes (2021) nos provoca sobre essa indignação que fica em maior parte, apenas no campo dos sentimentos. Indignados, porém inertes, não provocará as mudanças que a questão do negro na escola urge. Para a professora “para sair dessa inércia em relação à questão racial na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país” Gomes (2002, p. 41).

Além do não cumprimento efetivo da Lei 10.639/2003 como prevê o texto, outras questões são entraves na plena educação do negro no cotidiano das escolas. Gomes (2002, pp.40-41) aponta que muitas vezes, a diferença racial é associada a deficiência,

desconsiderando o contexto social, familiar e econômico onde esse aluno ou aluna está inserido. E segundo ela:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, são fatalmente rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais”. (Gomes, 2002, p. 40-41).

A reflexão de Gomes nos faz perceber outras formas de exclusão do negro dentro do território escolar. Não se considera, por exemplo, o analfabetismo dos pais e especialmente da mãe que culturalmente é quem cuida das crianças em sua maioria, foi promovido intencionalmente para perpetuar desigualdades raciais. Considerar a história de exclusão educacional, deve nos levar a pensar em estratégias pedagógicas para mitigar as problemáticas que envolvem a presença do aluno negro na escola. Para isso, dois pontos são imprescindíveis: reconhecer as negações engendradas no sistema educacional; fomentar formação inicial e continuada com conhecimento sobre a história da educação do negro no Brasil e corrigir esse desconhecimento sobre o pioneirismo dos negros em várias áreas do conhecimento, bem como o protagonismo dos negros para a formação do Brasil.

A formação antirracista de professores deve ser planejada em todos os níveis de ensino, começando pela base até a pós-graduação. Professores precisam ser combativos com os racismos presentes nesse território que proporciona vivências antagônicas para o sujeito negro. Por um lado, a escola oferece a possibilidade de emancipação através da construção do conhecimento. Por outro lado, a negação de si enquanto sujeito que tem uma identidade afro diaspóricas com uma história cultural riquíssima que o racismo desconsidera na escola.

Certamente, os mais variados tipos de racismo estão presentes na escola, mas aqui vamos discorrer sobre dois tipos de mecanismos discriminatórios — racismos — que consideramos ser mais agressivos no ambiente educacional. O primeiro, o racismo epistêmico presente na escola por negação ou silenciamento dos saberes dos descendentes de africanos escravizados. Saberes colocados em uma escala valorativa

inferior ao conhecimento eurocêntrico que afeta negativamente a construção da identidade das crianças negras, que não reconhece o pioneirismo do seu povo em inúmeras áreas do conhecimento, não reconhece o heroísmo de negros na formação do Brasil, e não tem sua cultura tratada como valiosa pedagogicamente, imputando aos negros somente o papel de escravos ao longo da história, subjugando e inferiorizando em um espaço que necessita de validação para que aprendizagem seja significativa.

Carneiro (2005) explica o conceito de epistemicídio a partir do:

[...]aparato teórico de Boaventura Sousa Santos, para quem o epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e conseqüentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 82).

Carneiro aprofunda a reflexão sobre o apagamento dos conhecimentos dos sujeitos subalternizados, trazendo observações mais pontuais do modo de operar do epistemicídio e seus efeitos para negros, no processo educativo.

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p. 83).

O segundo tipo de racismo, é o recreativo, que de acordo com Adilson Moreira (2019),

designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas (Moreira, 2019, p. 24).

Adilson Moreira (2019), discute o conceito de racismo recreativo como uma manifestação sutil, porém profundamente enraizada, do preconceito racial na sociedade contemporânea. O autor destaca que o racismo recreativo se manifesta em formas aparentemente inofensivas, como piadas, comentários e representações culturais

folclorizadas, mas que, na verdade, perpetuam estereótipos prejudiciais e reforçam a discriminação racial através da inferiorização e animalização.

Moreira (2019) afirma que esse modo de operar do racismo recreativo, o torna especialmente perigoso porque é muitas vezes justificado como humor ou entretenimento, o que torna mais difícil para as pessoas reconhecerem e confrontarem seu impacto prejudicial. Ele destaca ainda, como esse tipo de racismo é normalizado e aceito na sociedade, o que dificulta ainda mais a sua erradicação, uma vez que quem se manifesta contrário a essa prática, geralmente a vítima, é vista como chata ou mal-humorada.

Por isso, segundo o referido autor, é importante reconhecer o racismo recreativo como parte de um sistema maior de opressão racial, por este, o racismo recreativo, não ser apenas um problema individual, mas sim uma manifestação do racismo estrutural que permeia todas as instituições e normas sociais.

As contribuições de Moreira para a discussão e nomeação correta do que antes era considerado piada e divertimento, são essenciais para fortalecer o combate a esse mal. Entretanto, é imprescindível discutir os efeitos do racismo recreativo no território escolar. Quando se trata de racismo, acredito que é impossível mensurar qual tipo é o mais cruel. Mas, o racismo recreativo, quando ocorre no interior da escola, cotidianamente, tem efeito devastador não somente na formação da identidade dos sujeitos, como influencia no seu futuro, uma vez que interfere no seu processo de aprendizagem. O racismo recreativo contribui para o fracasso escolar levando o aluno que sofre diariamente a faltar na escola, a repetir o ano escolar e abandonar este que seria seu meio provável de mobilidade social.

Permitida pela não punição, essa prática deixa evidente as relações desiguais de poder baseadas no critério racial. As disparidades de tratamento dispensado a negros e brancos por professores, mesmo quando pequenos, são marcantes nas memórias da sua trajetória escolar. Esse fazer nefasto nos remete à história da educação do negro no período colonial, mais especificamente ao primeiro decreto. No cotidiano de uma escola, é comum alunos negros serem tratados como se tivessem doenças contagiosas: ficam sem pares para fazer as atividades grupais ou em festas como as festas juninas, são dificilmente escolhidos para fazer apresentações, sobretudo se o papel tiver ênfase no padrão de beleza branco, como de príncipe ou princesa, ou quando se destacam cognitivamente tem sua inteligência questionada e negada. Nas festas juninas, as meninas, quiçá conseguem par, mas não serão a rainha nem a noiva da festa. Nunca vi.

Embora no Brasil haja ampliação da oferta de vagas e campanhas do governo para que nenhuma criança fique fora da escola, muitas crianças não sentem ali incluídas. (Barcelos, 1992; Hasenbalg, 1977; Henriques, 2001, apud Santos, 2009, p.39), reflete sobre a relação entre racismo e fracasso escolar apontando que:

Na contramão da expansão do sistema educacional está a participação da população negra. Em acréscimo nos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional, cujos efeitos são sentidos especialmente por pretos e pardos, a cor da pele também opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. No Brasil, o trajeto do estudante pelo sistema público de ensino está marcado por histórias de insucesso e este insucesso tem atingido sobretudo os negros. É sobre estes que recai o peso da exclusão.

Casos diversos, cotidianos e recorrentes não faltam para exemplificar a citação acima. Em 2023, um caso ocorrido em Araguaína tomou conta dos noticiários formais e redes sociais em todo o estado do Tocantins. Uma mãe descobriu que o filho, que é uma criança negra, estava sofrendo racismo na escola havia mais de dois meses. Tomada pelo sentimento de revolta, indignação, tristeza e impotência, ela resolveu denunciar o caso ao perceber que o filho não queria mais frequentar a escola. Em um vídeo que faz parte da reportagem concedida a vários canais de TV, a mãe pergunta ao filho:

Mãe: Fala aí porque você não quer mais ir para a escola.
 Filho: Porque os amiguinhos não gostam de mim porque eu sou negro.
 Mãe: E eles falaram como?
 Filho: Que não é para mim se sentar do lado deles.
 Mãe: Por que você é que cor de pele?
 Filho: Negro, cor marrom.
 Mãe: E como tu se sentiu quando eles falaram isso?
 Filho: Me senti com o coração partido.

Segundo a mãe, que aparece na reportagem muito emocionada, a criança que era alegre e brincalhona se tornou triste e passou a não querer comer, nem voltar para a escola. A sequência de efeitos do racismo no ambiente escolar que vivenciei, se repete com o menino da reportagem e muitos milhares de outras crianças negras, humilhadas nesse espaço que precisa ser harmonioso, acolhedor para haver aprendizagem.

A escola, como campo de investigação de meu interesse, guarda certas particularidades que não podem ser ignoradas no decorrer dessa pesquisa. Guirado (1998) defende que o ambiente escolar é possibilitador das aprendizagens, ao mesmo tempo, em

que se apresenta enquanto espaço de conflitos e exclusões. Esses conflitos e exclusões podem estar relacionados com as relações desiguais de poder pautadas na racialização dos espaços sociais, incluindo a escola. Bernard Lahire (2004) destaca que “a escola não é um simples lugar de aprendizagem, mas sim, e, ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder” (p.59). Com isso, entendemos que os estereótipos que cercam a identidade negra podem influenciar particularmente o desenvolvimento social e educacional de meninos e meninas negras no ambiente escolar. Isso se assemelha ao que Gomes (2003) defende ao falar que a identidade “(...) diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (p. 75).

A escola é também território promotor de conhecimentos e agente de transformação social. Podemos considerar, de acordo com Haesbaert (2011, p. 35), que “o território aqui é antes de tudo território simbólico ou um espaço de referência para a construção de identidades”. Essas construções, são baseadas no aspecto vivido do território, ou seja, nas territorialidades humanas. “A territorialidade humana envolve o controle sobre uma área ou espaço que deve ser concebido e comunicado, mas ela é mais bem entendida como uma estratégia espacial para atingir e influenciar pessoas” (Haesbaert, 2011, p. 86). Ainda, seguindo com o pensamento de Haesbaert, “a territorialidade se manifesta em vários contextos sociais” (Haesbaert, 2011, p. 87). Desse modo, as territorialidades manifestadas na escola, estão impregnadas de resquícios da escravidão que assolou negros e negras. Nesse contexto social, amalgamam a inferiorização racial mediante práticas pedagógicas racistas, excludentes e a serviço da manutenção de privilégios da branquitude.

Baseados na ruptura da contação de uma história única, após a aprovação da lei 10.639/2003, pressupunha-se que novas territorialidades passariam a ser construídas no ambiente escolar e que, o fazer pedagógico envolvendo a temática racial seria assente no protagonismo dos negros e teríamos, enfim, representações positivas. No entanto, ao completar 20 anos, reconhecemos os avanços, mas, ainda percebemos muitas fragilidades, sobretudo na sua efetiva aplicação no território escolar.

Reconhecemos que os conflitos raciais vivenciados por alunos negros nas escolas privadas são ainda mais acentuados. No entanto, a escola a que nos referimos no contexto desta pesquisa, é a escola pública, “escola que se esquece que ela é a instituição que mais

recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial” (Gomes, 2017, p.87). Ao esquecer do seu público-alvo, ela se torna ambiente de práticas pedagógicas e/ou outras, que tolhem o desenvolvimento socioemocional e cognitivo do aluno negro, ao invés de emancipar e valorizar os diferentes seres, sujeitos e saberes. O professor se torna personagem principal através da sua atuação no território da sala de aula. É ele que detém o maior poder, na luta contra hegemônica em favor da superação do racismo epistêmico e recreativo no contexto da sala de aula, bem como na valorização das diferenças.

No entanto, muitos alegam desconhecer as questões raciais e os efeitos do racismo para as crianças negras. Na maioria das vezes, é um professor negro com consciência racial que toma para si a responsabilidade de realizar atividades de enaltecimento da diversidade durante o ano letivo. Para esses, é pauta de vida combater o racismo cotidiano, quando não permitem que aconteça no espaço onde ele é a maior autoridade. Assim, “transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política” (Gomes, 2017, p. 79). Denúncias de racismo na escola surgem durante todo o ano letivo e se intensificam na Semana da Consciência Negra, quando, muitas vezes, na tentativa de afirmar a negritude corporal, cultural e os saberes ancestrais que o povo negro resiste em guardar, as atividades acentuam ainda mais a sua negação. Informações errôneas sobre a escravidão e representações subalternizadas do corpo negro, alimenta o racismo recreativo em vez de promover educação sobre as questões raciais.

Mesmo com a diversidade de ações positivas promovidas por escolas, *sites* de apoio à população negra, avanços nas legislações, temos o sentimento de que as relações raciais não avançam ou avançam muito lentamente, tantos são os casos de racismo noticiados (e não citamos os vivenciados cotidianamente, engolidos com lágrimas de tristeza e descrença de que o racismo um dia termine). Em oposição, o que se vivencia é a valorização do eurocentrismo no padrão de beleza, na cultura e no conhecimento reconhecido como modelo a ser seguido.

Para enfrentar o comodismo da branquitude, outra história e cultura afro-brasileira e africana precisa ser contada sobre nossos corpos, nossa beleza, nossos saberes e nossa bravura. Como afirma Walsh (2012), “*Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción.*” (Walsh, 2012, p. 29). Permitir que o racismo em seus inúmeros modos de atuação se faça presente nas escolas diariamente,

corroborar com a petrificação do colonialismo persistente e para a manutenção dos índices negativos para a população negra, para a desvalorização das africanidades que compõem a formação do Brasil.

3.1 COLÉGIO ESTADUAL CAMPOS BRASIL E O PROJETO NEGRA FLOR DE GIRASSOL

O Colégio que faz parte da minha história escolar e profissional foi criado em março de 1959, no Povoado Chapada Redonda, município de Araguaína, hoje Bairro de Fátima, pela professora Luzia Machado, na época denominada Escola Reunida Campos Brasil, nome dado pela professora em homenagem ao seu primeiro professor: Alto Campos Brasil. Nesta época, funcionava apenas uma sala de aula multisseriada de 1ª à 4ª série, no turno diurno para crianças e adolescentes, e noturno para jovens e adultos, em um barracão de palha, construído pela própria comunidade. Em 1963, foram construídas duas salas de aula, situadas à Rua Liberdade, atendendo à comunidade local e circunvizinha. Em 1977 com a denominação Grupo Escolar Campos Brasil, com 3 salas de aula e 203 alunos de 1ª a 4ª série, foi autorizada condicionalmente pela resolução nº 909 de 1º de janeiro de 1973, pela SEE – GO.

Logo após, foi regulamentada pela Lei de Criação 8.408 de 19/01/1978. Sendo denominada a partir desta data, Escola Estadual Campos Brasil. Reconhecida por 5 anos, sob a portaria nº 2.159/81 – SEE-GO. Neste período, a Escola se destacou pela qualidade de ensino e aprendizagem, apresentações teatrais e desfiles com alegorias alusivas às datas cívicas. Devido ao aumento e ao desenvolvimento da população local, os alunos para darem continuidade aos estudos, deslocavam-se para outras comunidades, dependendo de transporte urbano. Por se tratar de famílias de baixa renda, havia a necessidade da implantação do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, sendo este concretizado em 1983, e autorizado pela Portaria nº 038/83 SEE-GO, gradativamente.

Atualmente, o Colégio Estadual Campos Brasil, localizado no Bairro de Fátima, porção sul da cidade de Araguaína–TO, atende a 1.048 alunos matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os alunos têm faixa etária que varia de 11 a 17 anos, moram no bairro onde a escola está situada e nos bairros vizinhos (Setor Monte Sinai I e II, Lago Azul I, II, III e IV, Vila Azul, Bairro JK, Setor Nova Araguaína, Setor Ponte, Setor Xixabal, chácaras, Projeto Alegre e Assentamento Caju Manso). Segundo os dados do

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2022, 11% dos estudantes se declaram de cor preta, 59% parda, ou seja, 70% dos estudantes se autodeclaram negros. Ao considerar a realidade do colégio onde o projeto é desenvolvido, percebe-se que os estudantes estão atravessados por questões de classe, raça e gênero, numa tríade interseccional que marcam suas trajetórias individual e coletivamente.

O Projeto Negra Flor de Girassol é uma tentativa de descolonização dos corpos e das mentes de alunos e profissionais que lá trabalham. “O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso” (Gomes, 2021, p. 437). Ainda segundo a autora, é na educação que essa tensão pode ser mais visível, devido aos “apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior” (Gomes, 2021, p. 437). Com atuação na educação básica, O Projeto Negra Flor de Girassol busca minimizar esses apagamentos, tanto nos currículos como nas propostas educacionais, mas sobretudo nas práticas adotadas pelos educadores no Colégio Estadual Campos Brasil. Os apagamentos ocorrem:

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade (Gomes, 2021, p. 437).

Inicialmente acreditava que a ideia surgiu após assistir a uma apresentação no dia 20 de novembro, onde um grupo de alunas, a maioria negras, lideradas por uma professora também negra, pintadas com tinta guache preta e usando perucas *Black Power*, apresentando um corpo negro estigmatizado, que divertia a plateia ao invés de educá-la. Pensei então em uma atividade que ajudasse a afirmar a beleza das alunas negras ao invés de representá-las como alegorias caricatas esvaziadas do sentido político que o Dia da Consciência Negra representa.

No entanto, após leituras e reflexões, percebi que o motivo de o criar estava imbricado com o racismo que sofri na infância e adolescência, quando ali estudava. A

desumanização a que fui submetida, fez com que eu destruísse uma importante memória física que remetia àquele período. A tradicional foto com o globo terrestre e os livros, marcando a série que estudava, a segunda série, trazia minhas mãozinhas negras em destaque em cima dos livros e uma mecha de cabelo “assanhada”, que aflorava todas as memórias difíceis daquela etapa da minha trajetória escolar.

Além desse objetivo, queria uma atividade que afirmasse a beleza das meninas com cabelos naturais, cacheados e especialmente crespos, e desconstruísse os padrões eurocêntricos de beleza, inicialmente para as próprias alunas e depois para as outras pessoas. Acreditava que essa seria a melhor maneira de enfrentar o racismo individualmente, mas que certamente teria reflexo coletivamente. Então o ensaio fotográfico foi a primeira ação a ser pensada para atingir os objetivos propostos.

3.2 Ensaio fotográfico

É preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que tornar –se visível. Porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro, e em cada um, o reflexo de todos os corpos”. (Beatriz Nascimento, 2022, p. 33)

Para a atividade que ocorreu em novembro daquele ano, 2016, convidei um aluno egresso, fotógrafo profissional, para poder fazer as fotos. Ele aceitou o convite prontamente. Convidei também uma professora para me auxiliar no contato com as alunas, pois acreditava que não seria aceita por elas por não trabalhar com elas. Trabalhava na Sala de Recursos Multifuncionais e tinha pouca relação com alunos que não frequentavam a referida sala. Depois compreendi que, na verdade, eu queria ser validada por uma professora branca, assim como permitia que alunas de cabelos cacheados, porém brancas, participassem do Ensaio Fotográfico para que as alunas negras se sentissem “incluídas”. A atividade foi apoiada pela equipe gestora e várias funcionárias colaboraram na decoração do espaço utilizado para a realização das fotos e confecção de adereços para enfeitar os cabelos. Na edição de 2016 participaram 20 alunas e um aluno. Participaram também funcionárias do colégio e suas filhas.

Em 2017, sem verbas e sem encontrar voluntários, o ensaio fotográfico não foi realizado. Já em 2018, conseguimos parceria com uma fotógrafa da cidade que aceitou o desafio de fotografar 82 alunas e 3 alunos por um valor simbólico - R\$100,00. O ensaio aconteceu no Parque Cimba, ponto turístico da cidade ainda desconhecido por muitos

participantes. Uma equipe de 7 funcionárias participou da organização da atividade. Cada participante contribuiu com uma quantia de 5 reais para pagar o ônibus e comprarmos os itens para servir o café da manhã. Além do ônibus, três funcionárias cederem seus carros para auxiliar no transporte dos alunos.

Figura 4: Ensaio Fotografico-2018- Parque Cimba



Foto: Paula Fraga

Na edição de 2019 contamos com a mesma fotógrafa de 2018, Paula Fraga. Dessa vez, o palco do ensaio foi a prainha da Via Lago, outro ponto turístico da cidade. Oitenta e sete alunos – 85 meninas e 2 meninos fizeram suas fotos. Na organização participaram 6 professores e 5 alunos do PIBID de Química da UFNT coordenados pelo professor Donizete Melo. Para a locomoção dos alunos, a gestão escolar conseguiu dois ônibus do transporte escolar, gratuitamente.

Figura 5: Ensaio fotográfico-2019 realizado na praia da Via Lago



Foto: Paula Fraga

Em 2020, devido à pandemia, as aulas foram suspensas e não tivemos ensaio. Já em 2021, as aulas voltaram, mas, no sistema híbrido e com as turmas divididas em dois grupos: A e B. Em uma semana o grupo A participava das aulas e na semana seguinte, era a vez do grupo B. Várias medidas de prevenção para evitar o contágio do Covid 19 foram tomadas. A principal delas, evitar aglomerações. Por isso, optamos por realizar o ensaio na própria unidade escolar, em um espaço decorado, fotografando apenas individualmente. Fizemos a temática de aniversário, com plaquinhas contendo números para formar as idades e um bolo confeitado com a nossa temática: girassol. Nesse ano, 2021, contamos com o apoio do Projeto Mulheres que brilham para fazer penteados e maquiagem nas meninas. Já as plaquinhas e adereços para os cabelos foram confeccionados pelas próprias alunas. A decoração do ambiente foi realizada por quatro funcionárias e o bolo, doação de pessoas simpaticantes e da confeitadeira, aluna egressa da escola, mulher negra. A fotógrafa em 2021 foi Paula Fraga, mais uma vez que fotografou o grupo pelo valor simbólico de R\$ 100,00, custeado por mim.

Nesse ponto cabe uma nota sobre o Projeto Mulheres Que Brilham: o Projeto foi fundado em 2015 por Adalice Santos visando resgatar a autoestima de mulheres em situação de vulnerabilidade. O projeto é composto por mulheres negras, profissionais da beleza araguainense, que se dispõem a cuidar voluntariamente de outras mulheres.

Figura 6: Professora participando do ensaio fotográfico em 2021



Foto: arquivo pessoal

O Ensaio Fotográfico Profissional de 2022, aconteceu no dia 17 de novembro de 2022, nos períodos matutino e vespertino, devido ao número de participantes. Algumas alunas participam desde a primeira edição (2016), outras vão se integrando a cada ano. No período matutino participaram 32 alunas do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Voluntariamente, a professora Jéssika Leal, fotógrafa profissional que hoje é profissional da educação e tem contato com as alunas, as fotografou por 3h e as alunas puderam fazer um verdadeiro livro de fotos. Já no período vespertino, o fotógrafo Júnior Barbosa, que já havia contribuído com o projeto em outras ocasiões, fotografou 40 alunas, também com muito profissionalismo e paciência. O ensaio durou das 14h às 17h30min.

No período vespertino as alunas participantes do Ensaio Fotográfico foram as estudantes do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Muitas, pela pouca idade e outras questões como acesso a material, por exemplo, ainda não têm experiência em cuidar do cabelo e maquiar a pele. Para solucionar tal problemática, um grupo de 8 alunas mais experiente se disponibilizou a trançar, hidratar, fazer penteados e maquiagem. Nessa edição, o lanche servido foi uma sorvetada custeada por mim.

Figura 7: Ensaio fotográfico 2022 - aluna maquiando a outra para fotografar.



Fonte: arquivo pessoal

Quando os fotógrafos finalizam as fotos, elas são enviadas para as alunas e os pais selecionarem a que elas autorizam para postagem nas redes sociais do colégio. A dinâmica da atividade tem a seguinte ordem: entrega de convites —, negados com frequência e veemência por alunas negras retintas e cobradas por alunas brancas que se afirmam desde cedo como belas e merecedoras de participar de tais atividades — com

autorização para fotografar e postar nas páginas do Colégio, penteados e maquiagem. Muitas alunas não aceitam participar, ou aceitam com a condição de não ficar ninguém na sala, além do fotógrafo, ou fotógrafa, e de mim. Seria timidez ou ainda não descobriram que existe uma história de subjugação dos nossos corpos, forjada no racismo para nos vermos inferiorizadas esteticamente e assim manter o privilégio da branquitude de ser considerado o único padrão válido de beleza?

Em 2022, foi preciso repetir as fotos de uma aluna que estava tão nervosa a ponto de não conseguir respirar direito. Depois que todas terminaram de fazer suas fotos, pedimos ao fotógrafo para repetir as fotos só com ela no ambiente. A aluna estava mais calma e o resultado melhorou. Seria timidez ou a baixa autoestima provocada pelo racismo fez com que ela não conseguisse fotografar na presença de outras pessoas? Nascimento (1982), ainda falando sobre sua timidez se definia como “uma criança extremamente bem-comportada na escola primária, muitas vezes era elogiada pelas professoras porque eu era a mais educada, não pedia nem para ir lá fora durante a aula. O que eu era, era muito reprimida. Imagine uma criança que não pede para ir lá fora...” (Nascimento, 2022, p 141-142).

A timidez da estudante negra em diversos aspectos da vida, é discutida por vários autores. Ratts e Rios (2010), ao analisar as entrevistas de Lélia Gonzalez, observam que “suas entrevistas nos transmitem a imagem de uma moça tímida, reprimida(...) Ao que parece, a timidez da jovem negra não era somente uma questão de comportamento, sem ligação como tema da raça e o contexto social. (Ratts e Rios, 2010, p.38-39)”. Beatriz Nascimento também faz relação entre racismo e timidez ao refletir que “a inferiorização do negro é uma coisa que sou levada a vivenciar a todo momento e isso (...) faz com que eu me recolha para dentro de uma casca” (Nascimento, 2022, p. 140). Portanto, é possível inferir que a “timidez” observada em tais comportamentos, na verdade, é autoproteção ou baixa autoestima de alguém que sempre teve seus fenótipos negados e estereotipados.

Outra possível hipótese é que a identidade negra das meninas que se negam ainda está em fase de construção. Segundo (Gomes, 2020) “O racismo e a branquitude, ao operarem em conjunto, lançam dardos venenosos sobre a construção da identidade negra e tentam limitar os indivíduos negros, sobretudo as crianças e as mulheres que, ao se mirarem no espelho, veem aquilo que ele - o racismo - coloca à sua frente”, a feiura.

O processo de rompimento de negação da negritude como meio de minimizar o sofrimento que o racismo traz, deve ser respeitado e compreendido. Cada menina que pede para ficar sozinha com a fotógrafa ou o fotógrafo, é prontamente atendida pelas colegas. Nós sabemos o quanto essa atividade é desafiadora. Mirar-se no espelho, é afirmar-se positivamente quebrando estigmas, desconstruindo essa imagem ligada à feiura que o racismo nos imputa. Neusa Santos Souza nos acolhe nessa reflexão dolorosa sobre os entremeios do nosso corpo com nossa identidade.

Pensar sobre a identidade do negro redundava sempre em sofrimento. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência. (Souza,1983, p.10).

Fotografar é um momento de afirmação da corporeidade negra no território escolar. Posar para o fotógrafo, para muitas alunas, inclusive para mim, que planejo essa ação em conjunto com as alunas, equipe escolar e fotógrafos, é desafiador. Estar juntos é reconstrução da autoestima, da identidade fragmentada pelo racismo. É aceitação da negritude inferiorizada, negada, demonizada.

Jade é uma menina “tímida”. Participa do projeto desde 2018, de todas as ações. Mesmo às vezes demonstrando incômodo ao fotografar, garante que o ensaio fotográfico é para ela, a ação mais importante do projeto. Diz que “apesar de ser tímida eu gosto do Ensaio. É o nosso momento de a gente ser protagonista!”

A dinâmica de realização do Ensaio Fotográfico envolve outras ações do projeto, que foram pensadas a partir de necessidades observadas na primeira edição. Para participar do ensaio, algumas alunas precisam de maquiagem, penteados ou mesmo roupas. E para isso, hoje, o projeto conta com o apoio de doadores que disponibilizam roupas, produtos para cabelo, itens de maquiagem e perfumaria. Os penteados e maquiagem, são realizados pelas próprias alunas e mães voluntárias que cuidam umas das outras. Na produção de adereços para enfeitar os cabelos, organização do bazar solidário — que é realizado às vésperas do ensaio ou quando recebemos um grande volume de doações — e a decoração do espaço utilizado, também contamos com as alunas, funcionárias e funcionários da escola. Durante toda a realização da ação, é possível identificar uma “cultura que valoriza,

ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade” (Santos, 2001, p.148).

Em 2023, realizamos uma mini edição do Projeto Negra Flor de Girassol ao receber a visita dos professores e alunos da Disciplina de Tópicos Especiais do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território - PPGCULT. Os professores doutores, Elias da Silva, Vanessa Léssio Diniz e Yonier Alexander Orzoco-Marin, acompanhados pelos alunos Dione Cley Bento, Edileila Sousa Santos, Mary Pereira Marinho e Gabriel Araújo, estiveram presentes no Colégio Estadual Campos Brasil para conhecer o projeto e apreciar uma demonstração de como ocorrem as ações.

Na ocasião, em reunião com o grupo de alunas e funcionárias que articulam as atividades comigo, decidimos convidar as alunas novatas que ingressaram naquele ano na unidade escolar para participar das atividades e conhecer o projeto. Convidamos 10 alunas do 6º ano do Ensino Fundamental II e enviamos o pedido de autorização tanto para participação no Ensaio Fotográfico, quanto para publicação das fotos nas redes sociais da escola.

Na véspera da atividade, no período noturno, um grupo de funcionárias, o guarda da escola e o grupo de alunas, ajudaram a decorar o local das fotos, a organizar a sala do bazar e os adereços para cabelos. Observo com grande alegria o envolvimento de tantas pessoas ajudando a realizar as atividades. Essa coletividade nos enche de forças para continuar.

Na manhã seguinte, as alunas convidadas compareceram cheias de ansiedade. O grupo colaborador, composto por alunas e pela presença de duas mães, fez penteados e maquiagens e as deixou prontas para serem fotografadas por Márcya Eduarda, psicóloga negra, com pesquisa na temática feminina negra. Durante o ensaio, uma se destacou pela alegria em participar da atividade. Relatou que a mãe ia esperar pela foto para fazer um quadro e colocar na sala de casa. A partir dessas observações, podemos notar que o projeto reverbera positivamente não só para as alunas, mas para as famílias das alunas participantes. O corpo negro se afirma como um corpo que agrega beleza no território escolar e fora dele.

Essa atividade de 2023, para Jasmim*, mãe voluntária, foi a melhor na sua avaliação. Ela relata que se sentiu maravilhada com a presença dos professores universitários e o modo como foram tratadas. De acordo com ela, “a atenção que os professores deram para

as meninas e para as mães que estavam presentes, fez com que elas se sentissem importantes, empoderadas.”

Figura 8: Aluna participando do ensaio fotográfico - 2023



Fonte: arquivo pessoal

O ensaio fotográfico, então, se contrapõe especialmente aos padrões estéticos e culturais ocidentais eurocêntricos e confronta o “branqueamento, processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro.” (Bento, 2002, p.01), bem como fortalece a identidade dos alunos por meio da valorização dos seus sinais diacríticos - cor da pele, cabelos, especialmente os crespos, lábios carnudos e formato do nariz.

Participar de um ensaio fotográfico, é autoafirmar-se perante a si mesma e à sociedade. É criar uma base emocional para enfrentar com mais força, o racismo a que certamente serão submetidas. Racismo que “solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-a pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (Bento, 2002, p.02). E sua autoestima elevada reverberará em todos os que estão à sua volta, ressignificando o ser negra, dentro e fora da escola.

Em 2023, as ações que necessitam de recursos financeiros como aula de campo na comunidade quilombola de Cocalinho, o Projeto Tranças, o Ensaio Fotográfico e a compra de 40 exemplares do livro “O avesso da pele”, de Jeferson Tenório, para fomentarmos gradativamente uma biblioteca antirracista, foram planejadas e financiadas pelo PPP da escola. A partir deste ano, os fotógrafos serão mais bem remunerados pelo trabalho

realizado (antes os fotógrafos eram voluntários ou pediam um valor simbólico, dada a quantidade de alunas) pela escola e não mais por mim, como ocorreu nas edições anteriores. Mas ao retornar para a escola, constatei que somente as ações da aula de Campo na comunidade quilombola de Cocalinho e o ensaio fotográfico, ações que direcionei pessoalmente mesmo estando de licença para cursar o mestrado foram realizadas, deixando evidente que mesmo que o projeto esteja institucionalizado não é garantia que as ações sejam realizadas.

4 IDENTIDADE E CULTURA NEGRA

Resgate
 Sou negra ponto final
 Devolvo-me a identidade
 Rasgo minha certidão
 Sou negra
 Sem reticências
 Sem vírgulas
 Sem ausências
 Sou negra balacobaco
 Sou negra noite cansaço
 Sou negra
 Ponto final

Alzira Rufino

Claude Raffestin analisa a construção identitária como um processo formado na relação com os territórios. Para ele, “A identidade é entendida não somente como um estado, mas também e sobretudo como processo (...) um processo de tornar-se similar no interior de uma área territorial com as mesmas imagens, ídolos, normas um processo dinâmico de identificação que se faz reconhecer ao outro” (Raffestin, 2003, p. 04). Desse modo, a compreensão da dinâmica do processo de composição de si, de autoaceitação ou negação tem forte relação com como nos vemos no outro. O outro eleito como modelo hegemônico a ser seguido é o branco, dificultando a construção identitária negra positivamente uma vez que ao negro só são associadas imagens negativas dada a hierarquização racial no Brasil.

Diante das inferências do autor percebemos que é possível que as ações realizadas no Colégio Estadual Campos Brasil, em Araguaína, possam contribuir para a reconstrução processual da identidade individual e coletiva dos alunos de forma direta e indireta, estendendo-se para o contexto da própria família, no que diz respeito a ressignificação do modo como se veem pelo viés da beleza, da afirmação da diferença sem hierarquização, por meio da participação das filhas nas ações propostas para alcançar esse objetivo.

É importante reforçar que pelos processos vivenciados durante os séculos de escravidão do povo negro, após a libertação dos escravizados e atualmente, persistem ainda em nossa sociedade representações sociais e culturais do negro “negativas e folclorizadas, fixadas no escravismo” (Ratts, 2022, p.36). Tais representações ocorrem na televisão, nos livros, nas escolas, onde de forma errônea, porém intencional, a história do

negro é sempre associada ao ser escravo, desconsiderando sua história no continente africano e sua bravura e resistência na construção do Brasil e manutenção de toda a riqueza cultural trazida nos porões dos navios negreiros. Assim, a cultura negra e todos os elementos que a compõem, é vista e representada de modo inferiorizado por ser definida como cultura popular pela cultura dominante.

A identidade negra precisa de interrelações para se reconstruir nesse território a que foram violentamente submetidos com suas culturas e identidades sufocadas pelo racismo. “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar a si, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão?” (Gomes, 2003, p. 171). Acreditamos que as ações do projeto respondem a esse questionamento positivamente, mesmo que em partes, visto que não conseguiremos resolver um problema tão complexo e histórico.

As discussões de Hall (2003) apontam que “há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular”. E complementa afirmando que: “(...) o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante” (Hall, 2003, p. 256). Desse modo, a cultura negra, tida como popular no nosso país, vive em constante luta por afirmação, aceitação e respeito, em meio a ataques rotineiros e violentos, que agredem as representações culturais relacionadas à negritude, da corporeidade às religiões de matriz africana. É a reificação da cultura dominante, branca e eurocêntrica, em detrimento da cultura negra.

Por outro lado, mesmo não sendo a cultura da elite dominante, o consumo de elementos da cultura negra estão presentes nas vivências do povo brasileiro de modo geral, seja na culinária, no vocabulário, na musicalidade, no esporte, na religiosidade, em costumes que resistem as discriminações e são passados de geração em geração. “Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população” (Gomes, 2003, p.77).

Desde o início do processo de escravização, as vivências vilipendiadas e escamoteadas do corpo negro seguiram sendo representadas, inferiorizadas e negadas na

sua humanidade. A hierarquização dos corpos, pautada no eurocentrismo, coloca os estereótipos negroides na base da escala valorativa. O corpo, elemento fundamental da identidade do sujeito negro, ao longo da história brasileira tem lutado para se afirmar no país da “democracia racial”.

Ao circular pelos espaços sociais os corpos se territorializam. E ao se territorializar nesses espaços, levam consigo suas subjetividades. No território escolar, ocorre o mesmo movimento. Como afirma Miranda (2020), “O corpo que circula pelas cidades, pelas florestas, por qualquer tipo de espaço geográfico, independente da concentração humana, requer elementos tanto do campo biológico quanto dos aspectos culturais” (Miranda, 2020, p. 72). Considerando que o corpo-território de estudantes negras é um corpo-território-afro-brasileiro, é África do lado de cá do atlântico e traz consigo todos os elementos fenotípicos que são a base da dicotomia racial histórica, quando subalternizado pelas extensões do colonialismo, se desterritorializa de si ao tentar — em vão — se encaixar no padrão eurocêntrico corporal, cultural e religioso, e se reterritorializa após o processo de aceitação de si, para se firmar e combater a hegemonia racial e cultural eurocêntrica.

O corpo-território de meninas negras é mapa transatlântico simbólico. Memórias de caminho da dor, mas também de enfrentamento e resistências contra os grilhões da herança escravista e patriarcal brasileira. Esse enfrentamento ganha sustentação no que Deleuze e Guattari, afirmam: “se for preciso, tomarei meu território em meu próprio corpo, territorializo meu corpo” Miranda, apud (Deleuze e Guattari, 1997, p. 128). Destarte, a reflexão que tecemos aqui sobre corpo-território, tem a perspectiva de ligação íntima com o continente africano. Isto posto, me apoio, então, em Miranda (2020), que reflete sobre o mito de Oxumarê⁵ para tecer indagações acerca dos corpos que se des-re-territorializam quando são subalternizados.

Miranda (2020), tece sobre a simbologia do mito e as nossas relações cotidianas na tentativa de nos encaixar no molde válido. Segundo ele,

A relação conflitante entre um rei (Xangô) e um súdito (Oxumaré), na qual o poder hegemônico (rei) se contraria com os talentos do corpo-território de Oxumaré. A partir disso, inicia-se uma tentativa de repressão ao belo alheio, censura à estética do outro que incomoda, a tentativa de adaptação do corpo às normas padronizadoras. Por sua vez, o corpo-território da serpente-arco-íris se mobiliza e ganha outros contornos, outras estéticas, outras ideologias. (Miranda, 2020, p.31)

⁵ Há duas grafias para se referir a este orixá, a autora utiliza Oxumaré, mas nós utilizaremos Oxumarê.

A compreensão do que representa culturalmente e socialmente a nossa corporeidade, assumida como símbolos da nossa identidade, da nossa ancestralidade, podem representar a troca de pele de Oxumarê como tentativa de fuga do rei Xangô. Ao nos mobilizarmos para o autocuidado coletivo, aceitarmos nossos fenótipos, certamente ganhamos “outros contornos, outras estéticas, outras ideologias para romper com as continuidades e propor uma nova forma de ser e viver no mundo que tenta padronizar o diferente, o diverso, aquele que foge à regra. (Miranda, 2020, p. 31)”. Com isso, a nossa corporeidade e identidade são, em uma “escala mais micro, mais íntima, que é o corpo”, “primeiro território de luta” (Haesbaert, 2020, p.80) em um país com relações sociais forjadas na escravidão.

Cada menina negra que passeia pelos corredores da escola, de cabeça erguida, com sua negritude assumida conscientemente, é um pedacinho do território africano fortalecido e recuperado. É “um outro sistema de construção vindo de um território de origem africana, não mais de um lugar do passado, mas moderno — não mais o escravo, mas o aquilombado, num novo esforço de guerra, e de estruturação”. (Ratts /Nascimento, 2022, p.31). Com nosso corpo-território afirmamos outro modo de ser menina, mulher negra no território escolar negado e agora recuperado individual e coletivamente.

Refletir sobre as potências do meu corpo-território e do corpo-território dos educandos é dar vazão à ética sinestésica do próprio ato de existir organicamente. Potência oportuna no trato com as prováveis ausências e emergências na educação brasileira em macro escala, e pensar na microescala como espacialidades alternativas para a libertação (Miranda, 2020, p.56).

Desse modo, “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade.” (Woodward, 1977, p. 15). O corpo negro que é político, fundamenta, assim, uma identidade que precisa se afirmar cotidianamente em uma sociedade racializada, onde a cor da pele é fator determinante para se ter oportunidades e para o tratamento que recebe nas ruas e nas várias instituições sociais. A cor da pele, além de outros fenótipos, são marcadores da diferença, utilizados pelo branco que se autodenominou ser superior para dominar os “outros”. A rejeição do “outro” o atinge em todas as áreas da sociedade por onde ele transita, desde a educação, mercado de trabalho, mídias, relações amorosas e o ir e vir do

sujeito de pele escura. Woodward, 1997, nos ajuda a compreender a relação entre identidade e diferença.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação quanto por meio de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: ela depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos (nós/ eles/ eu/ outros)” (Woodward, 1997, p. 19).

Quando as representações estereotipadas do “outro” o rotulam, promovem desigualdades violentas contra todo o grupo “diferente”. Logo, o modo como um negro é visto e representado é coletivo e alcança todos os outros, visto que identidade e diferença estão interligadas, como afirma Tadeu Tomaz e Silva. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2014, p. 91). Representações sobre o “outro” denotam também relações de poder. Ainda citando Silva (2014), “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (Silva, 2014, p. 91). Construída verticalmente, a identidade negra, determinada pela branquitude, é sempre negada. O negro é intencionalmente aprisionado na estética inferiorizada, na moral inexistente, na racionalidade minorizada.

O apelo imperativo de Alzira Rufino sobre a identidade do povo afro-brasileiro que abre este capítulo, requer buscar os saberes que ficaram do outro lado do Atlântico que foram silenciados durante os quase quatro séculos de violências. Woodward, (1997) afirma que “Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos (...) reafirmar suas identidades supostamente perdidas, buscando-as no passado (...)” (Woodward, 1997, p. 11). Amarilis e Violeta voltaram ao passado dos seus corpos para resgatar suas identidades e aliviar as feridas físicas e emocionais e devolver a si mesmas as suas identidades.

Se a Lei 10.639/2003 for seriamente cumprida, planejada e incluída nos documentos que direcionam a educação em todos os níveis de ensino, viabiliza esse resgate de memórias que contam outra história antes, durante e depois do escravismo, nos dando orgulho do pertencimento de sermos negros apesar da barbárie a que “fomos” submetidos

e que segue nos oprimindo utilizando-se de mecanismos diversos e legalizados. Assim, de acordo com Saquet (2013) a identidade pode ser reconstruída histórica e coletivamente e se territorializar, especialmente por meio de ações políticas de gestão e culturais dentro dos territórios, incluindo o território escolar.

Assim, a cultura negra presente no cotidiano da população brasileira, sobretudo da população descendente de africanos escravizados, tem forte influência na formação da identidade de quem traz inscrito em seu corpo, marcas que assim o classifiquem socialmente. “A cultura negra possibilita aos negros a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade” (Gomes, 2003, p.79). atravessada pelas vivências e representações que crianças e até mesmo adultos, têm no decorrer da sua trajetória, mas que resiste e se levanta orgulhosa e fortalecida contra a opressão racial.

Em 2021 incluímos no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, uma atividade que fomentasse aos alunos, conhecimento sobre comunidades quilombolas do nosso estado, mais especificamente da região de Araguaína. Intencionamos que os alunos relacionassem vivências experienciadas nas atividades, com suas vivências na própria família e nos espaços sociais por onde transitam, conectando tais conhecimentos com a cultura negra presente nos territórios de comunidades tradicionais visitadas. Planejamos então a ida de 56 pessoas (49 alunos e 7 funcionários da escola, dentre os quais a gestora escolar, os professores de História e Geografia do Ensino Médio, coordenadora pedagógica, coordenador do PPP e eu).

A participação na referida atividade envolveu os alunos destaque do 2º e 3º ano do Ensino Médio, alunas que participam do Projeto Negra Flor de Girassol (muitas já eram alunas destaque) e os alunos com Deficiência matriculados nos anos público-alvo da atividade todas as despesas foram custeadas pela gestão escolar através do PPP. Antes da viagem propriamente, fizemos um estudo prévio com resumo e estudo dirigido sobre a Comunidade Quilombola Dona Juscelina em Muricilândia–TO, refletindo sobre a figura de Dona Juscelina como líder da comunidade e guardiã de saberes ancestrais. *Doutora Honoris Causa* pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) Dona Juscelina tem grande importância para a preservação de vários saberes presentes na religiosidade, nas festividades culturais, nas africanidades vivas presentes nos festejos da abolição, desde o cardápio dos alimentos disponíveis para os visitantes, ao ciclo de palestras que pudemos assistir.

Em 2022, incluímos no PPP a ida à Comunidade Quilombola de Cocalinho em Santa Fé do Araguaia–TO, em junho de 2023. Nessa atividade os alunos selecionados para participar, eram os alunos da disciplina eletiva Entre Quilombos e Quilombolas, que desde o início do ano letivo vinham trabalhando os saberes e a cultura dos territórios tradicionais da região. Além desses alunos participaram também alunas participantes do Projeto Negra Flor de Girassol bem como alunos destaque das turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio. Acompanhando os alunos estiveram presentes o coordenador do PPP, a coordenadora das disciplinas eletivas, a professora de História, responsável pela disciplina eletiva, a coordenadora das ciências humanas, e eu. Pudemos assistir a uma representação da cultural vibrante que vai de encontro a negação do negro no Brasil. Exemplo de resistência cultural, o lindô mirim apresentado aos visitantes ressalta o orgulho das crianças em fazer parte daquela comunidade negra. Ao final da apresentação, as crianças enfileiradas erguem o punho e a voz para se afirmarem como quilombolas. O lindô aprendido com os adultos, certamente se manterá vivo na comunidade por muitas outras gerações.

Juliana Gérbera relembra a importância de estar em contato com essas atividades. Para ela:

Todas as ações são importantes! Eu gosto das viagens, a gente pode sair, descobrir e aprender mais sobre nossa identidade, nossos antepassados. Na Comunidade Dona Juscelina nós visitamos uma casa que parece um museu, eu achei interessante. E no Cocalinho uma dança que as crianças apresentaram para nós – o lindô mirim.

Figura 9: Grupo de alunos participando das palestras e conhecendo o Rio Murici, nos festejos da abolição em 2022



Fonte: arquivo pessoal

Ao final das apresentações, a coordenadora da comunidade nos convidou para conhecer o local de ensaio das crianças. Na estradinha de terra, as crianças seguiram enfileiradas entoando os cantos das apresentações, batendo os pés e as mãos em sincronia, mostrando aos visitantes a unicidade do povo negro por meio da cultura.

Figura 10: Apresentação lindô infantil



Fonte: arquivo pessoal

Neste contexto, o contato com um dos avanços que o movimento negro brasileiro alcançou, diz respeito ao debate envolvendo a problemática racial no contexto escolar. Devido a importância da questão, o movimento negro difunde ainda mais a temática no início dos anos 2000, conseguindo tornar real a criação da Lei Federal 10.639/2003, que inclui “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

No filme *Ori* (1989), dirigido pela cineasta e socióloga Raquel Gerber, Beatriz Nascimento afirma que é preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que tornar-se visível. Porque o rosto de um é o reflexo do outro, e em cada um, o reflexo de todos os corpos.” Dessa forma, o “corpo - espelho negro “(Nascimento, 1989, p.33) precisa ser visto verdadeiramente, positivamente para reverberar e refletir a identidade negra, pois “Afirmação e reconhecimento fazem parte de um jogo de espelhos entre pessoas negras em processo de construção de sua identidade racial.” (Ratts e Rios, 2021. p. 70).

Nascimento, questiona o impacto da forma negativa como o negro é apresentado na mídia, nos programas infantis, cujas representações reverberam negativamente, na formação da identidade dessa criança. No texto “O Racismo na Mídia”, Nascimento discorre

sobre a representação do negro no programa “O Sítio do Pica-Pau Amarelo” e de modo como as crianças negras que o assistem não se veem representadas pelos personagens negros ali apresentados. Ela diz:

Num intervalo do programa, abordei a criança (preta), perguntando-lhe qual o personagem de que ela mais gostava, a criança enumerou quase todos os personagens, começando por Pedrinho, Narizinho, Emília e até o personagem João Carneiro. Com certa apreensão notei que ela não mencionara os personagens pretos Saci, Malasarte, Tio Barnabé, e para meu desapontamento, a Tia Nastácia, um dos personagens centrais. Perguntei-lhe então: você não gosta de Tia Nastácia? Ela ficou meio embaraçada e disse: ela tem medo de tudo, é meio boba (Nascimento, 1979, p. 41).

O telespectador unanimidade em um período em que não existia TV por assinatura, não se sentia representado pelos personagens negros apresentados, pois eles auxiliavam a introjetar nas crianças e adultos/negros e não negros uma imagem dissociada do heroísmo de tantos negros brasileiros que se destacaram em vários setores. Ainda citando Nascimento, “o “preto” veiculado pela televisão, não é uma realidade histórica, social e individual que corresponde à vivência de todos os componentes do grupo étnico a que pertence essa criança. São conceitos, ou melhor, pré-conceitos: tolos, dócil, servil, ignorante, medroso, fala errado.” (Nascimento, 1979, p. 43).

Assim como na mídia, a representação do negro, ainda atualmente, fere o que preconiza a Lei 10.639/2003, 20 anos após ser sancionada, ao intencionalmente ou por desconhecimento da história, silenciar a luta dos negros que ousaram transgredir, sair do “lugar de negro” e romper com a ordem escravocrata que impera durante quase quatro séculos. Beatriz Nascimento continua a questionar: “Por que, por exemplo, essa mídia não veicula essas figuras do passado que participaram de fato de uma realidade socioeconômica e política? Será que desconhecem? E por que desconhecem?” (Nascimento, 1976, p. 23).

Muniz Sodré (2018) faz uma reflexão sobre o papel da mídia na solidificação do racismo no Brasil. Segundo ele, embora as mídias recrutem um negro aqui e outro ali na sua programação, ela é racista. E isso tem consequências enormes. Uma delas é a invisibilidade da diversidade que fuja do padrão de corpo, cultura e saberes.

A diversidade étnica e cultural não está inscrita na escola. E se quisermos fazer uma revolução na educação brasileira, isso começa com a diversidade. Diversidade não é aceitação formal intelectual do diferente. É aceitação sensível do outro dentro do seu espaço. A escola brasileira tem que se preparar para combater o racismo, para lutar contra o racismo. Só falar intelectual contra o racismo não adianta nada. Ela tem que se preparar na mídia que é uma espécie de pedagogia secundária, pois é ela que pauta os agendamentos sociais (Sodré, 2018, s.p).

Quando uma escola não valida a diversidade como instrumento pedagógico, ela não aplica efetivamente a Lei 10.639/2003 e permite a manutenção do “desconhecimento” relacionado a identidade e a cultura negra, o que se traduz em um dos mecanismos de desumanização do povo negro pós-colonização. Mas, como aponta Memmi (2007) “pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é”. Pois a desumanização “consiste primeiramente em uma série de negações. O colonizado não é isto, não é aquilo. Jamais é considerado positivamente.” (Memmi, 2007, p. 122).

Do mesmo modo, no livro didático a representação do negro, quando não considera o que preconiza a Lei 10.639/2003, nega e silencia a luta dos negros que ousaram transgredir, sair do “lugar de negro” e romper com a ordem escravocrata que impera em todas as esferas sociais e se afirmar também nos livros, nas produções literárias que são instrumento de poder. Conhecer as comunidades quilombolas da nossa região e descobrir os saberes ali preservados é imperativo. Dona Juscelina deve estar presente nos livros didáticos e paradidáticos, para que sua história e memória sejam conhecidas desde a educação infantil.

No prefácio do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, Grada Kilomba relata como tomou conhecimento da obra censurada de Fanon, inexistente na biblioteca da universidade de Lisboa em Portugal. A obra foi censurada por cerca de 50 anos, sob a justificativa de “o autor é negro e comunista e escreve contra a civilização ocidental” (Kilomba, 2019, p.14). Ao se questionar sobre o longo tempo em que a obra permanece ausente das bibliotecas, ela indaga sobre o possível motivo: Como as escritas nesse documento e relatório de censura podem permanecer válidas durante tanto tempo? Como uma obra como esta pode permanecer “proibida” até hoje? E finalmente a última questão: o que é proibido em Frantz Fanon? O seu discurso? A sua pele? Ou ambos?”

Kilomba (2019) discute existência e ausência coletivas a partir da censura da obra. Se Fanon não existe na biblioteca, ela também não existe. Não existe em história, nem em proporcionalidade. Ela era a única estudante negra em todo o instituto de psicanálise e

psicologia clínica em que estudava, apesar de existir muitos afrodescendentes na cidade. Ela define essa proporcionalidade irrisória como o princípio da ausência, no qual quem existe passa a não existir. “E é com este princípio da ausência que espaços brancos são mantidos brancos, que por sua vez tornam a branquitude a norma nacional. A norma e a normatividade que perigosamente indicam quem pode representar a verdadeira existência humana. Só uma política de cotas é que pode tornar o ausente existente.” (Kilomba, 2019, p.14-15). Armar as bibliotecas de escolas e universidades com histórias escritas por mãos negras, é um meio de enfrentar o racismo, persistente na representação escrita dos nossos iguais.

Ao analisar três livros didáticos de Língua Portuguesa escolhido por três escolas da rede pública de ensino de Araguaína–TO, Testa e Araújo (2019, p. 100) constataram “uma total ausência de textos de autoras negras brasileiras nos livros de didáticos de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, adotados por três escolas da rede estadual de ensino do Tocantins”. Quando aparecem ainda não trazem o protagonismo do povo negro, nem sua história antes da escravidão. Isso se conecta com o que o rapper Emicida apresenta na música Mufete: “Esquece o que o livro diz, ele mente!”

As discussões sobre o racismo na escola de modo geral, evidenciam a ambiguidade do papel político da escola. Por um lado, é o meio provável de ascensão social, mesmo com todos os mecanismos contrários ao sucesso do negro na escola. Por outro lado, é também instrumento político de manutenção de relações desiguais de poder para amalgamar os privilégios da branquitude.

Tais práticas cotidianas, estão arraigadas na estrutura da sociedade brasileira, a negação do arcabouço cultural negro. A tradição de silenciamento da cultura negra na formação do Brasil, é parte da estrutura que se articula para desvalorizar o negro. Por tanto, não nos causa estranheza que a classe dominante não reconheça a riqueza cultural advinda da África, bem como a bravura de pessoas que ousaram mudar as suas trajetórias. Nesse sentido, percebe-se que essa negligência histórica, solidifica o racismo em todas as esferas da sociedade, incluindo a escola, o que consideramos prejudicial, pois é sabido que a escola é a instituição que detém os meios capazes de promover a mobilidade social, tão urgente para promover a igualdade racial.

4.1 ESTÉTICA CAPILAR, NEGRA E AUTOESTIMA

Ao longo da história, a partir do período colonial, os corpos negros passaram a ser medidos por uma escala desvalorativa a partir da tonalidade da pele e da curvatura do cabelo. A cor da pele, mais escura ou mais clara, e o cabelo, mais crespo ou mais anelado, determinaram as vivências dos sujeitos com tais características fenotípicas ao longo dos séculos, em diversos lugares do mundo, por onde a escravidão passou. Gomes, exemplifica, a partir das contribuições de Byrds e Tharps (2001), observações de vivências nos Estados Unidos da América, no período escravocrata, que eram determinadas por uma hierarquia racial, colocando os indivíduos de cabelo mais anelado e pele mais clara em situações que envolvia melhores oportunidades de trabalho.

(...) o cabelo anelado não significava somente a possibilidade de liberdade nos tempos da escravidão. Os escravos e as escravas que o possuísem, ainda que tivessem uma cor da pele mais clara, eram os preferidos para o trabalho no interior da casa grande ou nas plantações domésticas. Eles conseguiam ter alguma educação, recebiam melhor comida e a, algumas vezes, promessas de liberdade (...). Os outros escravos, que possuíam o cabelo mais crespo e a pele mais escura, eram destinados ao trabalho no eito e aos serviços braçais mais pesados. (Gomes, 2020, p. 276)

Além das “melhores” vivências, “um escravo de cabelo anelado e pele mais clara, era comprado no mercado por um preço superior em relação ao seu companheiro de cabelo crespo e pele escura.” (Gomes, 2020, p. 276). No Brasil, em dias atuais, ainda temos nossas vivências baseadas na nossa estética. Bárbara Carine Pinheiro, a intelectual diferente, reflete a partir das violências históricas que pessoas negras sofrem, que essas se dão pela estética e não pela genética. Ela afirma que

(...) mesmo que o indivíduo pertença a uma família inter-racial, se a sua estética não leva você a receber um baculejo semanal da polícia, se ela não te faz ser seguido no shopping, se ela não faz você perder uma vaga de emprego por “ausência de boa aparência”, se ela não eleva a décima potência o seu risco de ser encarcerado ou morto, se ela não faz, durante sua vida, as pessoas o reconhecerem como alguém menos bonito e inteligente, você não é uma pessoa lida como negra no Brasil (Pinheiro, 2023, p. 37).

Assim, é notório que a autoestima da pessoa negra, para se fortalecer, passa por um processo de reconstrução, individual ou coletivamente, organizados em movimentos.

Estética e autoestima fazem parte da luta política histórica por afirmação, por pertencimento, pelo direito de ser quem somos.

O filósofo francês Jacques Rancière, enriquece essa discussão ao estabelecer uma conexão entre a estética e a política. Para ele:

A política advém quando aqueles que “não têm” tempo tomam esse tempo necessário para se colocar como habitantes de um espaço comum e para demonstrar que sim, suas bocas emitem uma palavra que enuncia algo do comum e não apenas uma voz que sinaliza a dor.” (Rancière, 2010, p.07).

É o que se observa e se sente, quando nos colocamos, impositivamente, como sujeitas desses espaços, levantando não apenas os nossos lamentos de dor contra esse sistema de opressão, mas principalmente, a nossa estética do corpo e do nosso cabelo. No entrelaçamento entre estética e política, o filósofo continua a reflexão afirmando que: “A política consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o comum de uma comunidade, em nela introduzir novos sujeitos e objetos, em tornar visível o que não era visto (...). Esse trabalho de criação de dissenso constitui uma estética da política (...)” (Rancière, 2010, p.07).

De fato, a geração do século XIX cresceu sem referências estéticas negras. Suprimidos pela colonialidade do ser, não ousávamos desafiar a imposição da estética que nos enquadrava a modificar o nosso cabelo para se encaixar em uma única forma corpórea aceitável. Nos enquadrava, mas continuava – e continua, pois, nada sobre o racismo é no passado – a nos marginalizar como um corpo possuidor de beleza. Nesse sentido, a estética negra é, sim, instrumento de luta política.

Santos observa o período em que a estética negra se fortaleceu através da luta política dos negros em movimento no Brasil:

[...]no final dos anos 70 quando panorama tornava se propício houve uma rearticulação do movimento social negro e a criação de entidades nacionais de caráter mais político falamos aqui em panorama propício porque dois fatores são importantes nesse momento primeiro a luta dos afro-americanos pelos direitos civis e segundo as lutas podem dependência ou libertação de vários países africanos de língua portuguesa contra o racismo colonial tais fatores terão grande impacto no cenário nacional e vão influenciar decisivamente os jovens negros este também é um período em que cresce e se deve ler uma autoestima Negra uma valorização da aparência e estética Negra como política de afirmação também muito influenciada pelos movimentos negros (Santos, 2009, p. 43).

Todavia, mesmo com o cenário positivo de crescente valorização da estética negra, no Brasil persiste a dissociação entre esses termos - beleza e negritude - de forma explícita, como afirma (Gomes, 2018, p.110) “no contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquitude e fealdade e negritude”. O vilipêndio do corpo negro na sua humanidade, no seu físico e psicológico por séculos, bem como na atualidade, pode gerar auto-ódio que se sobrepõe à autoestima, e interferir no modo como as pessoas negras se veem ao se olhar no espelho ou ao olhar o seu igual. Mas, como querer que crianças e jovens negros se amem, se sintam bonitos, se vivenciam cotidianamente o contrário?

Com base no racismo que regula a nossa sociedade, o cabelo crespo é associado a inúmeros termos pejorativos: é cabelo ruim, cabelo feio, cabelo à prova d'água, associado a criminalidade (cabelo de negro é igual a bandido: ou está preso, ou está armado), ou comparado a produtos de limpeza, o cabelo de bombril. É o fenótipo mais utilizado como instrumento de racismo recreativo nas escolas e em vários espaços sociais frequentados por crianças, adolescentes e adultos. Para Aguiar e Costa (2021),

muito mais que uma expressão estética, os cabelos revelam as nuances do racismo. Considerando que o cabelo possui um alto valor simbólico nas sociedades africanas, que é expresso na diversidade de estilos e penteados, ele foi rapidamente modificado quando os europeus instauraram o mercado escravo. Dessa maneira, raspavam-se os cabelos dos escravizados como forma de eliminar o vínculo identitário e cultural (Aguiar e Costa, 2021, p. 02).

Os expostos acima, mostram como o cabelo do negro foi perseguido ao longo da história para atender ao ideal branco e sufocar as africanidades, bem como sua relação intrínseca com a identidade e a autoestima do negro e da negra. As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente, ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância.

Na minha infância, músicas racistas que viralizavam no período de carnaval, se tornavam mais um mecanismo de depreciação do nosso cabelo. A “nêga do cabelo duro que não gosta de pentear” de Luís Caldas, lançada em 1985, quando eu tinha 10 anos,

perseguiu a minha geração. Outro “sucesso” dessa época, a música: “Meu cabelo duro é assim” da banda Chiclete com Banana, era hino dos colegas de classe racistas. A referida banda também teve a música “Cabelo de chapinha” que cita os vários tipos de cabelo, mas que enfatiza na sua letra o seguinte trecho: “Ô, mainha eu também gosto do cabelo de chapinha”.

Revoltadas com o racismo explícito na letra da música, as mulheres de um dos movimentos de mulheres negras de Salvador-Bahia, intitulado Marcha do Empoderamento Crespo, entregou uma petição no Ministério Público Estadual da Bahia e a rede de combate ao racismo e intolerância religiosa amparadas pela Lei 7.716/89, que no seu artigo 20 afirma que “praticar, induzir ou incitar a discriminação, ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” e pode ser punido com pena de reclusão de um a três anos e multa. A partir da denúncia, o cantor Bell Marques compareceu ao Ministério Público e “optou” pela mudança do nome da música “Cabelo de chapinha” para “Minha Deusa”, o que mostra a força desse movimento de mulheres negras politicamente motivadas.” (Figueiredo, 2018, p. 20).

Refletir sobre a depreciação do corpo negro, sobretudo do cabelo crespo, é perceber que sobre nós é permitido tudo, inclusive fazer “sucesso”. Em enfrentamento ao massacre que o cabelo crespo sofre, existem vários instrumentos de afirmação como páginas na internet comandadas por mulheres negras que ensinam a cuidar dos cabelos e vários livros que abordam a beleza e ancestralidade do cabelo crespo.

De bell hooks com “Meu crespo é de rainha” a autores regionais como o escritor araguainense Denys Costa, que teve sua obra “A coroa da princesinha Carolina” trabalhada pela professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Campos Brasil em uma turma do 6º ano em 2022. A obra ressalta o conflito interno vivenciado por Carolina e a sua resistência ao manter o cabelo crespo para participar de um concurso de beleza, onde foi orientada a “arrumar” o cabelo. O arrumar o cabelo é expressão utilizada frequentemente, quando em ocasiões especiais como formaturas, aniversários e casamentos, por exemplo, meninas negras são incentivadas a despir-se da própria identidade e manipular o cabelo para estar em alinhamento com o padrão estético branco. Simbolicamente, é como se o corpo negro não merecesse estar naquele lugar de celebrações. Após trabalhar a obra em forma de teatro, os alunos a apresentaram ao público que incluía o autor da obra na plateia, e assim puderam conhecê-lo pessoalmente.

Em discurso marcante proferido na cidade de Los Angeles em 1962, Malcom X faz perguntas que podem guiar nossa reflexão: “Quem te ensinou a odiar a textura do seu cabelo? Quem te ensinou a odiar a cor da sua pele de tal forma que você passa alvejante para ficar como o homem branco? Quem te ensinou a odiar a forma do nariz e dos lábios? Quem te ensinou a se odiar do topo da cabeça para a sola dos pés?”.

Esses questionamentos são respondidos pelo colonialismo, a escravidão e o racismo. É o racismo que coloca o ser negro antecedendo qualquer crime que se tenha cometido, ou “defeito” que se possa ter: negro bandido, negro preguiçoso, negro ladrão, negro feio... na pirâmide dos “defeitos” o ser negro vem no topo. Diante de tantos conflitos identitários, querer fugir do corpo que causa sofrimento e dor é compreensível. Manipular o cabelo crespo é um dos meios de fuga mais acessíveis. Mas, ao longo da história, os métodos de alisamento deixavam feridas visíveis no couro cabeludo das mulheres negras.

Do pente de ferro quente ao alisamento feito à base de soda cáustica, amônia e outros produtos químicos, muitas marcas de agressão à nossa identidade ficavam na cabeça. Queimaduras, cortes químicos dos cabelos, feridas, sem nenhuma garantia de transição para a raça considerada superior, principalmente se a pele é preta. Entre mulheres negras, é difícil encontrar alguém que nunca tenha tido queimaduras no couro cabeludo ou corte químico nos cabelos ao alisá-los. Porém, diante da face cruel do racismo, é preferível ter feridas no corpo que traumas na alma (ainda que, por fim, tenhamos ambas) para se inserir no padrão estético de beleza autoproclamado pela elite branca como ideal e afirmado pela mídia e sociedade, vale qualquer sacrifício. O negro é intencionalmente aprisionado na estética inferiorizada, na moral inexistente, na racionalidade menorizada.

Partindo dessa ótica, Neusa Santos Souza afirma que:

Pensar sobre a identidade do negro redundava sempre em sofrimento. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência. (Souza,1983, p.10).

Os alisamentos capilares, impostos simbolicamente, dão a dimensão das feridas do corpo e do pensamento a que Neusa Santos Souza se refere. Nesse ponto, apresentamos alguns relatos das interlocutoras desta pesquisa de modo a ilustrar a discussão teórica

apresentada até aqui. Amarilis, 19 anos, fala do seu processo de alisamento que literalmente a fere.

Já alisei o cabelo e sofri bastante com alisamento. Sofri muitos danos no meu couro cabeludo. Feriu bastante, caiu meu cabelo inteiro, tive corte químico. Foi uma tragédia total. Hoje pode se dizer que minha relação com meu cabelo é de amor e ódio. Porque, ao mesmo tempo, quando eu o finalizo, eu acho ele muito bonito. Eu sei que dá um trabalho, mas eu gosto dele. Mas chegam uns pontos para trás, nestes tempos para trás, eu tava querendo realmente alisar ele. Tava! Por conta que vi assim, meu Deus, dá muito trabalho. Eu não sei se eu vou conseguir tá cuidando dele. Porém, eu lembro da labuta que passei antes. Aí eu fico assim, não vale a pena eu alisar meu cabelo por isso. Porque eu sei do que sofri para tá aqui, para aceitar o meu cabelo, pra depois eu tacar um alisante por cima, não compensa.

Violeta também relembra como o processo de alisamento feria seu corpo e sua identidade.

Tipo assim, eu alisava o cabelo, mas não era satisfeita porque ficava uma semana perfeito, na outra semana podia passar dedo que tava arrepiando... Não tinha cabelo. Quebrava todinho, quebrava todinho. Aí não ficava nem liso, nem crespo... Era aquela coisa, tipo assim, não tinha autoestima, não tinha nada, né? Ficava insatisfeita com aquilo ali. Aí chegou um ponto que fiquei... não... Quer saber? Vou assumir as minhas raízes, as minhas origens... Meu cabelo é esse, então... Se eu tivesse feito isso a mais antes. Mas não tinha muito o que cortar. Foi muito pouca coisa, não tinha cabelo, quebrava tudo com a química. O meu cabelo não aguenta química. torava todinho. Aí a menina só tirou as pontinhas e fez trancinha. Foi questão de um mês... Vixeee... Meu cabelo tava muito bonito demais, cheio de cachinhos. Foi logo o bichinho cresceu.

Os relatos acima dimensionam o quanto o racismo viola a psiquê e a corporeidade humanas. Amarilis demonstra a importância do Projeto Negra Flor de Girassol para sua afirmação identitária. Marcada pela depreciação do cabelo, ela encontrou no projeto um lugar de cuidado para dores que são coletivas e faz a reflexão de como a coletividade opera como suporte emocional na reconstrução da identidade. Questionada sobre quando decidiu não alisar mais o cabelo, ela aponta que estar entre várias outras meninas que combatem o racismo utilizando como instrumento de enfrentamento o próprio corpo, foi decisivo para a sua decisão.

Era assim, quando eu entrei no Campos Brasil, eu vi a quantidade de meninas que tinha muito mais cabelo cacheado do que liso. Porque até antes mesmo, eu sempre quis, mas os outros colégios que eu sempre fui (estudei), eu nunca encontrei ninguém que tinha um cabelo cacheado realmente assim, que se aceitava e gostava. Geralmente tinha um cabelo cacheado, mas alisava, ou não gostava. Depois eu conheci a Laura* também.

Margarida também evidencia a importância da coletividade para reforçar a sua autoaceitação, “Depois que cheguei ao Colégio Campos Brasil em 2019, conheci as meninas e a Jade* me apresentou o Projeto Negra Flor de Girassol. É bom estar entre as meninas.” Ratts e Rios (2021, p.69), enfatizam a importância do cabelo de Lélia Gonzalez no fortalecimento da sua identidade de mulher negra. Segundo os autores, “naquele tempo, pode-se dizer que Lélia passou por um processo de corporificação da consciência negra. Seu corpo demarcava uma nova persona pública. Um dos sinais que mais acentuam essa mudança é o cabelo, usado agora entre o cacheado e o crespo, volumoso, mais ao natural e, às vezes, no estilo *Black Power*.” A estética capilar de Lélia Gonzalez, bem como as vestimentas coloridas, antes proibidas e associadas ao demônio, como relatou Arany Santana, serviam de inspiração para suas alunas. O corpo negro da professora universitária e militante do Movimento Negro Unificado era um espelho para que as jovens negras se vissem refletidas afirmando que a estética capilar negra, é coletividade.

Amarilis acrescenta sobre o desgaste emocional que a colonialidade do ser impõe:

Eu sou uma pessoa muito emotiva. Eu sempre guardo as coisas muito pra mim. E eu lembro, assim, que tinha muitas coisas que me faziam muito, muito mal. Me deixavam triste, muito pra baixo. Em questão de que eu queria alisar, que nem eu alisei o meu cabelo. Não me aceitar de jeito nenhum. Só que eu nunca cheguei a comentar dentro de casa como eu me sentia. Eu nunca cheguei a falar pra alguém como eu me sentia.

Em outro depoimento, Margarida faz uma reflexão sobre a importância do projeto na construção da sua identidade e na aceitação dos seus fenótipos.

O projeto Negra Flor de Girassol carrega consigo o poder da autoaceitação algo de extrema importância para nós meninas negras e crespas, é um projeto que ajuda muitas meninas a se aceitarem.

Amarilis, que não tem a pele retinta, mas, tem cabelos crespos, afirma ainda:

Quando eu cheguei no colégio Campos Brasil era como se eu estivesse me encontrado entre tantas meninas com os traços parecidos com o meu, foi algo surpreendente, visto que nas outras escolas eu sempre me senti diferente por sempre ser a amiga do “cabelo ruim” (...) hoje eu posso dizer EU SOU NEGRA FLOR DE GIRASSOL. Hoje em dia as críticas sobre meu cabelo não mudaram, mas o que mudou é que já não me abala mais, pois hoje eu reconheço o poder que meu cabelo tem e como ele é belíssimo. O projeto trouxe muitos brilhos de volta e muitos sorrisos nos rostos de muitas meninas. E eu sou grata por fazer parte desse projeto. Amarilis, 19 anos, egressa.

Os depoimentos evidenciam o quanto o cabelo é parte importante da identidade negra e fundamental para elevar a autoestima. Além dessas relações conflituosas, o cabelo crespo assumido orgulhosamente, seja natural ou trançado, parece ser de domínio público. Pessoas desconhecidas acreditam que tem o direito de apalpar, opinar sobre a textura, sobre como o cabelo crespo é usado ou modelo de corte, e até questionam a higienização. Essa invasão ao corpo negro “justificada” pela “admiração” à diferença, segundo (Kilomba, 2019, p. 121) “é uma experiência de invasão e violação.” Invasão do nosso corpo que muitas vezes nos paralisa e nos deixa sem ação, sem saber nos defender. O sentimento que emerge a cada violação, disfarçada de admiração, é que se trata de mais uma manobra do racismo para agrilhoar a estética negra no lugar de inferioridade. Geralmente, o toque não permitido vem acompanhado de perguntas óbvias, como, por exemplo: Como você lava seu cabelo? Ou, de comentários esdrúxulos que evidenciam mais ainda o racismo: Olha! É macio! E cheiroso!

Na escola o racismo se manifesta utilizando principalmente a cor da pele e o cabelo crespo para atacar a estética negra. Logo, não querer ter cabelos crespos e ter meios acessíveis para alisá-lo, é a possibilidade mais considerada de branqueamento e afastamento do corpo inferiorizado.

Indagadas se já sofreram racismo na escola e quais foram os fenótipos mais atacados, *Violeta*, uma das interlocutoras dessa pesquisa, responde afirmativamente: “Já sofri com relação ao cabelo e cor. Era a negrinha do cabelo de gruli, era azulona, cabelo que nem fogo entra... Na época, não tinha coragem de denunciar, não. O povo chamava e a gente ficava triste. Se sentia ofendido, mas era “normal.” *Violeta* fala sobre o racismo sofrido de cabeça erguida! Sem alterar a voz. Ela recuperou a autoestima que o racismo solapou e sabe que falar sobre o racismo sofrido é um enfrentamento necessário para seu combate.

Melissa, outra interlocutora, também relata episódios de racismo nas escolas onde já estudou. Relata que já foi chamada de macaca, teve seu cabelo igualado a produtos de limpeza e vários outros comparativos racistas impregnados no vocabulário brasileiro. Seus relatos contam, ainda, outro episódio que ficou marcado na sua mente. Um jogo da discórdia “organizado” pela professora de língua portuguesa foi a oportunidade que colegas racistas queriam para lhe ofender sem serem identificados. Ela relembra que “passaram uma folha de papel em branco onde a gente colocava o nosso nome e os

colegas iam colocando características da gente. Aí eles me chamaram de avatar.” Chamar pessoas negras de avatar equivale a chamar de azulona, em referência a cor escura da pele. Mais uma vez não houve denúncia. Ela achou melhor “deixar quieto”, “deixar pra lá.”

Arany Santana*, em palestra no II Ciclo Afro Internacional em Cachoeira- Bahia, em maio de 2023, fala da sua infância marcada por conflitos e pelo sofrimento de ser uma criança negra retinta e de cabelos crespos no ambiente escolar.

Eu sou uma mulher de 71 anos que foi de uma geração que foi criança na década de 60, filha de família, de amargosa, interior do recôncavo da Bahia. Sou de uma geração que vivenciou dificuldades de ser aceita como tal. Negra, cabelos crespos, lábios grossos, nariz achatado, pele seca e ressecada das mãos e das pernas, mãos de textura grossa que na escola primária muitas coleguinhas se recusavam a pegar na hora das cantigas de roda. Sou de uma geração que não usava roupas estampada, coloridas, vermelho, amarelo, preto, pois diziam que ficava parecendo com o diabo. Sou de uma geração que só usava tranças ou mutucas amarradas com barbante e pano na cabeça na hora de dormir, afim que no dia seguinte o cabelo estaria mais perto do padrão branco. Naquele período, chamavam a gente: nega tibufu, cabelo de pixaim, nega beijoleta, venta de jegue, canela fubenta, tição, negra preta feito o satanás. Escola primária, palco de discriminações. Meu pai, por outro lado, estabelecia as regras do jogo: Negro tem que ser o melhor da sala! Não pode tirar nota baixa. Além de negro, burro? Nem pensar! Não podia deixar de ostentar uma medalha de primeiro lugar no peito dependurada por uma fita verde e amarela. Era a única alternativa! Em casa os rigores, a limpeza da casa, higiene do corpo, os deveres da escola e o ritual dos cabelos. Éramos cinco meninas de cabelos crespos, cheios. Meu pai e minha mãe assumiam nosso cabelo na tentativa de deixá-los menos rebelde. Tutano de mocotó de boi batido com óleo de rícino deixado três dias no sereno para dar o ponto. Tranças apertadas, testa reluzente, marcas do sofrimento de ter cabelos crespos. Marcas (Santana, 2023).

Arany Santana fala das suas vivências na década de 1960. Meus relatos são da década de 1980. Violeta, fala dos anos 1990, Amarilis e Melissa falam do século XXI. Após mais de meio século, em regiões diferentes do Brasil onde o engodo da democracia racial ainda persiste, as representações negativas e a hostilidade no ambiente escolar continuam as mesmas. Na sua pesquisa para a tese de doutorado, Nilma Lino Gomes (2002) constatou que:

A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário (Gomes, 2002, p. 41).

Nenhum dos relatos evidenciou denúncia. Certamente, pelo fato de não existir intervenção institucionalizada da escola no sentido de coibir tais práticas. Gomes (2022), é conclusiva nessa discussão, com a seguinte reflexão sobre a corporeidade negra no âmbito escolar.

[...] A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente em um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. [...] Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços (Gomes, 2002, p. 45).

Querer fugir do corpo que causa sofrimento e dor é compreensível. Manipular o cabelo crespo é um dos meios de fuga mais acessíveis para desconstruir a inferiorização histórica a que a corporeidade negra foi relegada. Kabengele Munanga afirma que “para alguns, mudar o cabelo negro graças as novas técnicas de “relaxamento” e ao uso de novos cosméticos pode significar a fuga do corpo negro e a busca de um novo corpo que se assemelha com o referencial branco de beleza” (2020, p. 24). O que é ilusório, de acordo com Souza, (1983), aponta que:

Um primeiro expediente do pensamento na luta contra a negritude em favor do ideal branco, já observamos, consiste em tentar reverter a situação biológica do corpo, por meio de técnicas de correção física. O pensamento abandona a verdade partilhada pelo grupo cultural a respeito da imutabilidade das leis da hereditariedade. Deixa-se contaminar pela ilusão de poder interferir sobre o patrimônio genético, mediante o emprego de artefatos mecânicos aplicados à superfície corporal. (Souza, 1983, p.11).

Contra esse mal que fere nosso corpo, abala a nossa mente e garante as vivências privilegiadas para brancos, é preciso ações de enfrentamento. Eleger a estética negra como importante instrumento de combate às práticas racistas por meio do incentivo ao uso do cabelo natural no ambiente escolar pode contribuir para o combate ao racismo e o desenvolvimento da autoestima por parte das alunas negras (Lopes; Figueiredo, 2018, p. 21). É urgente ressignificar as representações do ser negro na escola pelo viés do resgate da identidade, através da coletividade. Para esse enfrentamento, o cuidado coletivo e o

aporte de produtos para cuidado dos cabelos sempre que as alunas precisarem, se constituem como uma contribuição (i)material para fortalecer a identidade e enfrentar o racismo persistente.

Por esse viés, ao compreender essa questão como fator que interfere na estética negra, especialmente em relação as estudantes negras inseridas na base da pirâmide socioeconômica, o projeto realiza oficinas, palestras formativas e rodas de conversa relacionadas com estratégias de cuidados para os cabelos crespos e cacheados. As ações planejadas e executadas que amparam as alunas quanto ao cuidado e manutenção dos cabelos cacheados e principalmente os crespos, que requerem produtos e técnicas específicas, são fundamentais para contribuir com o processo de aceitação de si mesmas.

No decorrer dos anos em que o projeto vem sendo executado, o cuidado foi se tornando evidente. Na verdade, desde sua concepção, uma das definições que se pode lhe atribuir, é como um espaço de cuidado com a identidade negra. É importante ressaltar que o cuidado inicial é com as nossas individualidades. Quando proponho o espaço de cuidado para os cabelos crespos como uma ação do projeto, é porque já superei o racismo que permeia esse fenótipo e me causou sofrimento.

Do mesmo modo as meninas e mães que aceitam participar seja cuidando ou sendo cuidadas, indica superação do auto-ódio que o racismo nos impõe. Quando uma das interlocutoras afirma que fica maravilhada em participar das oficinas de hidratação e penteados, não é somente pelo ir e vir para participar das atividades. Mas especialmente pelo efeito da sua ação nos corpos de outras meninas como ela. As ações de valorização dos cabelos das estudantes tiveram início a partir de 2018, quando percebemos a necessidade após o ensaio fotográfico. Compreendendo que tais ações coadunam com a desconstrução da negação do cabelo cacheado e crespo como símbolos identitários e de beleza, e assim, se tornam elementos políticos de combate ao racismo.

O primeiro encontro para os cuidados coletivos dos nossos cabelos foi planejado como uma ação do Projeto Negra Flor de Girassol em 2018, após observarmos essa necessidade no cotidiano e no Ensaio Fotográfico. Naquele ano, ainda não tínhamos o banco de cremes na escola. Então, os produtos foram custeados por mim e pela professora colaboradora, a professora Nayrana França. Para a realização da atividade, colaboraram três alunas experientes em cuidados com os cabelos crespos e cacheados e uma professora. Nove alunas receberam cuidados. Também participei dessa atividade, mas

sendo cuidada. Isso para me colocar em posição de igualdade com as outras meninas negras participantes, recebendo cuidado e aprendendo a cuidar dos próprios cabelos. Em 2019, as alunas colaboradoras contaram com o auxílio de três alunos do Curso de Licenciatura em Química que faziam o PIBID no Colégio.

Dessa vez, oito alunas participaram recebendo a hidratação. Além de colaborar na hidratação capilar, os alunos do PIBID contribuíram com cremes e fizeram uma reflexão sobre os malefícios do uso de produtos para alisamento capilar. Em 2021, cinco participantes do projeto Mulheres que brilham colaboraram conosco fazendo penteados e maquiagem antes do ensaio fotográfico. Profissionais do ramo da beleza, todas mulheres negras, deixaram as alunas ainda mais bonitas e seguras para fotografar. As alunas também colaboraram no processo de produção do cabelo e da pele umas das outras. Dezoito alunas participaram desse momento.

Já em 2022, o momento de cuidar dos cabelos envolveu cinco alunas colaboradoras, todas estudantes do 2º ano do Ensino Médio, duas mães de alunas com prática em hidratação capilar e penteados, uma voluntária, moradora da comunidade onde a escola está inserida, e uma graduanda do Curso de História, trancista, cujo tema da sua pesquisa é transição capilar. As alunas participantes tinham idade entre 11 e 18 anos, além das irmãs e primas das alunas que ainda não estudavam na escola, mas acompanharam as irmãs que estudavam e participavam do projeto, desde a primeira hidratação coletiva realizada em 2018. Na época, essas crianças tinham idade entre 6 e 7 anos. As mesmas foram esperadas ansiosamente para estudar no colégio e ao chegarem já começaram a participar ativamente do projeto, fazendo parte do grupo que ajuda a executar as ações dentro e fora da escola quando somos convidadas.

Além dos encontros formais, no cotidiano, sempre que é necessário, as participantes voluntárias são convidadas a cuidar umas das outras, o que é prontamente atendido. Na maioria das vezes, são elas que percebem as colegas com essa necessidade. Esse cuidado oferecido é uma “forma de fortalecer a determinação em deixar o cabelo em raiz natural, uma vez que sabemos que mães e muitas mulheres negras alisam seus cabelos e de suas filhas, pelo fato de desconhecerem as melhores formas de tratamento e cuidado para os cabelos crespos e cacheados.” (Lopes e Figueiredo, 2018, p. 18).

Na imagem abaixo é possível observar como a hidratação capilar coletiva ocorre utilizando produtos naturais como babosa, limão e azeite de oliva para potencializar os

efeitos dos cremes. Produtos facilmente encontrados nos nossos quintais e cozinha, associados ao conhecimento que as mães e alunas que participam da ação têm sobre manipulação dos cabelos cacheados e crespos.

Imagem 13 - hidratação capilar coletiva



Fonte: arquivo pessoal

O festival é uma importante ação de fortalecimento da identidade negra, sendo também ferramenta de autoamor em oposição ao auto-ódio que nos é ensinado sobre nosso corpo. Além disso, o cuidado coletivo atesta o ato político e ancestral, que é a reunião para afirmar a nossa beleza por meio dos cuidados com os nossos cabelos crespos.

No texto “*Alisando nossos cabelos*”, bell hooks (2005) relembra com saudosismo o quanto era significativo, as reuniões de mulheres negras aos sábados, para cuidar dos cabelos. Nesses momentos o cuidar significava alisar os cabelos e se aproximar do ideal de beleza da supremacia branca. Mas, os encontros para cuidar dos cabelos naturais são um exercício de reverência à ancestralidade e a descolonização do corpo negro por meio de rituais de beleza, os quais ela relembra com nostalgia.

Só nesses últimos anos foi que eu senti consecutivamente o prazer lavando, penteando e cuidando do meu cabelo. Esses sentimentos me lembram o aconchego e o deleite que eu sentia quando menina, sentada entre as pernas de minha mãe, sentindo o calor do seu corpo e do seu ser enquanto ela penteava e trançava o meu cabelo (hooks, 2005, p. 08).

O movimento de cuidar da estética capilar de meninas negras no espaço escolar, o Festival de Hidratação Capilar e o Banco de Cremes, segundo as interlocutoras, são as ações mais importantes do projeto. Melissa, que já participou recebendo cuidados e agora é peça fundamental na realização da ação de cuidados, diz:

Eu gosto de tudo! Eu gosto de sair para fazer penteados nas meninas*, gosto também do apoio do projeto, de realizar as ações, do banco de cremes, do Ensaio Fotográfico... gosto quando recebemos um valor e a gente sai para escolher o que vamos comprar. Mas nas oficinas eu fico bem maravilhada de estar participando de tudo isso.

Já Amarilis, mesmo não sendo cuidada nas oficinas, pois gosta de cuidar do seu cabelo de um jeitinho próprio, reconhece a importância da ação:

Eu acho muito importante aquela ação de hidratação e penteados, porque tem muitas meninas que elas têm o cabelo cacheado ou crespo, mas elas não sabem cuidar do cabelo. Aí as que já sabem, elas ajudando, fazendo penteado, fica muito mais bonito. Eu acho que elas são uma das mais importantes. Claro que todas são, mas essa eu acho mais importante.” (Amarilis, 18 anos)

Margarida, também reflete sobre esse fazer com outras meninas negras. “Eu gosto mais do fato de ajudar as meninas que não sabem cuidar do cabelo. Gosto de ajudar a cuidar, fazer hidratação, ensinar a finalizar o cabelo. Gosto do festival de hidratação e as palestras em outras escolas.”

Margarida participou da oficina de penteados na Biblioteca Beira Rio em uma atividade organizada pelo Coletivo Julho da Pretas Karen Luz, oficinas de penteados no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Meneses e é peça fundamental em todas as atividades do projeto que requerem o cuidado com a estética negra, pois é a única maquiadora profissional do grupo de meninas que fazem o projeto acontecer.

Elaborar ações contra hegemônicas que corroboram para desconstruir a branquitude como ideal universal de beleza a ser seguido e valorizado, é fundamental

para reparar o modo como nos vemos e enfrentamos o racismo, que oprime a nossa identidade, escamoteia nossos fenótipos e nos distancia de nós e dos nossos iguais. Seguindo o pensamento de Beatriz Nascimento, formar quilombos em todos os lugares é necessário para o enfrentamento ao abismo racial que persiste na nossa sociedade. Quilombos simbólicos, que fortalecem, que cuidam e protegem. Quilombos nas comunidades, nas escolas, nas universidades, nos espaços de poder. Afinal, “Quatro ou cinco negros reunidos também formam um quilombo. Basta um negro estar com outro negro ou consigo mesmo.” (Nascimento, 1977, p. 127).

O sentimento de alegria de Melissa⁶ ao participar das oficinas de penteados, se conecta ao pensamento de Beatriz Nascimento sobre formação de quilombos e coaduna com o pensamento de bell hooks sobre a celebração dos nossos corpos:

Em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração (hooks, 2005, p. 08).

O espaço escolar, para atender o que preconiza a educação para as relações étnico raciais necessita ser acolhedor da diversidade e da diferença. Padrões estéticos universais não contribuem para a afirmação das múltiplas identidades presentes em salas de aula de um país diverso como o Brasil. Quem adentra o colégio em questão, percebe que ali existe um número significativo de alunas que se contrapõem ao padrão hegemônico de estética capilar, pela participação no projeto ou por influência dele. São os anúncios de que o enfrentamento ao racismo por meio das ações de fortalecimento da identidade negra, através da valorização da estética capilar, consegue promover outras vivências no território escolar, ressignificando nesse espaço de transformação e mobilidade social, o ser sujeito

⁶Melissa é especialista em fazer penteados em cabelos crespos e cacheados. No dia a dia, vai sempre impecável para a escola. Com penteados coloridos ou trancinha nagô que aprendeu a fazer e já oferece seus serviços na internet. Melissa agora participa das oficinas de penteados, cuidando e não mais sendo cuidada. Nos ensaios fotográficos sua participação cuidando dos cabelos das colegas é essencial. Participou das Oficinas de penteados no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Meneses, na Biblioteca Beira Rio, Em Tocantinópolis, a convite do Festival de Artes LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo da UFNT, Campus de Tocantinópolis, na Escola Paroquial Cristo Rei e na Escola Municipal Walfredo Campos Maia.

negro. Anúncios de descolonização das mentes refletidas nos corpos que se afirmam nas diferenças que os compõem, mas que não os tornam inferiores. Para Fanon:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história, introduz no ser um ritmo próprio, transmitidos por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1968, p. 26).

Alunas participantes do projeto já denotam na percepção das diferenças do seu corpo, nova linguagem sobre si, novas humanidades, mesmo que essas sejam negadas. Suas percepções de si, anunciam o surgimento de novas mulheres. Ao falar sobre si, sobre seus fenótipos, sobre sua estética negra, Jade é categórica: “Eu gosto da minha boca, dos meus olhos, do meu corpo todo! Gosto do meu pé também. As pessoas falam que o meu nariz é bonito e eu também acho.”

Margarida diz:

Hoje em dia eu aprendi a me amar mais. Até uns dois anos atrás, eu não gostava do meu tom de pele não. Apesar que minha mãe é branca e eu tenho um irmão branco. Por ser diferente, achava meu tom de pele feio e não gostava. O que eu gosto mais em mim é a minha boca e o meu cabelo. Amo meus cachinhos!

Violeta se afirma:

Eu me acho linda e maravilhosa! Mas nem sempre foi assim. Quando eu era mais nova a gente sofria muito preconceito e só vim me amar, gostar de mim, dos meus 26 anos para cá. Mas quando eu era mais nova, não. Eu gosto da minha boca, eu gosto do meu sorriso!

Jasmim é enfática: “Eu sou linda! Gosto de mim todinha!”. Sua afirmação contundente é acompanhada de uma forte gargalhada. Ela gargalha, certamente porque sabe que se auto afirmar bela, é uma transgressão em uma sociedade racista como o Brasil. Dos relatos das interlocutoras sobre como se veem esteticamente, o de Melissa chama a atenção para as marcas do racismo. Ela diz: “Eu não gosto de nada em mim. Me acho feia. Quer dizer, antigamente eu não gostava não. Agora tô melhor... mais ou menos. Tem dias que me acho bonita, tem dias que eu não me acho”.

Em sua maioria, os relatos das interlocutoras denotam a desaprendizagem e reaprendizagem necessárias para a autoaceitação e enfrentamento ao racismo pelo viés

do fortalecimento identitário. Mas, por outro lado, deixam o alerta de que ele sempre ronda e precisamos estar atentas e combativas. O processo de recuperação da autoimagem é gradativo. Mirar-se no espelho, e afirmar-se positivamente, quebrando estigmas, desconstruindo essa imagem ligada a inferioridade, animalização e feiura que o racismo imputa, é um processo de desconstrução.

Dessa maneira, é possível avaliar que as ações realizadas no campo de pesquisa, tenham contribuído para a reconstrução da identidade individual e coletiva das alunas de forma direta e/ou indireta, estendendo-se para o contexto da própria família, no que diz respeito a ressignificação de si, como se veem pelo viés da beleza e da afirmação das jovens negras que participam das ações propostas no projeto.

4.2 Banco de cremes

O banco de cremes é a ação que apoia a estética capilar negra no cotidiano das alunas. Alunas de classe social desfavorecidas, às vezes não conseguem hidratar os cabelos pela falta de produtos. Isso se agrava quando na casa tem muitas mulheres e existe a necessidade de hidratar muitos cabelos. Com a possibilidade de ter armazenado na escola cremes para as alunas retirassem sempre que necessitassem, a primeira campanha para angariar cremes foi organizada pela fotógrafa do ensaio de 2018, Paula Fraga. Em 2020, no auge da pandemia, passamos a trabalhar de forma remota. Com o estoque de cremes em alta, organizamos kits para serem entregues junto com os roteiros de estudos ou cestas básicas para as alunas continuarem com os cuidados dos cabelos em suas casas.

Figura 11: Kits de produtos para cuidados com os cabelos (creme de hidratação e shampoo) para ser entregues para as alunas pela gestora Rosely Justino Pinto que apoia o projeto



Fonte: arquivo pessoal

Quando essa remessa acabou, foi realizada uma campanha trocando mudinhas de plantas (rosas do deserto) por potes de creme. Também é comum que alunas que já participaram do projeto e pessoas que o conhecem, ao visitarem a escola tragam potes de creme para presentear o projeto, de modo que o estoque nunca esvaziou por completo.

Antes de doar ou participar da campanha, as pessoas perguntam qual marca de produto devem comprar. Essa pergunta é repassada para as alunas, que fazem uma lista dos cremes que costumam usar e em seguida a lista é repassada para os colaboradores. Já em 2023, recebemos uma quantia em dinheiro vinda de colaboradores e um grupo de três alunas foi levado ao comércio para escolher cremes, xampus, gelatinas, adereços para penteados e escovas próprias para cabelos cacheados e crespos.

Figura 12: Alunas escolhendo escovas e adereços para fazer penteados em 2023.



Fonte: acervo pessoal

Os cremes são armazenados na escola e distribuídos sempre que as alunas precisam. Ser professora da Sala de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado, permite que um espaço seja reservado no armário para guardar os produtos capilares. A quantidade distribuída varia conforme a quantidade de mulheres que tem na casa. Algumas alunas têm três ou quatro irmãs. Para essas,

entrega-se um pote completo, quando tem estoque abundante. Quando o estoque está baixo, o pote é dividido em duas ou três partes.

Figura 13: Estoque de cremes arrecadados na campanha de 2022



Fonte: acervo pessoal

Figura 14: Distribuição de cremes



Fonte: acervo pessoal

4.3 Representações do corpo negro no cinema

Figura 15: Alunos assistindo ao filme Wakanda forever



Fonte: acervo pessoal

A inclusão de sessões de cinema inicialmente foi uma proposta para recuperação de frequência para reverberar nas notas. Frequência escolar é indissociável ao bom desempenho escolar, uma vez que o aluno infrequente dificilmente terá boas notas. Foi proposto pela primeira vez em 2019 para um grupo de três alunas onde uma delas estava com notas abaixo da média em algumas disciplinas. As outras duas alunas, nessa ação, tinham a tarefa de incentivar a aluna com notas abaixo da média a superar a si mesma. Alcançada a meta, as alunas escolheram o filme *O Rei Leão* e o grupo foi levado para a tarde de lazer no cinema da cidade e na Via Lago. Naquele ano, os ingressos, pipoca e refrigerantes foram custeados por professores, parceiros e simpatizantes do projeto. Inicialmente não associamos a atividade às questões de raça. O objetivo era apenas que a aluna melhorasse o desempenho escolar em troca de entretenimento.

Já em 2022, fomos ao cinema em duas sessões. A primeira no dia 30 de setembro, onde participaram três alunas da turma 13.04. Uma aluna de 16 anos e as duas de 17 anos, seguindo a dinâmica de 2019: uma das alunas apresentou nota abaixo da média nas disciplinas de Língua Portuguesa, Física e Biologia, enquanto as outras duas são alunas destaque* no primeiro e segundo bimestre. A proposta era que a aluna abaixo da média melhorasse a frequência e as notas, não ficando de recuperação, melhorando seus resultados, comparando-se apenas a si mesma e, se preciso, sendo ajudada pelas outras interessadas em ir ao cinema também.

O filme escolhido foi “A Mulher Rei” que narra a saga das guerreiras Agojie, comandadas por Nanisca, interpretada por Viola Davis, atriz e produtora norte-americana, vencedora de um *Oscar*, um *Emmy Award* e dois *Tony Awards*. A atriz que é (considerada pela revista *Time* uma das 100 pessoas mais influentes do planeta em 2012 e em 2017) no filme interpreta Nanisca, comandante do exército do Reino de Daomé, reino africano, onde hoje é o país de Benin, que existiu entre 1.600 a 1904, um dos locais mais poderosos da África nos séculos XVII e XIX. Durante o período, o grupo militar era composto apenas por mulheres que, juntas, combateram os colonizadores franceses, tribos rivais e todos aqueles que tentaram escravizar seu povo e destruir suas terras.

O protagonismo das mulheres negras contra o colonialismo, o patriarcado e o mercado de escravos, trazendo representações de força e coragem são evidentes no filme. Durante a entrevista de lançamento do filme no Brasil, Viola Davis disse que aceitou fazer o referido filme para que as mulheres negras pudessem se reconhecer na tela grande. E foi atrás

dessa representação heroica, desse jogo de espelhos, pautado na luta e não na subalternização como nos é mostrado reiteradas vezes, que fomos ao cinema.

O aluno destaque, para a escola, é o aluno que apresenta as melhores notas, mas também boa frequência e comportamento. São considerados destaques aqueles que alcançam as três melhores notas. Para o projeto Negra Flor de Girassol, a aluna destaque é aquela que supera a si mesma em todos os aspectos da sua escolarização.

Para as três alunas, foi a primeira vez no cinema, um espaço de lazer pouco frequentado pelos jovens residentes nos setores marginalizados da cidade. A maioria das alunas participantes do projeto e alunos da escola de modo geral, têm pouco acesso aos espaços de lazer. Desigualdades sociais como o transporte coletivo ineficiente, por exemplo, dificulta os acessos, sendo necessário elaborar as ações, pensando-as desde o financiamento dos ingressos ao deslocamento das discentes.

Ainda em 2022, dia 23 de novembro, nas atividades comemorativas da Semana da Consciência Negra, foi organizada uma sessão de cinema para os alunos destaque e alunas participantes do Projeto Negra Flor de Girassol de toda a escola, visto que ao propormos uma escola antirracista, devemos incluir todos os inseridos no contexto educacional.

Nesta atividade ocorreu uma parceria com a empresa Moby Cine, que disponibilizou os ingressos a um valor acessível de 10 reais sem a obrigatoriedade de consumo. Utilizou-se para o traslado, o transporte escolar, o que não gerou custos para o deslocamento da escola até o cinema. Alguns alunos contaram com o apadrinhamento de professores e funcionários da equipe gestora, o que é costumeiro nas ações do projeto. Participaram 56 pessoas, dentre alunos de todas as turmas e equipe gestora.

O filme escolhido foi *Wakanda Forever*, filme da Marvel de elenco majoritariamente negro, com a jovem cientista Shure, interpretada pela jovem atriz Letitia Wright, protagonista do filme. A intencionalidade era que os alunos além de se verem refletidos na tela, fizessem “rolês” em territórios centrais da cidade, negados historicamente, tal qual os participantes do rolê representado no documentário “Encontro Global com Milton Santos ou O Mundo Global Visto do Lado de Cá” onde as pessoas moradoras da favela reivindicam o direito de ocupar os espaços de lazer na cidade, negados para as classes populares.

Em 2023 os alunos foram levados ao cinema para assistir A Pequena Sereia, filme interpretado por Halle Bailey. O filme com a protagonista negra, foi apreciado por um grupo de 52 alunos com a maioria de alunas participantes do projeto, 28 alunas.

O cinema que inicialmente foi pensado como meio de incentivo à reconstrução da aprendizagem, depois passou a ser um elemento poderoso de afirmação do corpo negro por meio da arte. Os filmes escolhidos traziam protagonistas negros com papéis enfatizando o heroísmo dos seus personagens, afirmando coragem e não subalternização como crescendo na televisão.

Combater o racismo no ambiente escolar, fortalecer a identidade das alunas, desconstruir os padrões de beleza, conhecer e reconhecer-se na cultura negra, corroboram para o bom desempenho escolar. Muitas alunas relataram que foi sua primeira vez no cinema e o melhor dia de sua vida. Percebo que as ações são moedas de troca para possibilitar conversas sobre frequência, leituras e rendimento escolar, dentre outras questões. Esses diálogos ocorrem em todas as ações, principalmente na entrega de cremes que é a ação mais frequente. A ênfase no bom desempenho escolar é reforçada sempre que possível.

5 ESTÉTICA NEGRA VALORIZADA, IDENTIDADE FORTALECIDA NO SEIO FAMILIAR E BOM RENDIMENTO ESCOLAR: AS SEMENTES GERMINADAS DO PROJETO NEGRA FLOR DE GIRASSOL

As entrevistas para ilustrar esta pesquisa, ocorreram em dias diversos. As interlocutoras me receberam no seio de suas casas em horários propostos por elas. Todas as interlocutoras são participantes do projeto de forma direta. Por isso, as questões abordadas na pesquisa mais uma vez acessaram minhas memórias. As reflexões tecidas no decorrer desta pesquisa e o contato com as interlocutoras, deixaram evidente que projetos como o Negra Flor de Girassol impactam positivamente na recuperação da identidade negra das alunas e mães envolvidas nas ações. Das seis entrevistadas, todas se afirmam negras. Quatro se autodeclararam pretas e duas pardas. Quatro já manipularam o cabelo com procedimentos químicos e duas nunca manipularam.

No entanto, três afirmam não lembrar de ter sofrido racismo no território escolar. “Se já sofri, não me lembro”, foi a frase dita por elas durante a entrevista. É preciso, então refletir sobre a natureza desse esquecimento, que pode ser entendido aqui como não querer falar e, portanto, um modo de silêncio. E como afirma Pollak (1989), “o silêncio tem razões bastante complexas” (Pollak, 1989, p. 4). É provável que uma das razões seja que o trauma que o racismo provoca ainda não foi superado. Recorro a Pollak mais uma vez para reforçar meu pensamento.

(...) a sobrevivência, durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas. A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade (...) (Pollak, 1989, p. 03).

Isso me ocorreu na infância, adolescência e só na fase adulta, depois que já era professora, consegui falar abertamente sobre o racismo sofrido na escola. Em uma formação dos PCn's- Parâmetros Curriculares Nacionais, o formador distribuiu papel e caneta e pediu que fizéssemos anotações sobre as memórias escolares mais marcantes. Eu escrevi, e quando chegou a minha vez de falar, chorei copiosamente e relatei todas as lembranças traumatizantes que guardei durante décadas. Só depois desse episódio, me

transformei em uma ativista contra o racismo e consigo falar, a maioria das vezes, sem chorar. Por isso entendo que para conseguir acessar essas memórias, compreendendo que conseguir expressar o racismo sofrido é um processo longo e doloroso, que precisa de tempo para amadurecer, cicatrizar e transformar dor em luta. O que Pollak reforça: “Pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por esse trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história.” (Pollak, 1989, p.11).

Figura 16: Jeane e Maria Cecília seu instrumento de ressignificação identitária



Jeane e Maria Cecília participando do ensaio fotográfico em 2023. Foto: Márcya Eduarda.

Jeane Pereira de Sousa, 35 anos, é uma das mães que participa voluntariamente do Projeto Negra Flor de Girassol. Jeane cursou o Ensino Médio Completo e sonhava cursar Educação Física. Porém, por enquanto, seu sonho está adormecido. Atualmente é casada e mãe de dois filhos, Maria Cecília e Heitor, a quem dedica seus dias. Filha de mãe branca e pai negro, não percebeu conflitos identitários na sua infância. Na sua memória, a mãe fortalecia sua autoestima reforçando que não havia diferença entre elas com relação à beleza. Lembra que cresceu corajosa! Na escola, era defensora de outras meninas e enfrentava agressores racistas. Na adolescência, influenciada pela estética dominante,

passou pelo processo de alisamento capilar e o manteve até perceber que influenciava a filha que tem cabelos crespos. Questionada se já alisou o cabelo, ela me responde:

Já alisei. E deixei natural por causa da minha benção - a Maria Cecília. O cabelo dela é crespo. Quando ela era pequena, com 4 aninhos, ela olhava para o meu cabelo alisado e dizia: Ei mãe, quando eu crescer eu quero ter o cabelo igual ao da senhora. Grande e liso. Agora ela fala que quer o cabelo grande, mas não fala que quer liso.

Após reaprender sobre seu corpo para apoiar a filha na sua construção identitária, Jeane afirma que sua família se junta a ela para ser o apoio que Maria Cecília precisa para aceitar seus fenótipos. Ela diz que todos ao redor da adolescente, investem na autoestima dela para fortalecer sua identidade.

A gente conversa muito com ela, elogia muito ela. Principalmente a questão do cabelo que ela queria alisar. Eu falei que não. Eu digo, minha filha você tem que aceitar quem você é. A maioria das fotos que tiramos, ela pega meu cabelo e coloca na cabeça dela. Eu digo a ela, minha filha você é perfeita. Nós elogiamos muito ela. O pai dela, as tias dela. Toda a família! Agora estou incentivando ela a tirar o dedoliss⁷ e deixar o cabelo dela como ele é.

Jeane começou a contribuir com o Projeto Negra Flor de Girassol na ação de hidratação capilar em 2021. Ao observar sua filha sempre com os cabelos impecáveis, fiz o convite para que ela contribuísse e fui atendida prontamente. Sempre que precisamos dos seus conhecimentos ela se disponibiliza com muita vontade de cuidar, assim como cuida da própria filha. Sabe cuidar dos cabelos crespos e produzir receitas com produtos naturais, como gel de babosa, misturas de óleos, frutas e cremes para nutrir os cabelos. Nas hidratações, cuida das meninas com zelo maternal, transmitindo as técnicas que sabe, orientando para a importância da estética. Maria Cecília só participa do Ensaio Fotográfico. Os pais se desdobram para comprar produtos capilares com mais qualidade, o que o Banco de Cremes ainda não consegue oferecer. Quando temos ações de distribuição de cremes, Maria Cecília costuma ofertar para outras pessoas o que recebe.

Figura 17: A família Palhano: Beleza negra, identidade forte e esperança de futuro promissor

⁷ dedoliss é uma técnica de manipulação do cabelo sem química, utilizada para tirar o volume dos cabelos, fazendo com que um crespo fique cacheado e não se torne um Black Power.



Cislene Palhano (ao centro), Juliana Palhano (à direita) e Gabriele Palhano (à esquerda) no ensaio Fotográfico de 2023. Foto: Márcya Eduarda.

Juliana Palhano tem 19 anos, mora no Setor Monte Sinai com a mãe e os três irmãos. Começou a participar do Projeto Negra Flor de Girassol em 2018. É uma menina doce, extremamente carinhosa e grata. Toda vez que participa de alguma atividade, agradece. Juliana participou de todas as ações propostas pelo projeto. Estudante do 3º ano do Ensino Médio, sonha ser zootecnista e ser a primeira da sua família a ter curso superior. Juliana mora com a mãe e seus quatro irmãos. Trabalha em um escritório de uma empresa da cidade, como assistente administrativo pelo programa Jovem Aprendiz⁸. Além dos estudos e do trabalho, Juliana dedica parte do seu tempo para frequentar a igreja. Juliana quebrou o ciclo do trabalho doméstico que é socialmente imposto às meninas negras como única via possível de iniciar no mercado de trabalho. Faz curso para aprimorar o trabalho. Lá, teve experiências inovadoras com um campo que lhe era desconhecido até então. O contato com a informática, e a timidez (novamente a timidez), foram seus maiores desafios de adaptação. Mas Juliana é muito comprometida com seus estudos, é aluna exemplar, é comprometida com seu trabalho, com o projeto e consigo mesma.

⁸ O programa de trabalho Jovem Aprendiz é uma lei federal cujo objetivo é inserir e capacitar jovens entre 14 e 24 anos no mercado de trabalho. Ela estabelece que empresas de pequeno a grande porte devem ter entre 5 e 15% de colaboradores nessa modalidade.

Juliana não expressa com palavras faladas, mas cartinhas de gratidão e sua dedicação ao Projeto Negra Flor de Girassol denotam a importância que ela atribui ao projeto. Entendo também como uma forma de cuidado que ela sabe que eu preciso para continuar planejando e executando as ações para alcançar tanto as meninas que já participam quanto para acolher as meninas que ainda virão.

Cislene Palhano, 37 anos, Ensino Médio completo, trabalha como diarista em residências, empresas do ramo de hotelaria e “no que der certo”. Mora no setor Monte Sinai I com seus quatro filhos. Forte, corajosa empoderada e dona de uma autoestima elevada, relata com admiração a si mesma que concluiu o Ensino Médio no ENCCEJA⁹ e passou na primeira tentativa em todas as provas. Seu sonho era fazer direito e ser uma delegada da Polícia Federal, mas acredita que já passou o tempo, devido aos atravessamentos do cotidiano de uma mulher negra, periférica e mãe solo de quatro filhos. Durante a entrevista, tento estimulá-la a escolher outro curso e não desistir de fazer um curso superior.

Cislene participou do projeto diretamente a primeira vez no Ensaio Fotográfico de 2023, mas indiretamente, o projeto a alcançava por meio das filhas, através do Banco de cremes, do Bazar Solidário e de outras ações de assistência social que chegam até o projeto e como diz Emicida (2019), “se a benção vem a mim, reparto, porque tudo que nós tem, é nós!”. Em 2023 ela queria fotos especiais para celebrar seu aniversário e foi a modelo mais espontânea no momento das fotos e garantiu que “na próxima edição, eu tô dentro. Se eu tiver, eu tô dentro. Se me convidarem...” Ela reaprendeu a se olhar e perceber a beleza do seu corpo negro e repassa para as filhas. Cislene cuida da identidade negra das filhas, que nunca se submeteram a processos químicos de alisamento capilar. Nas conversas com as filhas, reforça:

Eu falo, eu converso tudo sobre elas. Empoderamento, sobre racismo... Eu falo pra elas. Elas não aceitar menos do que elas merecem, que elas podem tudo que elas quiserem. Ninguém tem que dizer o que é que ela pode e o que ela não pode, não. Só depende delas. Não é minha cor que vai dizer que eu não posso, não é meu cabelo que vai dizer que eu não posso, não(...). É a sua capacidade. É só você ir além. E tipo assim, pessoas que não te agrega, pessoas que não te levam pra frente, essas pessoas você deixa pra trás. Você não precisa virar inimiga dela, não. Deixa pra trás. Não tá te levando pra frente, deixa pra trás.

⁹ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma prova do Governo Federal que permite a jovens e adultos obterem os certificados de ensino fundamental e médio.

A força e sabedoria da mãe reverbera no comportamento das filhas tanto no que diz respeito à estética quanto no comportamento ao enfrentar a vida.

Gabriele Palhano Silveira, 15 anos, é estudante do 1º ano do Ensino Médio. Mora com a mãe e seus três irmãos no Setor Monte Sinai I, periferia de Araguaína. Estuda no Colégio Estadual Campos Brasil desde os 11 anos. Aluna exemplar, Gabriele é líder da turma que estuda, se expressa nas reuniões de conselho de classe e faz curso para trabalhar como assistente administrativo. Durante a entrevista relatou timidamente, olhando para baixo e com a voz trêmula, que queria fazer um curso para ser técnica. Técnica em quê? Eu questiono, ao que ela me responde: “Quero ser médica!” Pedi a ela para repetir com firmeza que queria ser médica e assim ela fez, por três vezes. Fizemos uma pausa na entrevista para conversar sobre as possibilidades que os jovens negros têm atualmente. Mais uma vez, o efeito do racismo se manifesta na forma de timidez.

Provavelmente, Gabriele sabe que ser médica não é uma realidade profissional entre a juventude negra. Pois “Os cursos de Medicina Veterinária, Medicina, Psicologia, Odontologia e Direito apresentam percentuais de brancura superior àqueles encontrados na sociedade.” (Santos, 2017, p.31). Ao analisar o modo tímido como a entrevistada nos respondeu, podemos observar dois pontos importantes: o primeiro é que o racismo nos tira o direito de sonhar e o segundo é que a falta de histórico familiar de pessoas com ensino superior também pode ser um dos motivos da insegurança de Gabriele ao afirmar seu sonho. As análises de Santos (2017) se alinham com essa observação.

(...)no caso das famílias menos abastadas e, em geral, negras, a universidade representa um grande feito, já que, no seu imaginário, ela estava ausente, distante, “pouco provável”. A entrada de um membro dessas famílias no Ensino Superior e a sua permanência tem dois sentidos: um sentido que é individual e outro que é grupal, uma vez que ser universitário(a) significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que o indivíduo circula(...) (Santos, 2017, p. 41).

Gabriele que se observa no cotidiano da escola ou em conversas, não demonstra nenhuma timidez. Ela é uma das meninas que começou a frequentar o projeto quando ainda não estudava na escola e vinha na companhia da irmã e da prima, aos oito anos. Durante sua participação, me fez refletir muito sobre como conduzir as atividades de estética capilar negra. Gabriele só foi cuidada duas vezes. A partir daí, transformou-se em especialista em penteados em cabelos crespos e seu grande sonho enquanto menina negra, é ser uma trancista. Ela já deu vida ao sonho. Aprendeu a fazer trancinhas nagô treinando na irmã,

mãe e nas primas, e criou uma página na internet para oferecer seus trabalhos para garantir uma renda extra. Ademais, Gabriele se destaca também pela sua estética. Preta retinta, está sempre impecável com penteados com liguinhas coloridas, que ela mesma produz. Certamente seu corpo e seus fazeres servem de espelho para outras meninas negras como ela.

Figura 18: Isabela Cristina Santos de Souza



Isabela tem 19 anos e cursa o terceiro período de Zootecnia na Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Mora com os pais e os dois irmãos mais jovens no setor Nova Araguaína, periferia sul de Araguaína. Isabela é a primeira da família a ingressar na universidade. Católica fervorosa, Isabela divide seu tempo entre os estudos da graduação e as atividades da igreja.

Iniciou sua participação no Projeto Negra Flor de Girassol em 2019, quando chegou no colégio para cursar a 7ª série e foi acolhida por outras participantes do projeto,

inicialmente. Mesmo após egressa, Isabela participa de várias ações do projeto e sua presença é estímulo para as outras meninas, pois está onde almejamos.

De acordo com seus relatos, o maior impacto do Projeto na sua vida, é no fortalecimento da sua identidade, na consciência do seu pertencimento racial, o que acha importante. Filha de mãe branca e pai negro, Isabela tinha dificuldades para compreender os conflitos que vivenciava, pois na sua casa sua família não conversava sobre essas questões raciais, sobre empoderamento. Isabela conta que desde a infância sofria com violências simbólicas sobre os traços negroides que compõem seu corpo. Ela diz: “Desde muito pequena, eu sempre venho escutando coisas do meu cabelo.” Hoje Isabela tem consciência do seu pertencimento racial: “Eu me defino como parda. Com os fenótipos negros. Porque o meu cabelo é crespo e eu tenho os traços negros. Tenho lábios grossos, nariz mais largo, mais avantajado.” Ainda de acordo com seus relatos, saber negra lhe confere tranquilidade para enfrentar o racismo. “Eu não ligo mais para o que as pessoas falam.” Os relatos de Isabela mostram que ela é uma menina com identidade racial fortalecida. Além da identidade, Isabela garante que participar do projeto contribuiu com seu desempenho acadêmico em disciplinas como História, Sociologia, Filosofia e redação.

Figura 19: Anna Kaliny Ribeiro Sousa



Anna Kalinny tem 17 anos, reside com a mãe e dois irmãos no setor Lago Azul II, região periférica de Araguaína. Cursa o 3º ano do Ensino Médio. Até o momento nenhuma pessoa da família tem curso superior. Ainda está decidindo entre cursar Pedagogia, Psicologia ou Medicina Veterinária. Dos três cursos, Medicina Veterinária tem mais peso na sua vontade. Ela relata que estudar no Campos Brasil foi a melhor experiência educacional que já teve, pela amizade com meninas iguais a ela do ponto de vista racial, pelos professores e pelo Projeto Negra Flor de Girassol.

Kalinny é uma jovem educada, doce e bem decidida. Sugere atividades no projeto, observa as meninas que precisam de hidratação capilar e está sempre disposta a contribuir com seus saberes. Maquiadora profissional, encontra o tom certo da pele das meninas nos dias que temos ensaio fotográfico. Também sabe cuidar dos cabelos crespos e cacheados e por isso sua participação agrega muito. Kalinny participa de todas as ações propostas pelo Projeto. Aprendeu sobre seu pertencimento racial e se autodeclara negra/preta. Antes de participar do Projeto, existia um conflito interno por ser diferente da sua mãe e de um dos irmãos que são brancos. Seus relatos apontam que é no projeto que ela se reconhece como uma jovem negra, aceita seus fenótipos e passa a se declarar possuidora de beleza. Kalinny, como a chamamos é mais uma das participantes que contribuem muito no cuidado com as outras. Anna Kalinny agora sabe que eram violências simbólicas o que sofreu ao longo da vida, tanto na escola, quanto fora dela, por ser uma menina negra, mas que não sabia definir na infância.

Ao longo desta dissertação, todos os relatos ilustraram exemplos de violências simbólicas. Quando falo de minha mãe, de mim, de exemplos da TV, de Arany Santana e das interlocutoras dessa pesquisa, fica evidente que nascer negra nos deixa mais expostas a essas violências.

Bourdieu (2002) diz que “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (Bourdieu, 2002, p. 25). Essa reflexão nos faz compreender as imposições estéticas, dentre as outras formas de racismo, como violências simbólicas. A significação da beleza validada somente pelo padrão branco é uma violência contra nosso corpo e nossa cultura negra que se amplia e abarca gerações subsequentes.

Essas violências simbólicas aplicadas na escola reforçam e reproduzem as desigualdades sociais, representadas nesta pesquisa, as interlocutoras e muitas, muitas mulheres negras ainda não terem nas suas famílias nenhuma pessoa com curso superior, ou serem as primeiras da família a ingressar na universidade. Outra vez, retorno ao período colonial onde mulheres negras tiveram o acesso à educação atrasado. São resquícios! Mas mesmo com oportunidades desiguais, as interlocutoras desta pesquisa têm trajetórias educacionais excepcionais (Lima, 2022). Isabela, Juliana, Gabriele e Anna Kaliny, apesar de todo contexto desfavorável, são destaques no que tange ao resultado quantitativo de notas bimestrais e tem permanência escolar com sucesso, como preconiza a SEDUC-TO.

Para alcançar tal feito, essas alunas perpassam por enfrentamentos concernentes à permanência material, pois são oriundas de baixa renda e as necessidades cotidianas são muitas. No entanto, a elas é imputado também o desafio da permanência simbólica que Santos (2009) discute analisando o ingresso e o percurso de jovens negros na universidade, mas que acreditamos ser um conceito adequado às reflexões que traçamos aqui sobre o percurso de meninas negras na educação básica, condição inegociável para entrada na universidade. Santos (2009) afirma que “Estigmatizar um grupo ou afixar-lhes o rótulo de inferioridade é uma tática largamente utilizada na disputa de poder como forma de garantir a superioridade social.” (Santos, 2009, p. 74). O Projeto Negra Flor de Girassol, é uma ferramenta que favorece a permanência simbólica na educação básica, quando atua para que as participantes se sintam pertencentes ao universo educacional sem estigmas físicos ou culturais e busquem por meio da educação planejar o fosso social que existe entre brancos e negros.

Outro ponto em comum que as interlocutoras desta pesquisa apresentam é o sucesso escolar. Lahire (2004), aponta que o “sucesso” e o “fracasso” escolar tem variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular.” (Lahire, 2004, p. 54). Outra variação do sentido de “sucesso” e de “fracasso” é do ponto de vista social. Ele diz que “o que é resultado brilhante para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” ou um “resultado decepcionante” para uma família burguesa.” (Lahire, 2004, p.54). Partindo das análises de Lahire sobre “sucesso” e “Fracasso” escolar, podemos afirmar que Isabela, Anna Kaliny, Gabriele e Juliana são casos de sucesso escolar.

De fato, com seus bons rendimentos escolares, elas se juntam a tantas outras florzinhas de girassol que participaram do projeto ao longo desses 8 anos de existência. Várias já estão na universidade. São futuras enfermeiras, esteticistas, dentistas, geógrafas, psicólogas, radiologistas, agrônomas... elas são muitas. Algumas já concluíram a graduação, outras estão cursando. Todas elas, assim como eu e a maioria das mulheres negras, carregam o pioneirismo de ingressar na universidade. São as primeiras das suas famílias. (Santos, 2009).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta dissertação foi composta por três fases: inicialmente o encantamento de estar na academia e o medo de não conseguir chegar até aqui, o final. A segunda fase, de revirar memórias por meio das minhas escrevivências, descascar minhas feridas, vê-las sangrar ao encontrar histórias semelhantes às minhas escritas por tantas outras mulheres negras e, talvez, cicatrizar essas feridas. E, na última fase, ir ao encontro das meninas, espinha dorsal do Projeto Negra Flor e interlocutoras, e conduzir o diálogo sobre nossas/suas vivências. O desafio era, tentar dialogar sem acessar a dor dilacerante que muitas vezes, rememorar quem somos racialmente, provoca. Analisar o percurso desta pesquisa é fazer um movimento cíclico e voltar ao início para buscar compreender se alcançamos aquilo a que nos propomos.

Retomando ao que propôs o objetivo geral deste estudo, foi possível demonstrar como ocorreu cada ação que propunha valorizar e contribuir na construção da identidade étnico-racial das participantes no âmbito do projeto. O detalhamento das ações de apoio a estética negra, bem como a unanimidade das participantes em afirmar tais ações como as mais importantes do projeto, mostram a sua relevância. Se autoafirmar negra é um enfrentamento. Aceitar seus fenótipos é uma transgressão em uma sociedade que impõe regras branco normativas.

Os discursos colhidos, bem como os relatos que servem como referência e minhas memórias, revelam que uma diferença de quase um século não altera o modo como o racismo opera no seio das escolas. O racismo inferiorizando o corpo de meninas negras ainda é cotidiano e essas não se sentem seguras em denunciar, provavelmente devido à falta de políticas institucionalizada de combate ao racismo nas escolas.

No que tange ao enfrentamento ao racismo a partir do fortalecimento da identidade, este estudo constatou a partir das narrativas das interlocutoras, resultados mais consistentes. Todas elas afirmam seu pertencimento racial como mulheres negras. Desse modo, é afirmativo que projetos como o Negra Flor de Girassol, contribuem com o enfrentamento ao racismo a partir da identidade fortalecida. É possível abstrair dos discursos da maioria das interlocutoras, percepções positivas de si e discursos sem conflitos identitários, ou de inferiorização do próprio corpo. Perceber os seus fenótipos positivamente é um ganho imensurável no enfrentamento ao racismo. As discussões

tecidas a partir dos discursos colhidos, oferecem evidências significativas de mudanças no modo como as sujeitas dessa pesquisa passam a se perceber positivamente do ponto de vista corpóreo. O fortalecimento da identidade é preponderante nos resultados encontrados aqui. As narrativas das alunas sobre o próprio corpo, não reforçam os objetivos do racismo. Ao contrário, são armas potentes de enfrentamento cotidiano que se estendem para as famílias dessas alunas.

As diversas atividades planejadas e executadas pelo projeto para as alunas participantes e demais alunos da unidade escolar, se somam as atividades de apoio à estética na busca pelo direito de ter pertencimento com orgulho. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que as alunas percebem que estar em contato com a cultura negra, é relevante para a composição da sua negritude e para a sua formação humana. Tais atividades repercutem e educam toda a comunidade educacional do referido colégio.

Diante dos expostos, afirmamos que as contribuições desta pesquisa para proposituras sobre educação para as relações étnico-raciais a partir da valorização da identidade, são valiosas. Nos apontam a urgência de oferecer subsídios para que meninas negras tenham permanências simbólicas positivas dentro das escolas, através da adoção de práticas pedagógicas com vistas à mitigação do racismo.

É sabido que no imaginário de muitos, a escola é o espaço onde reina a justiça e o tratamento igualitário. E por isso, denunciar o racismo no território escolar expõe as violências que sofremos e seus estragos na nossa autoestima e no rendimento escolar. Dessa forma, dos pontos a serem aprofundados, entrelaçar autoestima elevada e bom rendimento escolar com um contingente maior de sujeitos, poderá oferecer mais consubstancialidade na empreitada de comprovar os efeitos maléficos do racismo também na aprendizagem e conseqüentemente no rendimento escolar.

7 REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. G. de et al. Tecnologias sociais no território comum: Articulação institucional e inclusão social no Quilombo Grotão. **Revista da ABPN** • v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras” • abril de 2020, p. 336-360

BARROS, R. P. de; HENRIQUES, R; MENDONÇA, R. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. In: HENRIQUES, Ricardo (Org). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000a. p. 21-47.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. 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”. Acesso em 15/05/2023.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, J. e FERREIRA, M. de M. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

CARNEIRO, A. S. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. **Tese de doutorado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP).

CARNEY, J. A. Subsistence in the Plantationocene: dooryard gardens, agrobiodiversity, and the subaltern economies of slavery. **The Journal of Peasant**. 2020.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. Boitempo, São Paulo, 2019.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **A história africana e os elementos básicos para o seu ensino**. In: COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org). **Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação n.º 2**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

DARDOT, P; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003**. In: Secretaria Da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49 - 62.

EMICIDA. **Mufete**. Laboratório Fantasma, 4:15, 2015.

EMICIDA. **Principia**. Laboratório Fantasma, 5:56, 2019.

EVARISTO, C. **Escrevivência – a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / Organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. Ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968.

Lopes, D. A; Figueiredo, Â. **Educação Antirracista e Ciberativismo: experiência de coletivos de mulheres negras crespas e cacheadas no Facebook e em Salvador/ BA**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 59: 15-22 (jul./dez. 2018).

GOMES, N.L. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, 2003.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2003.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista Filos**, Aurora, Curitiba, 2021.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3ª ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2020.

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

Gonzalez, L; Hasenbalg, C. **Lugar de Negro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar,2022.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: “do fim dos territórios” a multiterritorialidade. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

HAESBAERT, Rogério. **Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais**. GEOgraphia, vol: 22, n.48, 2020

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90***. IPEA, Rio de Janeiro, 2001.

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

hooks, bell. **Alisando o nosso cabelo**. Acesso em 10 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua 2021**. Nota: Valores deflacionados para reais médios de 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano**.1ª ed. Rio de Janeiro: Cogogó, 2019.

KILOMBA, Grada. Prefácio. In. Fanon, Frantz. **Pele negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

LIMA, L. S. Oportunidades Desiguais e Trajetórias Excepcionais: Percurso Escolar de Jovens Negras e Negros Moradores da Zona Rural na Educação Básica no Recôncavo da Bahia. **Tese de doutorado**. Universidade Federal da Bahia, 2022.

Lopes, D. A; Figueiredo, Â. Educação Antirracista e Ciberativismo: experiência de coletivos de mulheres negras crespas e cacheadas no Facebook e em Salvador/BA. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 59: 15-22 (jul./dez. 2018).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Ed. São Paulo: EPU, 1986.

MALCOLM-X. **O nariz e o pregador: quem te ensinou a se odiar**. Acesso em 10 de maio de 2023 Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/o-nariz-e-o-pregador-quem-teensinou-a-se-odiar#>

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. (Parte 2 – ponto 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOREIRA, Adilson. Racismo Recreativo: **Feminismos Plurais**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In. GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3ª ed. Belo Horizonte–MG: Autêntica, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O Negro Visto por Ele Mesmo**. Org. RATTTS, Alex. São Paulo. Ed. UBU. 2022.

NOGUEIRA, S. G. et al. **Histórias de vida das empregadas domésticas de Araguaína–TO: entre lutas, violências e resistências.** Org. Medeiros, O.M.M e Caixeta, V. In: História e memória de Araguaína–TO, EDUFNT, 2023, pp.179 a 206.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de. Considerações teórico conceituais inerentes à escrivência evaristiana em Becos da Memória (2017). **Dissertação de mestrado.** UFT, Porto Nacional, 2021.

PARENTE, T. G. Desenvolvimento regional na perspectiva de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 269-284, Dez. 2012.

RAMOS, D. V. et al. **Geopolítica das Usinas Hidrelétricas, Lutas por re-existência e Pedagogias da colonialidade na Amazônia do Tempo Presente.** História do tempo presente na Amazônia. Vol. 3. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, pp. 263-286.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RANCIÈRE Jacques. A Estética como Política. **Devires**, Belo Horizonte, V. 7, N. 2, P. 14-36, JUL/DEZ 2010

RATTS. Alex, RIOS. Flávia. **Lélia Gonzalez.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único e consciência universal.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. **Tese de doutorado.** Universidade Federal da Bahia. 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, P. P. et al. **Minha comunidade é agroecológica.** Goiânia: Kelps, 2020.

SODRÉ, Muniz. **Comunicação e racismo**. Acesso em 10 de outubro de 2023.
Disponível em: <https://acervo.cultne.tv/educacao/sala-de-aula/97/sala-de-aula/video/2578/comunicacao-e-racismo-prof-dr-muniz-sodre>.

TESTA, Eliane Cristina., ARAÚJO, Edileuza Batista de. A presença de textos de autores negros no livro didático de língua portuguesa. **Humanidades & Inovação**, Palmas, V.6, n.3.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos**. In: **Pedagogías decoloniales Prácticas Insurgentes de resistir, re(existir), y re(vivir)**. Catherine Walsh (Editora). Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013