UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

CLAUDIA SOUZA SANTOS

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE ÉTNICA-RACIAL DE ESTUDANTES NEGRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE JEQUIÉ – BA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
AGOSTO DE 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

CLAUDIA SOUZA SANTOS

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE ÉTNICA-RACIAL DE ESTUDANTES NEGRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE JEQUIÉ – BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
AGOSTO DE 2019

Santos, Claudia Souza.

S234m Memória e educação: construções da identidade étnica-racial de estudantes negras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié – BA. / Claudia Souza Santos – Vitória da Conquista, 2019.
118 f.

Orientador: João Diógenes Ferreira dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 105 – 112.

1. Educação – Identidade étnico-racial. 2. Gênero. 3. Infância. 4. Memória. I. Santos, João Diógenes Ferreira dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD: 370.5

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Memory and education: constructions of ethnic-racial identity of black elementary school students from a public school in Jequié – BA.

Palavras-chaves em inglês: Education; Ethnic Identity; Gender; Childhood; Memory.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos (presidente); Profa. Dra. Tânia Rocha Andrade Cunha (titular); Profa. Dra. Raquel Souzas (titular).

Data da Defesa: 29 de agosto de 2019.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

CLAUDIA SOUZA SANTOS

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE ÉTNICA-RACIAL DE ESTUDANTES NEGRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE JEQUIÉ – BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 29 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos
(Presidente)
Instituição: UESB

Ass.:

Prof.ª Dr.ª Tânia Rocha Andrade Cunha
Instituição: UESB

Ass.:

Prof.ª Dr.ª Raquel Souzas
Instituição: UFBA

Ass.:

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus Olodumaré, por estar sempre protegendo a mim e à minha família e por ter designado o Orixá Oxóssi, rei da fartura, provedor do alimento e senhor da busca do conhecimento para ser meu guia, despertando em mim o desejo do aprender e me incutido a busca deste conhecimento. Gratidão meu rei, por ter me dado forças e saúde para a efetivação deste trabalho. Oké Aro!

À minha família que sempre me apoiou e incentivou em tudo que lhes foi possível, muito além de nossas limitações.

À minha companheira que, ao meu lado, sempre me deu sustentação, apoio e carinho, força e dinheiro, desdobrando-se em compreensão, mesmo em face das ausências afetivas, durante o processo de pesquisa.

Ao meu querido orientador professor João Diógenes, por ter acreditado no meu trabalho e por não desistir de mim quando as intempéries da vida me fizeram pensar em desistir; ele sempre me apoiou, compreendendo minhas dificuldades e ensinando-me sabiamente a ser uma pesquisadora e a vencer as minhas dificuldades.

Agradeço à professora coordenadora do programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade Edvania Gomes.

Agradeço imensamente a atenção da secretária Vilma, que esteve sempre disposta a ajudar, e essa ajuda foi além das questões burocráticas, com conversas e um carinho extraordinário.

Às participantes da pesquisa que se dispuseram a colaborar (estudantes, professoras, coordenadora e diretora).

À direção da escola que recebeu nossa pesquisa.

À CAPES que financiou esta pesquisa.

Às professoras Raquel Souzas e Tânia Rocha Andrade Cunha, por terem aceitado o convite para participar da banca e pelas valiosas contribuições neste trabalho. Gratidão!

RESUMO

As identidades no geral são construidas por meio dos processos de assimilação e reformulação subjetiva mediadas pelas relações socias que fazem parte do meio em que o individuao vive e atua. Neste contexto, a identidade negra é uma possível construção dentre estas identidades. A fim de investigar como ocorre o processo de construção da identidade negra deste a infância nos debruçamos nesta pesquisa sobre como as estudantes negras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié-BA constroem suas identidades étnico-raciais. Assim sendo, tivemos o interesse de: analisar qual a percepção de racismo que possuem as estudantes negras desta escola; identificar quais os demarcadores culturais e étnico-raciais que influenciam no processo de construção da identidade étnico-racial das estudantes; investigar como a escola colabora para a construção da identidade étnico-racial de suas estudantes negras. Para tanto, construímos uma discussão na perspectiva das relações étnico-raciais no que tange aos processos sociais, históricos e subjetivos das construções da identidade negra. Desse modo, identidade negra e infância situam-se como aportes epistemológicos que permitem pensar as construções dos processos identitários em estudantes negras no recorte educacional do ensino fundamental, pois é a infância, fase inagual dos processos de construção da identidade. Observamos a especificidade da identidade negra no Brasil, em que, apesar de ser um tema já bastante debatido, ainda cabe discussões específicas e pertinentes sobre os seus caminhos de construção e afirmação. Entendemos que para tratar de identidade negra neste país temos que abordar os conceitos de raça e racimos e seus processos de construção e de comportamento presentes na sociedade. Além disso, torna-se relevante a discussão sobre a educação e as políticas públicas de combate ao racismo, a exemplo da lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e África. Não é de interesse desta pesquisa esgotar as discussões acerca do tema, tampouco emitir valores sobre o material analisado. A pesquisa é um estudo sociológico, relacionada à perspectiva qualitativa, tendo como base metodológica entrevistas semiestruturas (gravadas em áudio), devidamente organizadas sob os critérios éticos resguardados em lei sobre a pesquisa com seres humanos. Do ponto de vista teórico, para a realização deste trabalho de pesquisa, embasamo-nos em Munanga, Guimarães, Fanon, Schwarcz, Gomes, Pinsky, Ariès, Corsaro, Del Priori, Pollak, Halbwachs, Bourdieu, dentre outros. Os resultados obtidos por meio deste estudo sugerem que: a) as estudantes negras se percebem negras, conhecem os comportamentos de racismo, mas não compreendem porque este comportamento acontece; b) as estudantes negras querem ser aceitas como negras e buscam, para isso, assimilações de padrões de beleza negra já aceitas; c) a comunidade escolar compreende o papel da educação e a responsabilidade da escola por trabalhar questões raciais relacionadas à cultura e à história afro-brasileira.

Palavras-chave: Educação; Identidade Étnica; Gênero; Infância; Memória.

ABSTRACT

The Identities in general are constructed through the processes of assimilation and subjective reformulation mediated by the social relations that are part of the environment in which the individual lives and acts. In this context, black identity is a possible construction among these identities. In order to investigate how the process of construction of black identity from childhood occurs, we focus on this research on how black elementary school students from a municipal public school in the city of Jequié-BA build their ethnic-racial identities. Therefore, we had the interest to: analyze the perception of racism that the black students of this school have; identify which cultural and ethnic-racial markers influence the process of constructing students' ethnic-racial identity; investigate how the school collaborates in building the ethnic-racial identity of its black students. To this end, we built a discussion from the perspective of ethno-racial relations regarding the social, historical and subjective processes of black identity constructions. Thus, Black Identity and Childhood are situated as epistemological contributions that allow us to think about the construction of identity processes in black students in the educational framework of elementary school, because it is childhood, the inagual phase of the processes of identity construction. We observe the specificity of black identity in Brazil, which, despite being a much debated topic, still fits specific and pertinent discussions about its ways of construction and affirmation. We understand that in order to deal with black identity in this country we have to address the concepts of race and racism and their construction and behavioral processes present in society. In addition, the discussion on education and public policies to combat racism becomes relevant, such as Law 10.639 / 03, which establishes the guidelines and bases of national education, to include in the official curriculum of the school system the obligation of African-Brazilian History and Culture and Africa. It is not in the interest of this research to exhaust the discussions on the subject, nor to issue values on the analyzed material. The research is a sociological study, related to the qualitative perspective, based on methodological interviews semi-structured (recorded in audio), properly organized under the ethical criteria protected by law on research with human beings. From the theoretical point of view, for the accomplishment of this research work, we are based in Munanga, Guimarães, Fanon, Schwarcz, Gomes, Pinsky, Ariès, Corsaro, Del Priori, Pollak, Halbwachs, Bourdieu, among others. The results obtained through this study suggest that: a) black students perceive themselves as black, know racism behaviors, but do not understand why this behavior happens; b) Black students want to be accepted as black and seek, for this, assimilations of accepted black beauty standards; c) the school community understands the role of education and the school's responsibility for working on racial issues related to Afro-Brazilian culture and history.

KEYWORDS: Education; Ethnic Identity; Gender; Childhood; Memory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCNERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEJ	Plano Municipal de Educação de Jequié
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMEJ	Secretaria Municipal de Educação de Jequié
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 CONSIDERAÇÕES: RAÇA, RACISMO E IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL 24

2.1 Raça e Racismo no Brasil 28

2.2 A Identidade Negra dentro das Identidades 43

3 CRIANÇA: DO ADULTO EM MINIATURA AO INFANTE CONSTRUTOR DE SUAS CULTURAS – INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E RACISMO 55

3.1 Criança: do adulto em miniatura ao infante construtor de suas culturas 56

3.1.1 Percurso da infância e infância negra no Brasil 58

3.2 Infância: Educação e Racismos 64

4 EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: AS YABÁS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 70

4.1 A cor das yabás ..... **Erro! Indicador não definido.**

4.2 As yabás e o cabelo 72

4.3 As referências de beleza das yabás 75

4.4 As yabás são bonitas? 76

4.5 O racismo na percepção das yabás 80

4.6 Como são as relações de gênero vividas pelas yabás? 89

4.7 A ação da escola na construção da identidade étnico-racial de suas yabás 89

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS 105

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UESB..... 113

APÊNDICE A – ANAMNESE INICIAL - ROTEIRO DE PESQUISA..... 116

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA SEMIESTRUTURADA 1176

1 INTRODUÇÃO

> *[...] essa atitude, esse comportamento, essa vida cambaleante apanhada no laço da vergonha e da desgraça, se insurge, contesta-se, contesta, ladra e, valha-me Deus! Quando lhe perguntam:*
> *- Que é que você pode fazer?*
> *- Começar!*
> *- Começar o quê?*
> *- A única coisa no mundo que vale a pena começar: o fim do mundo, P!* (CÉSAIRE citado em FANON, 2008, p. 93).

A construção da identidade se configura na assimilação subjetiva continua do produto cultural coletivo pelo individual. Esta interação recebe continuamente a influencia do meio em que o individua atua. Essas influencias, por sua vez, podem ser de caráter tanto negativo quanto positivo. Neste contexto, os resultados desta interação de manira geral contribuem para o grau de auto-estima do individuo (POLLAK, 1992).

Sobre a identidade negra Munanga (2003a) diz que a tomada de consciência de uma identidade negra não surge de uma percepção de diferença de cor de pele e das características físicas entres pessoas negras e brancas. “Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses” (MUNANGA, 2003a, p. 37). O resultado desta descoberta foi à escravidão dos povos negros no Brasil e em outras partes do ocidente. Dento deste histórico, o processo de construção da indentidade negra perpassa pela percepção da raça e consequentemente pelas situações de racismo que estão presentes na sociedade desde a escravidão até os dias atuais.

Portanto, para falarmos de identidade negra, temos que falar de raça e racismo, visto ser importante compreendermos certas especificidades brasileiras. Uma delas é que a cor da pele e as características físicas operam como referências no esquema social de valor e poder, pois no Brasil os negros não são determinados pela sua decendencia biológica como nos fala Guimarães (2005, p.45) “não há uma regra clara de descendência biológica definindo grupos raciais, mas ao contrário, as classificações seguem diferenças de aparência física”.

No sistema escravista a diferença de cor e as características físicas da população africana foram usadas para a subjugação e dominação deste povo. A partir disso, o povo negro é visto como culturalmente inferior. Esta visão a respeito do grupo negro sedimentou o preconceito de cor que no Brasil, atuou como mecanismo de segregação durante todo o

período escravista, passando pelas concepções biológicas de raça no século XVIII que separaram a humanidade por raças ainda presente na sociedade (SCHWARCZ, 2012).

Por meio das concepções biológicas de raça importadas da Europa no fim do século XVIII, o preconceito é justificado cientificamente no Brasil, o que levou, mesmo após o fim do sistema escravista no ano de 1888, à disseminação de uma concepção de existência de superioridade e inferioridade de raças humanas, sendo o resultado da mistura destas o caminho até a purificação da raça inferior, ou seja, de acordo com estas concepções a raça negra possui a condição de purificação mediante o cruzamento com a raça branca. Estas concepções ratificou o preconceito que gerou na sociedade um ideal de identidade nacional pautada no branqueamento como forma de status nacional (SCHWARCZ, 2012).

Nesse modelo universalizado que nega e/ou julga negativamente as diferenças entre grupos étnico-raciais, o racismo opera como um comportamento recorrente que possui uma escala de valor previamente estabelecida, segundo as percepções do racista. Uma escala de valor que classifica não somente pela cor/raça, mas também pelo seu lugar na estrutura social, pelo seu gênero e idade. Ou seja, as diferenças de cor/raça da população brasileira associadas às diferenças de classe e de gênero são pretextos para comportamentos racistas que numa via de mão única, podem partir de qualquer indivíduo branco independente de sua classe social, gênero e/ou idade (MUNANGA, 2008c).

Portanto, o preconceito étnico-racial é uma ação destrutiva, construída culturalmente e expressada no comportamento social, consequência da manutenção nos segmentos sociais do racismo, fazendo-se presente na realidade brasileira através da prática da discriminação, onde os aspectos fenotípicos étnicos de matrizes africanas têm servido de referência para o mesmo (MUNANGA, 2008c).

No caminho teórico das discussões sobre a identidade negra, passamos inicialmente por concepções que discutem a formação da identidade de forma geral. Através destas discurssões observamos que o conceito de identidade é um dos mais complexos e elásticos discutidos na contemporaneidade. A complexidade encontra-se nas diversas ciências que estudam a partir de suas bases teóricas que partem de conceitos biológicos, psicológicos, antropológicos e sociais. A elasticidade se dá em virtude do conceito passivo de modificação e modelagem, compreendendo valores éticos, reflexões morais e contextos culturais, nos quais o sujeito se define ou é definido. Por meio desses elementos, as muitas identidades já demarcadas em nossa cultura são readequadas e reinventadas cada vez que um sujeito legitima o seu ser (SOUZA, 1990).

No processo de construção de sua identidade, a pessoa é envolvida em culturas e relações que promovem a expressão de sua subjetividade. Nestes processos, os acontecimentos vividos pessoalmente e/ou "pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer" (POLLAK, 1992, p. 201). Constituindo elementos característicos da memória que formam o alicerce da subjetividade e consequentemente da identidade.

Embora, o grupo negro tenha atribuições e lugares definidos dentro das estruturas sociais da sociedade brasileira, as mulheres e as crianças negras são as que mais sofrem com o racismo, pois de forma geral, as mulheres e as crianças na sociedade brasileira são impelidas a papéis de subordinação frente à ordem patriarcal e autoritária dessa sociedade (GOMES, 2005).

Nas últimas décadas, foram realizados inúmeros estudos sobre a infância e adolescência no Brasil, em diferentes áreas das Ciências Humanas. No entanto, estudos que tratam a infância relacionada com a questão étnico-racial são reduzidos. Se ampliarmos a infância, relações de gênero e às questões étnico-raciais, este número tende a ser menor. Por estes aspectos, a pesquisa sobre a construção da identidade negra em crinças do gênero feminino justifica-se relevante por buscar compreender como esta construção que ocorre a partir das assimilações das interações sociais e reformulações subjetivas, se desenvolve na crinça negra já que a construção da identidade negra sofreu intenso processo de desvalorização pelas constantes atribuições negativas que "embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial" (MUNANGA, 2003a, p. 37).

Diante disso, nossa discurssão sobre a identidade está fundamentada nas concepções sociais da identidade geral e da identidade negra. Buscamos então, nesta pesquisa estreitar o distanciamento entre a complexidade de se discutir identidade negra no Brasil e a sua construção ainda na infância. Optamos por pesquisar a construção da identidade negra em estudantes do ensino fundamental do genêro feminino matriculadas em uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié-BA.

Sendo a infância o estágio da vida em que se encontram as estudantes colaboradoras desta pesquisa, entendemos a necessidade da discussão desta categoria. Analisamos os conceitos da infância através do olhar histórico e conceitual onde discutimos a compreensão da infância no Brasil, considerando nestes contextos, as formas de conceber a infância, especialmente a infância negra.

Relacionamos, assim, os processos de construção da identidade e os processos da infância negra no Brasil, já que a infância constitui fase inaugural da construção da identidade do sujeito, formada através da relação da criança com a cultura, com seus pares e com o mundo adulto, uma vez que elas não só absorvem os conceitos reproduzidos e induzidos pelos adultos, como também os assimilam e os reformulam conforme suas próprias acepções (CORSARO, 2011).

Na formação da identidade a criança negra, especialmente, está exposta às diversas possibilidades de identidades, argumentada por Munanga (2005) assim, à medida que lhe é imposto um modelo cultural nacional identitário elaborado a partir de concepções que não condiz com a sua percepção de si, a criança negra enfrenta um conflito identitário.

Por estas singularidades, observamos a infância a partir de uma identidade específica negra – objeto deste estudo, que traz consigo uma visão unilateral em relação às inúmeras identidades existentes, estando a identidade negra em crianças à margem, até pouco tempo, das discussões que circundam as relações sociais a favor da igualdade (MUNANGA, 2005).

Na contemporaneidade visualisamos pouca discussão no âmbito acadêmico a respeito da identidade negra em criança, pois mesmo com a implementação da Lei 10.639/03, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e África”, são visíveis algumas dificuldades de crianças negras no ambiente escolar declararem sua identidade negra, pois para que ocorra a autodeclaração, essas crianças precisam estar resguardadas em uma consciência de grupo que seja valorizado e aceito, onde elas se sintam pertencentes e protegidas, uma vez que essa autodeclaração acarreta para o indivíduo assumir em seu ambiente social/escolar uma postura de autoconfiança frente a todas as injúrias atribuídas às características físicas de seu grupo étnico (RAMOS, 2015).

Corsaro (2011) salienta que é a partir da infância a criança desenvolve suas construções subjetivas mediadas por suas relações coletivas, formando sua própria identidade, isso acontece de forma contínua ao longo de toda a sua vida. Assim sendo, reiteramos a necessidade de se discutir os elementos que promovem a construção de uma identidade negra ainda durante a infância, uma vez que essa discussão também se justifica tomando como base o sofrimento que as memórias em situações de racismo causam às/nas crianças, tanto durante o período de sua infância quanto na sua vida adulta.

Gomes (2002a), por sua vez, assinala que o corpo, neste processo, exerce a função de expressar percepções formuladas com base em experiências construídas culturalmente e assimiladas subjetivamente.

> O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra (GOMES, 2002a, p. 42).

Dessa forma, ressaltamos que a motivação inicial para esta pesquisa, parte das minhas experiências de infância, ao compreender-me como mulher negra, com a infância imersa na compreensão de mundo onde o belo, o feio, o bem e o mal estavam inseridos na cor da pele. Ou seja, na formulação de que ser negra e, portanto, feia, era um castigo. Narrando esse trecho, vêm à lembrança as palavras de Fanon (2008, p. 109) quando afirma que: “a evidência estava lá, implacável. Minha negrura era densa e indiscutível. Ela me atormentava me perseguia, me perturbava, me exasperava”.

Nesta experiência, os atributos físicos que o meu corpo apresentava, colocavam-me constantemente em desalinho com os que eram exigidos pela cultura imposta. Deste modo, esta percepção de despertença não partiu de mim mesma, do sentir biológico do meu corpo, mas de acordo com Schwarcz (2012) é fruto de uma ideologia da cultura nacional do branqueamento presente no Brasil, reforçada a partir do século XIX com as teorias científicas raciais que alimentavam o desejo e o imaginário das elites brasileiras de transformar a nação em um país de raça pura, civilizado e superior.

Munanga (1999) aborda essa cultura nacional do branqueamento quando aponta a preocupação das elites brasileiras com a herança inferior que o negro e a negra representavam: “Toda preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro e da negra nesse processo de formação da identidade étnica brasileira” (MUNANGA, 1999, p. 51).

Gomes (2003b) ressalta as estratégias racistas usadas pela sociedade para segregar o negro e a negra:

> Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o/a negro/a. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do/a negro/a o status de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra (GOMES, 2003b, p. 80).

Essas memórias subjetivas de inferioridade construídas a partir de nossas interações e assimilações com as sociedades racistas internalizaram em nós, povo negro, uma imagem negativa de traços, cor e textura de cabelos característicos nossos (MUNANGA, 1999).

Ainda sobre a motivação inicial desta pesquisa, recordo o meu tempo de escolarização inicial na década de 1980, quando fui vítima de várias ofensas e xingamentos relacionados à cor de minha pele e a textura do meu cabelo por parte dos colegas e também de professoras e funcionários da escola que mediante seu silencio diante das situações de agressões e racismos colaboravam para a sua perpetuação. De acordo com Munanga (1999) trata-se de uma concordância velada, "o racismo à brasileira".

Na década de 1980, a escola não possuía um aparato didático capaz de contribuir para a igualdade étnico-racial. Nesse momento histórico, os atributos físicos característicos da etnia-racial negra eram considerados inferiores, desprovidos de beleza e valor o que evidencia as relações imersas na diferença e construídas historicamente nos argumentos de poder das hierarquias raciais do grupo étnico dominante no Brasil.

S'antana (2005) esclarece que:

> Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro (S'ANTANA, 2005, p. 50).

Ramos (2015) chama a atenção em sua dissertação de Mestrado para o fato de que na década de 1980 as discussões sobre racismo, identidade negra e igualdade étnico-racial não eram de conhecimento comum, pois as discussões sobre estas temáticas só vieram a emergir no espaço escolar a partir da década de 1990:

> Nove anos antes do início da década de 1990, a temática racial, ainda não havia chegado à escola, formalmente, mas em meados da década de 1990, entre 97 e 96, 95/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), surge a possibilidade para a entrada objetiva das discussões sobre a questão racial na escola, mesmo que de modo transversal (RAMOS, 2015, p. 14).

Neste percuso essas discussões foram introduzidas na escola, mesmo que de forma transversal, cerca de 10 anos depois da minha iniciação escolar. Nesses espaços nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária, o negro e a negra estão sujeitos a assimilações e construções subjetivas individuais de memórias que os desclassificam como sujeitos aceitos e de valor.

Conforme Halbwachs (2006) tanto os processos cognitivos de rememoração presentes na memória quanto a própria lembrança são influenciados pelo contexto social em que o indivíduo se encontra. Essas memórias ficam arquivadas e sempre que acontecimentos são experienciados no tempo atual elas voltam à tona, pois mesmo sendo estruturadas socialmente no grupo, é o indivíduo quem recorda.

A apresentação da memória neste espaço é como um processo vivido e vivente que se entrelaça no tempo, espalhando seus fragmentos, como a própria vida que sustenta a experiência. Essa memória, segundo Halbwachs (2006) possui suas raízes em diferentes grupos sociais, ou seja, não é de um indivíduo, mas de todos aqueles que compartilham o mesmo grupo social.

Mesmo imersa nesse contexto, a minha história pessoal, as construções subjetivas e de identidade negra e principalmente as minhas memórias de agressões racistas que vivi ou presenciei no decorrer de minha vida me motivaram a buscar através da pesquisa, respostas e soluções para as desigualdades decorrentes do racismo e da segregação a que as pessoas negras foram e ainda são submetidas. No entanto, como menciona Fanon (2008, p. 124), “de vez em quando, dá vontade de parar. É duro investigar sobre a realidade. Mas quando alguém mete na cabeça que quer exprimir a existência, arrisca não encontrar senão o inexistente”.

A despeito disso, eu busco aproveitar as oportunidades que conquisto e aqui, deixo claro que, apesar de ser uma conquista pessoal. Estas conquistas não são individuais, mas são frutos da luta do povo negro que possibilitou que pessoas como eu, mulher negra e pobre, conseguissem ingressar numa universidade e sonhar com melhores condições de vida.

Por fim, as memórias coletivas e individuais que trago da infância ainda é constantemente recordado através de racismos atuais. Assim como ainda são constantes as situações de racismos vividas e presenciadas pelas crianças negras no decorrer da história do Brasil, nas formas individuais e coletivas. A partir disto, a minha vivência compactua com o pensamento de Souza (1990):

> Aqui esta experiência é a matéria-prima. É ela quem transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito

> da ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que, articulada com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á num saber que – racional e emocionalmente – reivindico como indispensável para negros e brancos, num processo real de libertação (SOUZA, 1990, p. 18).

Neste sentido, em uma pesquisa como esta onde a história pessoal do pesquisador tomada como motivação pode comprometer seu caráter científico. Por isso, mantive nesta pesquisa um posicionamento distante do objeto de estudo, mantendo sempre uma condição de impacialidade diante de situações possivelmente familiares. Para isso, seguir os caminhos de outras pesquisadoras negras que tiveram sua história pessoal como impulso para suas pesquisas, como, por exemplo: Nilma Lino Gomes (2002, 2003, 2005, 2008), Djamila Ribeiro (2016, 2017, 2018) e Nelsa Santos Sousa (1990). Assim, busquei seguir os critérios e rigor que exige uma pesquisa, sem perder de vista o seu caráter problematizador.

Assim sendo, a problemática que norteia esta pesquisa é: qual o processo de construção da identidade negra das estudantes do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié-BA? Como de praxe, em qualquer pesquisa científica, os objetivos foram elaborados no propósito de investigar a problemática apresentada. Dessa maneira, como objetivo geral, buscamos analisar como as estudantes negras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié-BA constroem suas identidades étnico-raciais. Para melhor construir esta discussão, os objetivos específicos são: analisar qual a percepção de racismo que possuem as estudantes negras desta escola; identificar quais os demarcadores culturais e étnico-raciais que influenciam no processo de construção da identidade étnico-racial das estudantes; investigar como a escola colabora para a construção da identidade étnico-racial de suas estudantes negras.

A presente pesquisa irá tratar das seguintes categorias: identidade negra e educação, com base em Munanga (1990, 1999, 2003a, 2003b, 2003c, 2004, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2010, 2012, 2015), Guimarães (2002, 2004, 2007), Fanon (2008), Schwarcz (1993, 2012), Gomes (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2008), Pinsky (2000). Infância, a partir de Ariès (1986), Corsaro (2011), Del Priori (1999). Memória com base em Pollak (1992), Halbwachs (2006), Bourdieu (1990, 2002, 2009).

O campo empírico está situado na cidade de Jequié-BA, localizada na mesorregião centro sul da Bahia, na zona limítrofe entre a caatinga e a zona da mata, a aproximadamente 365 km da capital baiana, Salvador, com a estimativa populacional de 155.800 mil habitantes (IBGE, 2018).

Em 2018, o Município de Jequié-BA, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Jequié, possuía sob sua administração 87 escolas funcionando; destas escolas, 75 possuíam demanda de ensino fundamental, as outras 12 escolas atendiam apenas creche e/ou educação infantil, com uma demanda total de 15.784 alunos, sendo deste total, 11.405 alunos do ensino fundamental regular. Já a documentação do Núcleo Regional de Educação – NRE 22 em Jequié-BA informa que neste mesmo ano havia 15 escolas estaduais, sendo 11 com atendimento ao ensino fundamental, num total de 3.684 alunos nesta modalidade. As escolas privadas, de acordo com o Censo Escolar/INEP (2018) somavam 50 unidades, sendo o ensino fundamental disponível em 47 delas com uma demanda de 6.543 alunos. Contabilizando assim, um total de 133 escolas oferecendo ensino fundamental, tendo 21.632 discentes no ensino fundamental no Município de Jequié-BA, no ano de 2018 (CENSO ESCOLAR/INEP, 2018).

Entre as escolas municipais do ensino fundamental em Jequié, a escolha da escola em questão se deu pelo acesso que a direção e o corpo docente deram para realização desta pesquisa. Diante disto, elegemos estudantes negras entre 8 e 14 anos de idade, matriculadas e frequentando uma escola municipal daquela cidade. Assim, a pesquisa foi realizada no período de maio a dezembro de 2018.

A escola foi fundada no ano de 2000. Ela possui 76 funcionários, mas existe uma rotatividade por conta das formas de contratação destes funcionários pela prefeitura (atuam no regime de contrato com delimitado período de vigência). O prédio da escola possui sanitário, laboratório de informática, sala de leitura, sala para diretoria, sala de professores, sala de atendimento especial e 14 salas de aula, não possui quadra de esportes e nem biblioteca. Em 2018, foram matriculados 1.000 alunos, sendo 712 no ensino fundamental (SMEJ, 2018).

No total são 38 (trinta e oito) turmas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno (que atende alunos/alunas do EJA – Educação de Jovens e Adultos). De acordo com a diretora da escola, o corpo docente compõe-se de 24 (vinte e quatro) professores nos respectivos turnos, a maioria graduada dentro da sua área de ensino. A escola tem água filtrada para os/as discentes, água encanada da rede pública, energia elétrica da rede pública, com esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet, equipamentos de computadores para alunos e professores, impressoras, TV, DVD, aparelho de som, projetor multimídia (Datashow).

Desta forma, iniciamos o nosso trabalho a partir da revisão bibliográfica por meio das publicações em periódicos, livros, dissertações e teses sobre o tema e temas correlatos

discutidos na pesquisa, cumprindo assim, a finalidade de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 43).

O trabalho bibliográfico conforme Gil (2002) possui uma importância de aproximação com o que se pretende pesquisar:

> Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tenha a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa (GIL, 2002, p. 61).

O método qualitativo numa pesquisa destacado por Minayo (2009) responde a questões muito particulares, porquanto fomenta, no limite das Ciências Sociais, um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Sendo esta pesquisa uma investigação da construção subjetiva da identidade, logo se configura como uma pesquisa qualitativa.

O caráter da observação pode ser entendido como participativa, pois de acordo com Ludke e André (1986) o participante como observador:

> [...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. Esta posição também envolve questões éticas óbvias (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Quanto à finalidade, pode ser considerada interpretativa, pois para André e Lüdke (1986, p. 30), “a parte descritiva compreende o registro do que ocorre no campo, ou seja, descrição dos sujeitos, e reconstrução de diálogo”. Ademais, a partir desse tipo de estudo é possível fazer a análise das dimensões sociais, políticas e culturais que perpassam os sujeitos inseridos nesses ambientes.

A coleta de dados da pesquisa ocorreu por meio da entrevista semiestruturada com as colaboradoras. A opção por essa técnica deu-se a partir da nossa compreensão de que a entrevista semiestruturada proporciona, de acordo com Lüdke e André (1986) uma interação

que permite a organização de um quadro amistoso entre quem pergunta e quem é perguntado sendo, neste ambiente, apresentadas as perguntas no sentido de obter respostas sinceras e com mais propriedade. Para tanto, um roteiro de perguntas deve ser elaborado antes, o qual necessita respeitar a cultura e os valores do entrevistado. Nesse sentido, o entrevistador deve ouvir atentamente as respostas e estimular naturalmente o entrevistado a prosseguir em suas colocações. Contudo, não se deve forçar nenhuma resposta ou tirar conclusões imediatas de respostas.

Foi a partir desse entendimento que utilizamos entrevistas semiestruturadas que foram realizadas em duas etapas com cada entrevistada. Sendo a primeira etapa constituída da aplicação de um questionário de perguntas feitas de forma direta com respostas escritas manualmente. Este questionário serviu como diagnóstico para a escolha das colaboradoras para a entrevista final da pesquisa. A partir do levantamento feito na primeira etapa desenvolvemos a segunda etapa. Repetimos as questões usadas na primeira entrevista e elaboramos outras a partir do levantamento feito na primeira. Apenas a segunda entrevista foi gravada em áudio.

Ao compreender a relevância da ética no trabalho do pesquisador, tornou-se, neste caso, primordial o comprometimento do pesquisador em colaborar com a comunidade *locus* da pesquisa no sentido de preservar eticamente tanto os resultados finais da pesquisa quanto os sujeitos envolvidos nela e em respeito às diretrizes da Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que dispõe sobre aspectos éticos das pesquisas com seres humanos. Esta pesquisa foi submetida ao conselho de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste de Bahia, sendo aprovada com número de protocolo: 94972718.0.0000.0055, comprovada nos anexos deste trabalho (Anexo A).

Muito semelhante a outras pesquisas de cunho sociológico, esta pesquisa tem o compromisso de trazer à tona os conceitos de identidade negra das estudantes entrevistadas nesta pesquisa. Contudo, a característica de ouvir atentamente cada uma dessas estudantes a respeito de seus entendimentos sobre raça, racismo e suas declarações de pertença explica o caráter singular desta pesquisa, pois segundo Delgado e Muller (2005) existe uma necessidade de pesquisa com crianças já que, para estas autoras, o que existe são pesquisas sobre crianças – desse modo, a criança passa de mero observado para interlocutor atuante e ativo na pesquisa. Assim sendo, esta pesquisa procura saber a partir das falas das estudantes negras qual o pensamento delas sobre a realidade que as cerca. Além disso, demonstra sua relevância

para a discussão da formação da identidade negra em crianças na idade escolar que corresponde ao ensino fundamental (DELGADO; MULLER, 2005).

Contudo de acordo com Delgado e Muller (2005) existem algumas particularidades em pesquisa realizads com crianças que necessitam de atenção, visto que o processo de escuta caminha por uma via de interpretações muito particular, os gestos, as expressões, as dispersões precisam ser observadas e toleradas com paciência, as diferentes formas de linguagens que podem ser verbais ou não devem ser consideradas. Observando estas particularidades no processo das entrevistas com as estudantes, tivemos conversas particulares com as mesmas no intuito de explicar a pesquisa para cada uma delas para que pudessem se sentirem parte do processo.

Mesmo sendo a escola *locus* desta pesquisa muito movimentada por diversos projetos acadêmicos que proporcionam aos estudantes contatos com diversas outras instituições e interações com pessoas de outros contextos sociais, o fato de ter na escola uma pesquisadora entrevistando as discentes, uma a uma, fez com que muitos estudantes quisessem ser entrevistados. Esta situação permitiu que as pessoas entrevistadas se sentissem importantes e exclusivas, representando um aspecto importante para o diálogo com as estudantes. Contudo, houve momentos nas entrevistas em que os gestos, as expressões ou, até mesmo, o silêncio das entrevistadas foi significativo.

Houve situações que, por se tratarem de crianças, a conversa se estendia por outros assuntos que não competiam o tema da entrevista. Nestes casos, para evitar a dispersão desnecessária na análise dos dados, estes assuntos foram cortados da entrevista.

Apesar de entendermos que os termos *negro* e *preto* possuem sentidos distintos quando se trata da raça e da cor do povo africano e da sua descendência nas teorias sociais, em decorrência da cultura popular com as variantes e variáveis formas de conceber as identidades e nomenclaturas relacionadas ao povo negro, optamos nesta pesquisa por considerar os dois termos para o fenótipo da cor da pele, visto que somente a cor da pele no imaginário popular não caracteriza pertençer a raça, sendo, portanto, a cor da pele negra/preta ou parda também muito relacionada à raça indígena (MUNANGA, 2009).

Iniciamos a pesquisa de campo realizando uma visita exploratória na escola, onde fomos recepcionadas pelo vice-diretor, a coordenadora pedagógica, a secretária e alguns professores. Explicamos o motivo da visita e o desejo de desenvolver a pesquisa naquele espaço escolar. O vice-diretor nos afirmou não haver objeção sobre o procedimento, mas pediu para que na ocasião de nossa volta oficial ao campo da pesquisa entregássemos um

ofício de pedido de autorização e explicação da pesquisa para que fosse arquivado na escola. Também informamos que precisaríamos de uma autorização formal para desenvolver a pesquisa e que para obtê-la iríamos procurar a Secretária Municipal de Educação da cidade de Jequié-BA (SMEJ).

Em posse da autorização necessária obtida junto à SMEJ, em 21/05/2018, iniciamos o primeiro contato oficial na escola. Passando dos contatos formais, começamos a observação das crianças durante os dias que se seguiram, de 21/05/2018 a 30/05/2018. Onde observamos a rotina da escola, a relação das crianças com seus pares nos períodos da entrada, dos intervalos do recreio e da saída da escola.

Na observação da escola, verificamos o contingente de turmas que corresponde aos anos do recorte desta pesquisa, ou seja, que a escola possui, no período matutino e vespertino, um total de dezenove turmas de alunos do ensino fundamental I e II. Diante da grande quantidade de turmas, inicialmente definimos que seriam entrevistadas, no máximo, duas estudantes de cada turma, totalizando trinta e oito (38) estudantes.

Entretanto, em razão das implicações da falta de um espaço tranquilo dentro da escola para realizar as entrevistas com as estudantes, levantamos dados iniciais com dezessete estudantes indicadas por suas professoras, uma vez que as estudantes se autodeclararam de cor/raça preta ou parda. O questionário encontra-se nos apêndices desta pesquisa, bem como o roteiro da entrevista semiestruturada realizada posteriormente com dez das dezessete estudantes. Para a escolha final das dez estudantes informante da pesquisa foram usados os critérios de entendimento da pesquisa e de desenvoltura para falar. Também foram entrevistadas duas professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola (Apêndices).

Por questões de ética e anonimato das estudantes entrevistadas, escolhemos identificar as entrevistadas com os nomes dos orixás yabás (femininas), cultuadas no Candomblé no Brasil que de acordo com Verger (1981) segue a tradição de culto aos orixás oriundos da África.

A escolha dos nomes das yabás para representar as estudantes nos ocorreu por serem estas yabás, mães, rainhas, guerreiras e deusas reverenciadas na cultura africana tanto no Brasil e na África como em outros continetentes. A seguir descrevemos algumas qualidades atribuídas a estas yabás no culto aos orixás.

Assim, de acordo com Verger (1981) Nanã é considerada a mais velha divindade do panteão africano, associada às águas paradas, à lama dos pântanos, orixá doadora da lama que forma o corpo dos seres humanos. por ser a mais velha, recebeu a dádiva da sabedoria.

Iemanjá, cujo nome deriva de: “Yèyé omo ejá” (Mãe cujos filhos são peixe) deusa da nação de Egbé, nação Ioruba onde existe o rio Yemojá. No Brasil, rainha das águas e mares. Orixá muito respeitada e cultuada é tida como mãe de quase todos os Orixás. Oxum é a divindade rainha de todos os rios e exerce seu poder sobre a água doce, sem a qual a vida na terra seria impossível. Senhora da fecundidade assim como Iemanjá. Oxum controla o ventre feminino e é a dona das crianças. Oyá e a senhora dos ventos, das tempestades, com um temperamento ardente e impetuoso assim Verger (1981) descreve Oyá, diz também ser uma das esposas de Xango, com quem aprendeu a lançar fogo pela boca e nariz. Segundo este, Oyá teve nove filhos por isso ficou conhecida como “Iyá Omo mésàn” (mãe de nove) que deu origem a seu outro nome Iansã. Obá, divindade do rio de mesmo nome, foi a terceira mulher de Xangô. Obá é uma Orixá feminina muito enérgica, gerreira e destemida, fisicamente mais forte que muitos Orixás masculinos.

Segundo Prandi (2001) Yewá é filha de Nanã também é o horizonte, o encontro do céu com a terra. É o encontro do céu com o mar. Yewá é bela, iluminada, solitária e calada. Pois seu desejo e viver só desenpenhado a sua tarefa de criar a noite no horizonte.

Orixá da caça, Otin mora nas águas com Iemanjá, Erinle e Oxum e na floresta com os irmãos Ossain, Ogun e Odé. Sempre representada com o jarro de água na cabeça, pois além de ser guerreira também cuida das plantações. Protege tanto quem mata o animal como o próprio animal, já que é um fim nobre a morte de um ser para servir de alimento para outro. (INFORMAÇÃO VERBAL) [1]

Aqui no Brasil são cultuados basicamente 16 orixás, sendo destes 7orixás yábas (femininas) que são: Nanã, Iemanjá, Oxum, Oyá/Iansã, Otin, Obá e Yewá e 9 orixás oborós (masculinos) que são: Exu, Ogun, Oxossí, Obaluaê, Ossain, Oxumarê, Xango e Oxalá.

Usamos então apenas os nomes dos orixás yabás (femininas) para identificar as estudantes entrevistadas, contudo estes orixás somam apenas sete, sendo as estudantes entrevistas no total de dez, optamos por repetir três nomes de orixás mais conhecidas acrescentando para diferenciar uma da outra as letras A e B. Sendo assim ficaram distribuídos os nomes da seguinte forma: Nanã (10 anos), Iemanjá A (9 anos), Iemanjá B (10 anos), Oxum A (9 anos), Oxum B (11 anos), Oyá A (13 anos), Oyá B (11 anos), Otin (13 anos), Obá (12 anos) e Yewá (14 anos).

Assim sendo apresentamos a organização desta dissertação que está distribuída, além desta introdução, em outras três seções e as considerações finais. Na introdução, apresentamos

[1] Narrativa da Ekedi Danielle de Oxossi, Yá Mayê do Ilè Alákétú Asé Osún Iyamí Yponda dirigido pelo Babalorixá Mauro T’Òsún desde 1998 no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

o objeto de estudo, a relevância e justificativa deste trabalho, a problemática, os objetivos e o campo de pesquisa, as categorias de trabalho, a metodologia e a estrutura desta dissertação.

Na primeira seção, desenvolvemos um debate teórico sobre os conceitos de raça e racismo e os processos históricos no Brasil dessas categorias, para dar sustentação à discussão da categoria identidade negra. Discutimos as construções sobre o conceito de raça, seu uso e sentido no caminhar da história e na memória do povo negro no Brasil e o desdobramento desse conceito na configuração do racismo. Trazemos a discussão sobre o processo de construção da identidade a partir da subjetividade, observando os processos de assimilações através das relações. No panorama da identidade negra, observamos os processos de percepção e construção dessa identidade no povo negro com base no contexto que rege as relações de raça no Brasil. Em todo o texto, a memória é entrelaçada como recurso epistemológico no debate de todas as categorias.

Na segunda seção, apresentamos as concepções de infância e as inferências da educação e do racismo na infância negra no Brasil, pontuando as implicações da Lei 10.639/03. Ou seja, observamos as formas de concepção da infância, de modo geral, para contextualizar os processos históricos da infância negra no Brasil. Assim, desenvolvemos um debate sobre os processos socias da infância negra no Brasil a partir das influências da educação e do racismo e analisamos as políticas públicas voltadas para essas categorias, especialmente a Lei 10.639/03.

Na terceira e última seção, apresentamos as análises, à luz do arcabouço teórico, dos dados empíricos obtidos por meio da inserção no *locus* da pesquisa. Nesta última seção, memória, racismo, identidade negra, família, escola, gênero e infância se intercalam, no sentido de construir um entendimento dos processos identitários das estudantes entrevistadas. Além da análise das entrevistas realizadas com as professoras, a coordenação e a direção.

Por fim, seguem as considerações finais, refletindo sobre a problemática exposta nesta pesquisa que, aos poucos, foi desenvolvida, descortinando as respostas mediante as reflexões teóricas das categorias analisadas ao longo do processo de construção da pesquisa. Diante das narrativas das estudantes pesquisadas surgiram memórias e reflexões que remetem à representação das lutas e às formas de resistência do povo negro, ao mesmo tempo em que revelaram outras formas de manutenção de demarcadores étnicos presentes na história.

2 CONSIDERAÇÕES: RAÇA, RACISMO E IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

> *O preconceito de cor nada mais é do que a raiva irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles que eles consideram inferiores, e depois o amargo ressentimento daqueles que foram oprimidos e freqüentemente injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais. As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam a continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor* (BURNS citado em FANON, 2008, p. 110).

Segundo Guimarães (2007), bem antes das conquistas do século XVI por concepções religiosas, culturais e políticas construídas em contatos com diversos outros povos, a cor da pele escura de povos do mediterrâneo já era chamada de "negra" pelos Europeus que faziam uma analogia cristã do negro e do pecado.

> Para grande número de europeus, o encontro pessoal com negros africanos deu-se apenas depois das conquistas do século XVI. Os relatos desses primeiros encontros nos indicam que a cor negra dos africanos subsaarianos foi o que mais chamou a atenção dos conquistadores e aventureiros. E daí brota uma primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceito, pois no simbolismo das cores, no Ocidente cristão, o negro significava a derrota, a morte, o pecado, enquanto o branco significava o sucesso, a pureza e a sabedoria (GUIMARÃES, 2007, p. 5).

Nessas construções sociais baseadas em conceitos religiosos, os "filósofos religiosos, como São Jerônimo e Santo Agostinho, pretenderam explicar a subordinação de alguns povos por outros a partir da passagem bíblica da maldição de Cã[2]" (GUIMARÃES, 2007, p. 8):

> Ora, ao explicar a inferiorização de alguns povos como decorrência de sua descendência e não a partir de seu local de habitação, ao atribuir tal situação a uma falha de comportamento original e ao instituir a cor como marca da maldição, o cristianismo tornava o status social e moral dos oprimidos muito mais rígido (GUIMARÃES, 2007, p. 9).

Atrelados aos conceitos religiosos, Guimarães (2007) aponta que a hierarquia, a guerra e a concepção de inferioridade natural de povos escravizados já eram comuns na sociedade europeia desde os gregos. Mesmo sendo uma forma de pensar e imaginar os mundos distintos,

---

[2] Cã, filho de Noé, ao ver o pai embriagado e nu, zomba de sua nudez. O pai, ao saber do acontecido, amaldiçoa-o, dizendo que ele e seus descendentes seriam "os serventes dos serventes" de seus irmãos. Essa estória, que justifica a servidão de alguns povos, mas não a cor dos escravizados, se altera nos séculos XVI e XVII para incluir passagens talmúdicas ou de midrash que se referem aos negros como descendentes de Cã (GUIMARÃES, 2007, p. 8).

a sociedade europeia construiu um discurso que se consolidou tanto na religião quanto na sociedade em geral. Esta imagem da civilização, da aparência e da cultura que sendo diferente da europeia não merece lugar, nem vista e nem lembrada. Tal interpretação, mesmo sendo passível do conceito eurocentrista, traz em si o objetivo de dominar e oprimir (GUIMARÃES, 2007).

Em relação ao conceito de superioridade do povo Ocidental, Mbembe (2014) aponta que eles acreditavam que os únicos detentores de civilização, de consciência organizacional e política, neste contexto o resto não era digno de humanidade, apenas era coisa, objeto:

> A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. Figura em excesso de qualquer figura, e portanto, fundamentalmente não figurável, o Negro, em particular, era o exemplo total deste ser-outro fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo (MBEMBE, 2014, p. 28).

Munanga (2009) analisa que o continente africano antes da Diáspora[3] já possuía organização política de alto nível de aperfeiçoamento. Os processos monárquicos eram organizados por um conselho popular com representantes das diferentes camadas sociais, "o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos avançada. Isso pode ser explicado pelas condições ecológicas, socioeconômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam alguns falsos cientistas" (MUNANGA, 2009, p. 23).

A partir do século XVI, os povos africanos passam a sofrer um processo diaspórico forçado, eles são retirados de seu continente para serem escravizados no Brasil, em outras partes da América e na Europa. Em decorrência dessa atividade capitalista, Mbembe (2014) enfatiza o desencadeamento de um fluxo de relação mundial que reformulou todos os continentes e aponta o descortinamento das hegemonias culturais e religiosas:

> Um processo inédito de crioulização é posto em marcha e resulta num intenso tráfego de religiões, tecnologias e culturas. A consciência negra na era do primeiro capitalismo emerge em parte de tal dinâmica do movimento e da circulação. Deste ponto de vista, é o resultado de uma tradição de

[3] A palavra diáspora foi originalmente usada no Antigo Testamento para designar a dispersão dos judeus de Israel para o mundo. Recentemente, tem-se aplicado o mesmo vocábulo, por analogia à condição judaica, aos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes no interior do continente negro ou fora dele. A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais. Também pode ser uma dispersão incentivada ou espontânea de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida (SANTOS, 2008, p. 181).

> viagens e de deslocações e se apoia numa lógica de desnacionalização da imaginação, um processo que prosseguirá até meados do século XX e acompanhará a maioria dos grandes movimentos negros de emancipação (MBEMBE, 2014, p. 33).

Na colônia portuguesa no Brasil, o caráter antagonista das relações existentes entre estas duas sociedades é ilustrado pela função instrumental à qual são submetidos os/as negros/as africanos neste novo mundo. Os recursos de dominação e subjugação dos corpos e da cultura foram usados nesta relação sob a necessidade de manter a dominação por suas vantagens econômicas e psicossociais que levam os dominadores a recorrerem não apenas à força bruta, mas a outros mecanismos de dominação, como enfatiza Bourdieu (2002). Isso implica, em sua base, numa inversão de causas e efeitos, através dos sentidos que vão além das relações de força, ou seja, não houve só a dominação do corpo, houve também a subjugação da cultura, da história e da identidade do povo africano.

Fanon (2008) observa este antagonismo racial com que o/a negro/a é tratado nas civilizações euro-americanas e ressalta:

> Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (FANON, 2008, p. 104).

Mbembe (2014) também observa a forma desumana e segregadora a que os africanos foram submetidos nos processos diaspóricos forçados:

> [...] homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, que se puseram hostilmente a seu cargo, deixando assim de ter nome ou língua própria. Apesar de a sua vida e o seu trabalho serem a partir de então a vida e o trabalho dos outros, com quem estavam condenados a viver, mas com quem era interdito ter relações co-humanas, eles não deixariam de ser sujeitos ativos (MBEMBE, 2014, p. 12).

Para Mbembe (2014) os mundos euro-americanos, ao limitarem o corpo e o ser humano a um conceito de aparência, de pele ou de cor, atribuindo à pele e à cor uma qualidade imaginária de aparência biológica, conceitua o/a negro/a e a raça como faces de uma mesma ideia. Assim, expressa que a construção do conceito de raça é meramente uma

criação imaginária com um sentido ideológico de mudar o foco das atenções de disputas mais antigas e enraizadas, como os conflitos de classe ou de sexo.

Posto isto, a dominação e a subjugação aparentam está "naturalizadas" no comportamento da sociedade dominante, de modo a parecer inevitável este comportamento. Sobre tais comportamentos incorporados Fanon (2008) relata:

> Encontro um alemão ou um russo falando mal o francês. Tento, através de gestos, dar-lhe as informações que ele pede, mas não esqueço que ele possui uma língua própria, um país, e que talvez seja advogado ou engenheiro na sua cultura. Em todo caso, ele é estranho a meu grupo, e suas normas devem ser diferentes [...]. No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem "um longo passado histórico". Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra (FANON, 2008, p. 46).

No tocante ao passado histórico dos/as negros/as, a memória assume, então, o seu caráter de resistência de que o povo negro lança mão, por meio da recordação coletiva do seu grupo de origem, que em conjunto constroem estratégias de resistência àquilo que os impede de ingressar na categoria dos homens, por serem considerados incultos e incivilizados.

Para Munanga (2009):

> Assiste-se agora a uma mudança de termos. Abandonada a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total autorrejeição; negar o europeu será o prelúdio indispensável à retomada. E preciso desembaraçar-se dessa imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la MUNANGA, 2009, p. 43).

Uma vez que a identidade e a memória social são estruturas que constantemente se misturam gerando interferências uma sobre a outra, levamos em consideração, ao pesquisarmos as construções de identidade de estudantes negras, os conceitos biológicos atrelados à identidade negra que podem vir a sobrepor os conceitos políticos que é assumir uma "identidade étnico-racial negra", pois os signos da identidade negra não esta atrelado exclusivamente ao corpo ou à cultura, ela é uma unidade de signos, uma tomada de consciência de um pertencimento unificado que procura romper com a "realidade do negro no Brasil". (MUNANGA, 2003c. p. 15).

2.1 Raça e Racismo no Brasil

Embora o conceito de raça tenha sido por muito tempo, uma concepção historicamente construída com o objetivo de segregar e racializar alguns grupos étnicos, estas formulações de raça e aparência já existiam nas civilizações europeias muito antes da exploração das Américas, sendo amplamente difundido e tendo ganhado força e raiz a partir dos processos de colonização das Américas, no século XVI (GUIMARÃES, 2007).

Os europeus buscavam expandir-se de forma rápida e com baixo custo no processo de colonização das Américas. Pinsky (2000) aborda a necessidade da mão de obra eficiente, obediente e de baixo custo para que:

> O projeto da grande lavoura se estabelecesse adequadamente. Se essa mão-de-obra [*sic*] fosse uma mercadoria em cima da qual os mercadores pudessem ganhar, comprando barato e vendendo caro, melhor ainda. O negro foi, portanto, trazido para exercer o papel de força de trabalho compulsório, numa estrutura que estava se organizando em função da grande lavoura (PINSKY, 2000, p. 23).

Na colonização, a mão de obra escrava agregou o fundamental objetivo dos colonizadores: o lucro sem custo. Nesse regime, a busca por escravos tornou-se também um comércio lucrativo. Na diáspora africana forçada homens, mulheres e crianças foram trazidos de várias partes do continente Africano para serem escravizados nas recém Américas e na Europa (PINSKY, 2000).

No translado oceânico e chegada ao novo mundo, os/as negros/as eram submetidos/as a cruéis situações de desumanidade, tratados como mercadorias, eram vendidos/as como animais, compreendidos/as como seres sem passado, sem história, sem consciência, pois o objetivo era que os/as negros/as entendessem e se submetessem aos papéis de subserviência que a escravidão representava. Assim, tão logo os/as negros/as entendessem o seu lugar neste novo mundo e se rendessem ao seu colonizador, melhor seria (PINSKY, 2000).

A religião aqui tomou o lugar de mediadora no processo de adaptação, quando “O escravo era batizado logo que chegava ao seu local de trabalho – fazenda ou cidade – recebendo um nome ‘cristão’. Devia esquecer a forma pela qual era chamado no seu lugar de origem” (PINSKY, 2000, p. 60).

A Igreja Católica, que desde o final da Idade Média e início da Idade Moderna teve sua consolidação no ocidente como concepção religiosa dominante, tornou-se então, aliada do poder, quando não está sendo o próprio poder, passando de perseguida a perseguidora. Desse

lado, o poder precisava ser mantido e os fins teriam justificativas na lei de Deus (PINSKY, 2000).

Assim, “a maldição de Cã”, comentada por Guimarães (2007) sobre o povo negro, era justificada, bem como o processo de escravatura sofrido por esse povo. Para o corpo negro não havia salvação, apenas para a alma – neste caso, teria o/a negro/a que se converter ao catolicismo para que fossem abandonados todos os valores de sua religião de origem, que servia como mais um referencial de liberdade que os motivava na esperança dela. “Assim, o escravo não apenas podia ser católico: ele tinha que sê-lo” (PINSKY, 2000, p. 58).

DaMatta (1987) comenta que, fundamentada por concepções religiosas bem cristalizadas, a colônia brasileira se desenvolveu sob o comando da coroa portuguesa que tinha suas bases políticas, culturais e morais religiosas consolidadas na Europa.

> Em outras palavras, o nosso sistema colonial estava fundado numa “hierarquia moderna”, sistema cujos pés eram o comércio mundial, os braços eram as leis e uma administração colonial baseada numa larga experiência mundial o corpo era uma sociedade ideologicamente muito bem estruturada internamente, com seus “estados sociais”, e a cabeça era o Rei (DAMATTA, 1987, p. 65).

Nesse contexto, a colônia brasileira consolidou o regime escravista justificado pelo discurso religioso cristão da época. Fanon (2008) faz uma observação sobre a igualdade das formas de exploração de um povo sobre o outro e sobre a justificativa religiosa que buscam para esse fim:

> Todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas, pois todas elas são aplicadas a um mesmo “objeto”: o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital, fundamental, que é repor o homem no seu lugar (FANON, 2008, p. 87).

Mbembe (2014) observa que o tráfico negreiro para a escravidão nas Américas e na Europa, diferente das formas de escravidão já conhecidas que adquiriam o escravo por meio de capturas em guerras ou conquistas territoriais, ocorreu sob fins capitalistas exclusivamente, o primeiro na história da humanidade em que “o princípio de raça e o tema com o mesmo nome foram instaurados sob o signo do capital” (MBEMBE, 2014, p. 31). Neste panorama, a exploração da escravidão, baseada na visão de que uma nação inteira (a Africana) poderia ser

submetida a um processo de exploração forçada, desencadeou a partir do século XVI um intenso movimento marítimo para tal objetivo.

Contudo, o/a negro/a trazia de sua raiz a sua cultura, a sua civilização e a forma política, bem como a compreensão de escravidão a partir de conquistas de territórios por meio das guerras. No caso da diáspora para as Américas, os/as negros/as não sofreram nenhum processo de guerra, foram capturados num processo mercantilista. Naturalmente, a relutância do/a negro/a em aceitar essas situações era previsível e apropriada, vindos, por isso, a ser desenvolvidos entre os colonizadores sistemas de segregação e subordinação severos para a manutenção do controle sobre o povo negro que era visto como selvagem e desprovido de entendimento (GUIMARÃES, 2007).

Nesse histórico de distanciamento de suas raízes, o negro e a negra no Brasil criam, desde o princípio dessa diáspora, um esforço de reconstrução, afirmação e consolidação de suas identidades em um espaço onde o comportamento coletivo de uma maioria se traduz em subjugar e negar a significância das raízes do grupo negro (MUNANGA, 1999).

Ali, a força de uma memória social e individual, significativa e sensível de cultura e internalizada no povo negro se fez recordar nos espaços e tempos oportunos, num sentido de preservação e sobrevivência desse povo, mesmo sendo constantemente assaltada pelas memórias de identidades culturais nacionais elaboradas a partir de concepções eurocentristas manipuladas e espontâneas, criadas com o objetivo de apagar suas memórias anteriores (HALBWACHS, 2006).

Munanga (2009) destaca o pensamento do branco colonizador frente ao/a negro/a colonizado/a:

> Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como o ser humano toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores. O espírito de muitas gerações europeias foi progressivamente alterado. A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada: negro = humanidade inferior. À colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens (MUNANGA, 2009, p. 24).

Ora, a colônia constitui, de acordo Munanga (2009), uma sociedade dicotômica heterogênea, ou seja, dois grupos socias com funções e direitos bem distintos, de um lado o colonizador, branco, com domínio da terra, da produção, das regras de conduta e dos corpos dos colonizados. Do outro lado, o escravo oriundo da África ou nativo da terra, subordinado,

subjugado, dominado, circunscrito nessa relação de poder fundamentada em concepções etnocêntricas que regularizam essa relação.

Entre os séculos XVI e XVIII, surgiram várias concepções especulativas sobre as raças. Munanga (2009), Guimarães (2007), Mbembe (2014), Fanon (2008) e Schwarcz (2012), em suas respectivas obras, mencionam alguns filósofos, pesquisadores e naturalistas que, em passagem pelas colônias, em especial pela colônia portuguesa, no Brasil, formularam concepções acerca da diversidade étnica e racial dessa colônia, a exemplo de Buffon que afirmava serem as raças resultado de situações climáticas; assim, de climas temperados nasciam homens bonitos, sendo modelos e fontes de referência.

Helvétius, por sua vez, acreditava que o homem nasce apenas com a sensibilidade física, sendo até a humanidade adquirida na prática social, "Para Helvétius, a inferioridade real dos selvagens não é resultado de uma falha de constituição. Ela é de ordem puramente histórica" (MUNANGA, 2009, p. 30). Já Voltaire não concordava com a teoria do clima sobre as diferenças raciais. Portanto, para ele, os/as negros/as não se tratavam de indivíduos brancos escurecidos pelo sol, visto que, mesmo em lugares frios, continuam a nascer negros/as.

> Voltaire situa na base da escala evolutiva os brasileiros (índios), que, segundo ele, foram encontrados num estado de "pura natureza", no clima mais bonito do universo, sem leis e sem nenhum conhecimento da divindade, preocupados com as necessidades do corpo, tendo indiferentemente relações sexuais com suas irmãs, suas mães e suas filhas, além do mais, antropófagos e governados pelo instinto. Em um nível pouco mais alto que o índio, vem o negro vivendo ora no primeiro grau de estupidez, ora no segundo, ou seja, planejando as coisas pela metade, não formando uma sociedade estável, olhando os astros com admiração e celebrando algumas festas sazonais na aparição de certas estrelas. Evidentemente, no topo dessa escala evolutiva, vem o branco europeu, com a astronomia e todas as características de sua superioridade (MUNANGA, 2009, p. 31).

Estes conceitos etnocêntricos, construídos por observações fenotípicas, em que o observador estabelece escalam de valor tendo como ponto de referência sua autoimagem, consolida o conceito racial a partir de uma escala "evolutiva" das raças, onde uma raça se sobrepõe à outra por características humanas diferentes.

Munanga (2009) sublinha que os avanços tecnológicos iniciados no século XVIII não trouxeram mudanças nas formas de conceber as raças:

> No século XVIII, era de se esperar que os grandes pensadores iluministas, criando uma ciência geral do homem, contribuíssem para corrigir a imagem negativa que se tinha do negro. Pelo contrário, eles apenas consolidaram a

> noção depreciativa herdada das épocas anteriores. Nesse século, elabora-se nitidamente o conceito da perfectibilidade humana, ou seja, do progresso. Mas o negro, o selvagem, continuava a viver, segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. Sexualidade, nudez, feiúra, preguiça e indolência constituem os temas-chave da descrição do negro na literatura científica da época (MUNANGA, 2009, p. 29-30).

As teorias racistas, apoiadas pelas ciências biológicas, consolidadas no século XIX, separaram a humanidade em raças e destacaram que o destino delas estava sujeito às suas evoluções culturais e de inteligência reveladas em seus traços físicos aparentes.

Nesse período, estando os povos africanos compreendidos como seres sem humanidade têm-se então, o/a negro/a como um ser inacabado no processo de evolução da humanidade. “Os dicionários e as enciclopédias do século XIX são unânimes em apresentar o/a negro/a como sinônimo de humanidade de terceira”, desse modo, “a distinção mais importante entre as raças estava na formação da cabeça e nas proporções do rosto. A forma não só revela o caráter de um indivíduo como também o determina” (MUNANGA, 2009, p. 32).

Na colônia, a escravidão, então justificada pela ciência, consolidava o que Munanga (2009, p. 32) chama de “Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância e valorizados pela educação”. Este conjunto de condutas, repetido cotidianamente, internalizou no branco a função de mandar, e no/a negro/a a função de obedecer. Mas as teorias racistas exerceram a função de legitimar os papéis, além de ajudar a retirar do/da negro/a quaisquer qualidades humanas que ele/a pudesse ter. Não sem razão, essa ação tem o poder de separar, cada vez mais, os mundos do/da negro/a e o do/da branco/a, mesmo estando eles um de frente para o outro.

O/a negro/a, em sua terra, tem sua cultura, sua identidade e sua linguagem. Já no “novo mundo” tudo isso foi desclassificado e uma nova configuração de vida lhe foi imposta. As longas jornadas de trabalho estabeleciam uma condição de vida extrema, capaz de encurtar radicalmente os anos de vida dos escravos. Ao mesmo tempo, a força das armas e da violência transformavam os castigos físicos em um elemento eficaz na dominação, diante disto o/a negro/a criou estratégias de sobrevivência, de resistências. Munanga (2009) cita a forma preguiçosa como alguns negros e negras desenvolviam o trabalho na colônia como forma de resistência.

Pinsky (2000), ao tratar da vida do/a negro/a na colônia, informa também, sobre a dura jornada de trabalho à qual o/a negro/a era submetido/a, fazendo uma importante observação sobre a estimulação dos colonizadores à reprodução entre os/as negros/as:

> [...] a desproporção entre homens e mulheres trazidos não era de molde a propiciar ligações permanentes. Na verdade, as condições de vida nas senzalas e a existência de uma mulher para quatro ou cinco homens estimulava o caráter transitório das ligações. Somente quando cessou o tráfico oficial é que a proporção de mulheres iria crescer, quando o contingente de nascidos aqui se tornou preponderante. Conscientes do problema que representava a presença de muitos homens sem mulher, os senhores, na prática, estimulavam uniões transitórias, realizadas, frequentemente, apenas com o seu beneplácito, sem as bênçãos da religião – que, aliás, fechava os olhos para o fato (PINSKY, 2000, p. 62).

Aqui, observamos que numa cultura patriarcal, as mulheres brancas na colônia tinham a função de gerar filhos para herdarem o legado e o nome da família; já as mulheres negras escravas, além de gerarem filhos para aumentar a quantidade de escravos dos seus senhores, sofriam ainda meninas, abusos sexuais de seus senhores que passava de geração em geração, também eram violadas por feitores e até outros escravos (PINSKY, 2000).

Nesse contexto, Freyre (2003) ressalta que na colônia as negras com 12, 13 anos já eram violadas pelos seus senhores e, desde então, não paravam mais. Diante disso, muitas jovens se matavam ou cometiam assassinatos, pois além da violência física corriqueira da escravidão, também sofriam a violência das suas senhoras, posto que as negras eram objetos de desejos dos senhores, seus esposos. Situações como essas permitiram que se criasse sobre os negros e as negras o estigma da promiscuidade sexual, especialmente sobre a mulher negra, existindo ainda na atualidade o estigma do corpo acessível, do sexo fácil, fruto da violência sofrida pelos/as negros/as no regime escravista – isso em nada condiz com a realidade de humilhação e escárnio em que viviam os negros e negros nesse regime (FREYRE, 2003).

No tocante à vivência da mulher negra, especialmente sobre sua sexualidade e violência sofrida, pontuamos a relevância de pesquisas sobre o gênero feminino negro, dados os contextos que outrora viveram as ancestrais negras desse país, uma vez que se estabeleceu na memória coletiva que o corpo feminino negro é mais resistente do que o corpo feminino branco, pois no passado, suportou a violência e os escárnios da escravidão. Nesse panorama, a feminilidade da mulher negra é questionada; mesmo sabendo, hoje, que não tem obrigação de apresentar feminilidade, a mulher negra se ver obrigada a apresentá-la, principalmente em decorrência de situações de desrespeito ao corpo e à afetividade, pois comparada à mulher

branca, carrega o fenótipo da cor negra, da textura do cabelo crespo e a força e resistência que lhe desassociam do modelo eurocentrista de candura e beleza ideal (RIBEIRO, 2017).

Conforme dissemos anteriormente, os escravizados não eram passivos às situações a que eram submetidos. Assim como as mulheres se suicidavam ou matavam, a fim de resistirem às situações de violência, as rebeliões e fugas no regime escravista foram constantes em razão das barbaridades sofridas pelos/as negros/as. Apesar disso, Pinsky (2000) faz menção à literatura histórica que relata o negro/a como adaptado/a ao cativeiro, ao contrário do índio que possuía o "espírito livre". Estas literaturas incutiam no entendimento popular a ausência de "espírito livre" no/a negro/a, assim competia a ele/a o conformismo com a escravidão, "por outro lado, existia a preocupação em negar tudo que não fosse 'heroico' em nosso passado histórico" (PINSKY, 2000, p. 82). Sendo esta ideia objetivamente criada no sentido de 'limpar' o passado escravista brasileiro.

> Essa visão não é inconsequente, não é gratuita. Aceitando-se a ideia da adequação do negro à escravidão, teríamos absorvido as nossas manchas ocasionais por termos mantido tal sistema social, uma vez que, dentro desse tortuoso raciocínio, teríamos apenas mantido o negro em sua condição "natural" (PINSKY, 2000, p. 83).

Dessa forma, Pinsky (2000), Munanga (2009) e Schwarcz (2012) tratam dos contextos de lutas e rebeliões promovidos com base nos ideais de libertação dos/as negros/as escravos/as. Nas condições adversas em que viviam os escravos, estratégias de sobrevivência foram sendo traçadas ao longo do regime escravista, tanto pela negociação, pelo blefe, pela barganha e por outros arranjos cotidianos, como também pelo conflito propriamente dito. As formas de negociação incluíam demandas por terra, melhores condições de trabalho e direito à expressão por meio da arte, da dança e do culto aos seus deuses.

Sendo o culto aos orixás, Deuses Africanos, desde o princípio da escravidão, veementemente combatido pelo catolicismo, os/as negros/as, diante disso, em mais uma estratégia, recorriam aos santos cristãos, numa relação de correspondência que deu origem ao sincretismo: "o catolicismo imposto aos escravos vai sofrer alterações significativas, digerido tanto pela cultura trazida por eles da África, quanto pela prática social no Brasil" (PINSKY, 2000, p. 60). Essas alterações deram origem ao candomblé, isto é, o culto aos orixás, "O chamado sincretismo religioso é uma das formas que distinguem a religião dos escravos daquela dos senhores" (PINSKY, 2000, p. 60).

No processo de negociação, os conflitos se estabeleciam a partir do descumprimento dos acordos por uma das partes, também os conflitos se davam nas fugas, nos quilombos, nos levantes e nas revoltas (PINSKY, 2000).

O fim da escravidão no Brasil, ao contrário do que durante muito tempo foi apresentado, ou seja, como um ato bondoso da Monarquia brasileira para com os escravos, foi, sim, a culminância de uma luta intensa dos escravos como forma de pressão pelo fim da escravidão.

Essas lutas existiram desde o início da escravidão, com fugas, revoltas e formação dos quilombos de ruptura e dos abolicionistas, o primeiro para organização de revoltas e mais fugas e o segundo com fins mais políticos com propósitos abolicionistas; este último era organizado por negros/as e mestiços libertos e brancos simpatizantes da causa (SCHWARCZ, 2012).

Os mais conhecidos quilombos, como o Quilombo dos Palmares na Serra da Barriga no Alagoas, do Urubu em Salvador na Bahia, do Jabaquara em Santos, São Paulo, do Leblon na cidade do Rio de Janeiro e outros, tinham o objetivo de acolher o negro/a fugitivo/a ou aqueles/as já alforriados/as, mas que lutavam para a libertação dos/as outros/as. Em boa parte das rebeliões, os/as negros/as pretendiam exigir melhores condições de trabalho. Outra forma de luta realizada pelos/as escravos/as dava-se pelas rebeliões e revoltas, sendo a mais famosa a Revolta dos Malês, em 1835, a partir do conhecimento da Independência do Haiti (1804), liderada pelos/as escravos/as, resultando no fim da escravidão naquele país (SKIDMORE, 2012).

Neste contexto, segundo Skidmore (2012) ocorreu um considerável abalo no regime escravista brasileiro, favorecendo a criação de várias leis em favor dos direitos dos/as então escravos/as:

> O fato é que os libertos de cor desempenharam um papel importante muito antes da extinção total da escravatura no Brasil. Haviam alcançado uma considerável ascensão ocupacional – o ingresso em ocupações qualificadas e até mesmo, vez por outra, o destaque como artistas plásticos, políticos e escritores – enquanto a escravidão vigorava em todo país. Essas oportunidades econômicas e sociais por eles desfrutadas atestam que o padrão multirracial de categorização social estava firmado entes da abolição (SKIDMORE, 2012, p. 86-87).

O caminhar das campanhas abolicionistas, em fins do século XIX, e a necessidade de uma posição frente às cobranças internacionais sobre a escravidão ainda existente no Brasil,

culminaram na Lei Áurea em 13 de maio de 1888, pondo fim ao regime escravocrata no Brasil. Segundo Prado Jr. (2011), foi um ato de sobrevivência política das elites, antes de ser um ato de bondade. Como o processo abolicionista ocorreu de forma gradativa, as lutas dos/as negros/as nesse processo de conquista da liberdade resultaram na libertação de muitos escravos, de forma que, na ocasião da Lei Áurea, o contingente de negros e negras escravizados/as era infinitamente menor do que o contingente de negros e negras libertos/as, alforriados/as e fugidos/as.

Apesar de todos esses processos a fim de erradicar a escravidão, Mattos (2004) ressalta as lutas abolicionistas e antirracistas politizadas de alguns mestiços, como Antônio Rebouças, Luiz Gama e André Rebouças, que, de maneiras diversas, alcançaram prestígios sociais e políticos no Brasil imperial do século XIX; embora tenham influenciado de forma contundente as Leis de abolição do tráfico negreiro – Lei do Ventre Livre e "a abolição final do cativeiro, sem indenização, em 1888" (MATTOS, 2004, p. 37) –, não repercutiram de modo sucinto na erradicação "do conceito de 'raça' pelo pensamento social brasileiro, a partir da década de 1870" (MATTOS, 2004, p. 41).

"[...] no Brasil monárquico, as lutas contra a escravidão e a discriminação racial se imbricaram, mas não se confundiram" (MATTOS, 2004, p. 37). Ou seja, a sociedade, de um modo geral, apoiava a libertação dos escravos, mas não por compreensão de igualdade de direitos e de humanidade, mas por causa das cobranças internacionais e dos processos da revolução industrial mundial. E a escravidão já era considerada no século XIX um prejuízo, pois estava colocando em risco o poder econômico e político da elite brasileira.

De acordo com a autora, as teorias raciais nascidas na Europa no século XIX tinham suas fundamentações no século XVIII: "[...] mesmo que já aparecessem, de forma embrionária, em alguns escritos do século XVIII, como as considerações de Thomas Jefferson" (MATTOS, 2004, p. 7). Desse modo, paralelo às lutas desses abolicionistas, evoluía uma teoria que consolidava "cientificamente", o conceito de "raça".

> Desde então, durante todo o século XIX, a partir de uma argumentação biologizante, as teorias raciais permitiriam novamente naturalizar algumas das desigualdades – aquelas que incidiam sobre grupos considerados racialmente inferiores – Justificando a restrição dos direitos civis (MATTOS, 2004, p. 7).

Assim, a década de 70 do século XIX, segundo Schwarcz (2012) é um marco, pois nessa década, além do desenvolvimento da educação científica no Brasil, entram de forma sucinta as teorias raciais darwinistas oriundas da Europa.

De acordo Schwarcz (2012):

> Foi só no século XIX que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenotípicos elementos essenciais, definidores de moralidades e do devir dos povos. Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – desta feita, um "laboratório racial". Se o conceito de raça data do século XVI, as teorias deterministas raciais são ainda mais jovens: surgem em meados do XVIII (SCHWARCZ, 2012, p. 22).

Estas teorias racialistas afirmavam que não havia raça superior à raça branca, classificando as raças através de uma escala hierárquica. Fanon (2008, p. 90) assim pontua: "A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado", portanto, o racismo se aflora nas concepções sociais políticas brasileiras, fundamentado por uma doutrina científica.

Aqui no Brasil, essas teorias raciais foram concebidas no intuito de agregar as raças existentes. Esse processo de construção ideológica do Brasil como uma nação mestiça tinha a raça branca como exemplo de humano detentor de perfeição, que serviu de comparação para as outras raças, como explica Souza (1990):

> Convém explicitar que raça aqui é entendida como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais (SOUZA, 1990, p. 20).

No vislumbre de uma nação civilizada, o mestiço ganhou *status* de representante nacional, pois se via neste a possibilidade do embranquecimento da nação; afirmavam, com isso, que a raça negra, degenerada e inferior, iria contribuir com a construção de uma nova nação à medida que fosse assimilada, absorvida pela raça branca. Assim, argumentavam que as diferenças sociais existentes entre as raças eram por causa de seus próprios desenvolvimentos evolutivos, ou seja, os adeptos das teorias raciais acreditavam que através

da mestiçagem, aos poucos, a sociedade brasileira se tornaria branca, devido à superioridade genética do homem branco (SCHWARCZ, 2012).

O/a negro/a, nesse contexto, livre da condição de escravo/a, assumia sua liberdade a favor da modernidade. A modernidade trazia consigo o desemprego, a marginalização, péssimas condições de moradia, sobrevivência e o esvaziamento identitário, pois como afirma Skidmore (2012):

> A rígida estratificação social dava aos proprietários de terra (brancos, ou, vez por outra, mulatos claros) praticamente um monopólio do poder – econômico, social e político. Os estratos inferiores, os brancos pobres, bem como a maioria dos libertos de cor, estavam afeitos à submissão e à deferência. Essa hierarquia, na qual a classificação social se correlacionava em alto grau com a cor, se desenvolvera como parte integral da economia colonial escravagista. No entanto, à época da abolição, ela não mais dependia da escravidão para se manter (SKIDMORE, 2012, p. 81).

Desprovidos, mais uma vez, de recursos mínimos de sobrevivência, nessa nova configuração social, o negro e a negra foram empurrados, cada vez mais, para baixo na escala de classe social e de valor; "fortalecendo-se de modo severo a tendência a confiná-lo a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes" (FERNANDES, 1978, p. 20).

> Diante do negro e do mulato abrem-se duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual a escória do operariado urbano em crescimento ou abater-se penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuitos meios para salvar as aparências e a dignidade de "homem livre" (FERNANDES, 1978, p. 20).

Dessa maneira, novamente os recursos de dominação e subjugação dos corpos e da cultura foram usados nessa relação social de dominação do homem sobre outro homem, porém, agora, livre. Embora as diferenças ainda resultem em discordâncias e abusos contra negro/as e demais sujeitos considerados inferiores em relação à supremacia branca e eurocêntrica, de acordo com Hall (2006), as noções biológicas sobre raça e as distinções construídas a partir de ideologias extremistas e nacionalistas "têm sido substituídas por definições culturais, as quais possibilitam que a raça desempenhe um papel importante nos discursos sobre nação e identidade nacional" (HALL, 2006, p. 63).

Por outro lado, a sociedade dominante que adota o novo sistema de República, segundo Schwarcz (2012), logo após a abolição, busca imediatamente incutir na memória popular ideias que sejam capazes de causar o esquecimento do tempo de escravidão:

> [...] a imagem oficial como que apagou esse tipo de manifestação, a despeito de a Primeira República ser marcada por uma agenda de manifestações sociais, incluindo demanda de grupos negros. O ambiente, porém, seria diferente: em lugar do estabelecimento de ideologias raciais oficiais e da criação de categorias de segregação, como o apartheid na África do Sul ou a Jim Crow nos Estados Unidos, projetou-se aqui a imagem de uma democracia racial, corolário da representação de uma escravidão benigna (SCHWARCZ, 2012, p. 50).

Embora observemos um processo de construção de uma memória para fins de esquecimento desse acontecimento passado, retomamos as considerações de Halbwachs (2006) quando ele afirma que não é no passado que a lembrança é rememorada no tempo e no cenário em que ocorreu e, neste caso, só o tempo e através dele é que se recorda, porquanto a memória do grupo negro se agrega no conjunto em que eles viveram, no tempo e na coletividade, de forma que todos os membros desse grupo se recordam por completo do que foi vivido em comum. Assim, visto que a tão pouco tempo essas vivências aconteceram, a pretensão do grupo dominante de apagar essas memórias coletivas torna-se quase nula (HALBWACHS, 2006).

No entanto, por conta das pesadas formas de apagamento dessas memórias e da necessidade de dispersão do povo negro, parte dessas pretensões obtiveram êxito, pois houve a conquista da liberdade pelos/as negros/as, porém, a sensação de liberdade não resultou em conquista de diretos e igualdades como deviam e pretendiam. Nas palavras de Schwarcz (2012):

> [...] autores como Nina Rodrigues procuraram lidar com o tema, recuperando a noção de que, se por um lado a lei tinha garantido a liberdade, por outro a igualdade jurídica não passava de uma balela. Essa era a base para a adoção de um modelo de darwinismo e determinismo racial, em tudo oposto ao liberalismo: se o liberalismo é uma teoria do indivíduo, o racismo anula a individualidade para fazer dele apenas o resumo das vantagens ou defeitos de seu “grupo racial de origem” (SCHWARCZ, 2012, p. 24-25).

Vale ressaltar que nesse determinismo, por causa da diversidade racial, não havia aqui no Brasil a dualidade de raças, como informa Skidmore (2012):

> Nunca houve no Brasil, pelo menos desde o fim da colônia, um rígido sistema birracial. Havia sempre uma categoria intermediária de misturas raciais – os chamados mulatos ou mestiços. A observância rigorosa da endogamia[4] com base na cor, consagrada por lei nos estados Unidos na década de 1890, nunca existiu no Brasil (SKIDMORE, 2012. p. 82).

A efeito disso, a partir da grande incidência da mestiçagem e também pelo efeito da grande imigração de brancos europeus, com existência de ambos em todas as camadas sociais, acreditou-se que o gene da raça branca prevaleceria sobre as demais, sendo os mestiços e negros/as propensos/as a procurarem por parceiros mais claros do que eles, produzindo, assim, uma raça cada vez mais pura, tanto cultural como fisicamente. Criou-se no Brasil, pela elite dominante, uma identidade unificadora, com o objetivo de uma unidade nacional das raças para a consolidação de um ideal de *status* internacional de uma nação democraticamente racial (SKIDMORE, 2012).

O essencial, no funcionamento desses mecanismos, não era nem a ascensão social de certa porção de negro/as e de mulato/as, nem a igualdade racial, mas ao contrário, a hegemonia da raça dominante. Embranquecer de todas as formas através da cultura e fisicamente era a porta de entrada (ou de saída) para experimentar a "democracia racial" e a "ascensão social". Nesse contexto, democracia racial significa, sobretudo, a não segregação racial, que associada ao individualismo burguês, tornara-se um dos paradigmas da ascensão social do/a negro/a (SOUZA, 1990).

Com o fim da escravidão, a sociedade capitalista buscava alcançar méritos sociais de ordem mundial. O/a negro/a em posições sociais mais elevadas simbolizava aí uma fusão de raça e classe que não era aceita pela elite branca. Assim, as representações de inferioridade e condição social subordinada dos/as negros/as foram reelaboradas e expandidas desde uma ordem divina "negro/a amaldiçoado/a", passando para uma ordem da natureza: "negro/a porque não evoluiu até a brancura". Com o desenvolvimento das ciências sociais, uma condição "natural" de cor/raça se tornou equivalente de sua condição social e de classe (SOUZA, 1990).

Devemos pensar que a história da ascensão social do/a negro/a apresenta um paralelo com a construção da sua emocionalidade, quer dizer, é uma história fundada no modo de o/a negro/a organizar e lidar com os afetos. O/a negro/a, socialmente dominado/a, subordinado/a

---

[4] Condição de endógamo estado da pessoa que só se casa com outra porque ambas pertencem a mesma classe e/ou tribo, visando preservar suas nobrezas, raças. Dicionário online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/endogamia/>.

e inferiorizado/a por uma concepção original de seu ser, de sua individualidade e do seu grupo social, "viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade ao estruturar e levar a cabo sua estratégia de ascensão social" (SOUZA, 1990, p. 19). Além disso, sustentava o desejo mais do que necessário em tornar-se desesperadamente um sujeito de outra cor. Alguns negros/as talvez tenham se tornado escravos de seu desejo de pertencimento a um lugar "imaginário", onde tudo se resume a um único fator: tornar-se branco; outros, possivelmente, não (SOUZA, 1990).

Sua integração na moderna sociedade de classes passa a se orientar por um projeto de ascensão social que representaria sua "redenção econômica, social, e política, capaz de torná-lo cidadão responsável digno de participar da comunidade nacional", e diante de uma situação social em que "ser bem tratado era ser tratado como branco". Nessa perspectiva, o processo de integração do/a negro/a na sociedade de classes ocorre com incentivos e bloqueios de maneira ambígua, a fim de "fragmentar a identidade, minar o orgulho e desmantelar a solidariedade do grupo negro/a" como afirma Souza (1990, p. 21):

> A inexistência de barreiras de cor e de segregação racial baluartes da democracia racial associada à ideologia do embranquecimento, resultava num crescente desestímulo à solidariedade do negro que percebia seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde teria que escapar para realizar, individualmente, as expectativas de mobilidade vertical ascendente. O caráter individualista da ascensão era coerente com as prédicas da democracia racial que colocava ênfase na capacidade individual como responsável pela efetivação do projeto (SOUZA, 1990, p. 22).

Paralelo a isso, cresciam as barreiras como o preconceito de cor/raça que permitia manter o/a negro/a num lugar social subordinado e inferiorizado nas relações sociais e pessoais, funcionando também como um filtro para conter a ascensão social individual e do grupo. De um lado, encontravam-se "aqueles que se conformava com a 'vida de negro/a' e do outro os que ousavam romper com o paralelismo negro/a/miséria" e "subir na vida" hostilizando-se uns aos outros se separando socialmente e solidariamente (SOUZA, 1990, p. 22-23).

A partir da década de 20 do século XX, são organizados vários movimentos negros no Brasil e no mundo. Munanga e Gomes (2006) fazem uma análise dessas organizações, como, por exemplo, o *Jornal da Imprensa Negra Independente* em São Paulo – mesmo sem recursos, trabalhadores da classe baixa organizaram, com ajuda da comunidade negra, um jornal. Não tinha anunciantes e a venda era baixa. Este jornal, assim como outros criados por

negros/as, tinha a função de passar conhecimento e informação sobres as artes, lutas e ensinamentos aos/as negros/as (MUNANGA; GOMES, 2006).

Outro movimento negro muito importante foi a Frente Brasileira Negra, fundada também na cidade de São Paulo em 16 de setembro de 1931 que durou até 1937, sendo organizada a partir de um "conselho, constituído de vinte membros, selecionando-se, dentre eles, o chefe e o secretário. Havia, ainda, um Conselho Auxiliar, formado pelos Cabos Distritais da Capital. Dentre os seus fundadores, encontramos o militante negro, dramaturgo, ator e ex-senador da república Abdias do Nascimento" (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 116). Fundada na pós-abolição, através das articulações feitas pelos jornais negros da época como uma forma de organização política com articulação em vários estados do país, "A sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o/a negro/a venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura" (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 118). Tornou-se partido político em 1936, com intenções de se tornar uma articulação nacional (MUNANGA; GOMES, 2006).

Esses e outros movimentos negros que participaram diretamente do movimento político da década de 1930 articularam para que o racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, fossem considerados inaceitáveis e, nesse contexto histórico, o uso do termo etnia, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, dentre outros (GOMES, 2005, p. 50).

Observamos então a argumentação de Hall (2003) sobre o conceito de raça funcionar como ponto operacional de controle mesmo depois de ser desclassificado como categoria cientifica:

> Os conceitos de ambivalência, hibridismo, interdependência que, conforme argumentamos, começaram a perturbar e transgredir a estabilidade do ordenamento hierárquico binário do campo cultural em alto e baixo, não destroem a força operacional do princípio hierárquico da cultura, não mais, pode-se dizer, que o fato de a "raça" não ser uma categoria científica valida que "de forma alguma enfraquece sua eficácia simbólica e social" (HALL, 2003, p. 239).

Ora, de acordo com Munanga (2003c) o conceito de raça deixaria de fazer sentido porque não há diferenças morfológicas e/ou biológicas entre os indivíduos. Por isso, o conceito de raça é entendido como "ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação" (MUNANGA, 2003c, p. 06).

A ideia inicial era classificar a humanidade em raças. Segundo Munanga (2004) teria funcionado, se não tivessem criado o sistema hierárquico com base em traços morfológicos dos seres humanos. Esse modelo prontamente aceito pela comunidade científica brasileira fez consolidar na elite branca brasileira o racismo e a segregação que já existia sobre o povo negro. Mesmo depois de a própria comunidade científica atestar que a classificação em raça não se aplica a seres humanos e que, portanto, o termo é inoperante, o conceito hierárquico morfológico do termo raça continuou sendo usado com o mesmo propósito racista de antes. Contudo, o termo raça, hoje, é usado na comunidade científica das Ciências Sociais, da qual esta pesquisa faz parte, e na construção de políticas públicas de combate ao racismo (MUNANGA, 2004).

Por certo, para uma pessoa negra que sofreu ou sofre qualquer tipo de chancela social em decorrência da raça, ao falar sobre isso de forma profunda, há o risco de aflorar os sentimentos de dor, tristeza, revolta e insatisfação.

Mbembe (2014) também sugere raça no sentido figurado da palavra:

> [...] raça é também o nome que deve dar se ao ressentimento amargo, ao imprescindível desejo de vingança, isto é, a raiva daqueles que lutaram contra a sujeição e foram, não raramente, obrigados a sofrer um sem-fim de injúrias, todos os tipos de violações e humilhações e inúmeras ofensas (MBEMBE, 2014, p. 26).

Assim, Mbembe (2014) acredita que raça e racismo se configuram em uma complexa rede de exploração, submissão e suas diversas formas de superação, bem como um confuso quadro de erros e incertezas do ponto de vista psicológico. Dessa forma, o autor salienta que falar de raça ou do racismo ainda é difícil, pois sempre suscita uma ideia superficial com duplos sentidos, sem possibilidade de uma linguagem única e profunda. Mesmo sob este risco, falar a fundo sobre o racismo tem sido umas das principais armas para combatê-lo, e também à diferença social e à segregação de um modo geral.

2.2 A Identidade Negra dentro das Identidades

Numa perspectiva concreta, as identidades, de forma geral, não são percebidas a olho nu. Não podemos dizer que este ou aquele tem esta ou aquela identidade ou ambas. No entanto, existem rotulações, identidades impostas ao sujeito, tanto na forma de modelo ideal a

ser assimilado quanto na forma de imposição direta com base na percepção do olhar do outro – Você é negro/a, ele/a é branco/a.

Gomes (2003a) afirma que a identidade negra não pode ser discutida sem levarmos em consideração os processos de construção das identidades no sujeito, que transcorrem por diversos contextos de relevante complexidade:

> [...] processos pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (GOMES, 2003a, p. 171).

Construir uma identidade negra é uma tarefa eminentemente política, para isso é imprescindível contestar e romper com o modelo caricato do branco. Sendo a outra possibilidade "tornar-se branco" inalcançável, o negro, nesse processo, está sujeito a criar uma "ferida narcísica", enfraquecendo ou anulando a sua autoestima. Essa tensão tem seus sintomas no sentimento de culpa, de inferioridade, fobias e depressão, afetos e atitudes que definem a identidade do negro brasileiro (MUNANGA, 2012).

Dada a complexidade e instabilidade de assumir uma identidade, pois qualquer que seja, exige afirmações de pertencimento ao grupo referente a esta identidade, assumir então, múltiplas identidades exige, portanto, um jogo de reconhecimento e de não reconhecimento, já que cada uma dessas identidades possui referências que podem ser contrárias entre si, como por exemplo, se for de identidade negra não poderá ser de identidade branca (GOMES, 2003a).

Pollak (1992) afirma que a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, aos critérios de negociação direta com os outros e, assim, o autor faz um paralelo entre memória e identidade, pela compreensão de que elas podem ser negociadas, além disso, não são essenciais de um indivíduo ou grupo. Ao confrontar memória individual e memória dos outros, Pollak (1992) demonstram que memória e identidade são valores disputados em conflitos que opõem grupos políticos diversos, em que se podem verificar litígios ligados à herança, não apenas no sentido material, mas, sobretudo, ligados a sentido moral, a valores familiares:

> Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 204).

Pollak (1992) esclarece que a valorização da memória em relação à sociedade, nos diferentes grupos, revela disputas e litígios entre os próprios subgrupos de pessoas segregadas. Ele ainda discute que há uma infinidade de motivos que dificultam essa valorização, principalmente entre pessoas que vivenciaram a mesma situação, as quais deveriam sentir-se pertencentes ao mesmo grupo, partilhar da mesma memória.

O autor enfatiza o trabalho de enquadramento da memória que pode ser considerado um investimento em organizações políticas que levem o grupo a se solidificar com o social. Além do trabalho de enquadramento, há o da própria memória em si. Entende-se que quando uma memória está cada vez mais constituída ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização. Esse fenômeno torna-se visível em função da percepção por outras organizações de que é preciso realizar uma arrumação da memória do próprio grupo. Então:

> Quando a memória e identidade estão suficientemente instituídas, amarradas, constituídas, os questionamentos vindos de grupos externos à organização não chegam a ter a necessidade de se proceder a arrumação, em nenhum dos níveis sejam coletivos ou individuais (POLLAK, 1989, p. 22).

Nessa observação, Pollak (1992) traduz a identidade como um processo construído socialmente através das memórias herdadas do grupo, numa subjetivação formulada individualmente, onde o indivíduo encontra-se entre as relações que podem ser antagônicas e complementares. Para ele:

> Há uma multidão de motivos, uma multidão de memórias e lembranças que tomam difícil a valorização em relação à sociedade em geral e que podem ser a origem de conflitos entre pessoas que vivenciaram o mesmo acontecimento e que, *a priori*, por terem elementos constitutivos comuns em suas vidas, deveriam sentir-se como pertencentes ao mesmo grupo de destino, à mesma memória (POLLAK, 1992, p. 205).

Essa visão situa as experiências subjetivas individuais e coletivas do sujeito como parte fundamental do processo de construção da subjetividade identitária. Para compreender melhor esse processo, nos atemos ao conceito de subjetividade apresentado por Husserl:

> [...] a subjetividade pura se determina enquanto identidade dinamicamente plena, capaz de confirmar-se a cada acréscimo transcendental; com isso, todo ato do eu puro outorga-lhe uma propriedade estável correspondente, mesmo que a orientação semântica original do ato seja posteriormente abandonada. Tal persistência do ato forma o que Husserl denomina *habitus*, ou seja, a capacidade do eu de retornar continuamente a suas manifestações e de assumi-las integralmente enquanto seu produto de seu estilo de apropriação. É mediante o *habitus* que se instaura a permanência dos objetos efetivos ou possíveis inerentes ao ambiente mundano de cada eu concreto (HUSSERL, 1950 apud ONATE, 2006, p. 113).

Desse modo, a subjetividade individual é construída a partir das relações. Nessa perspectiva, a ação formulada subjetivamente e estruturada a partir das conjunturas vividas de forma única, ou seja, nas práticas sociais, são organizadas, ao mesmo tempo, de modo singular e coletivo, condicionadas por memórias (HUSSERL, 1950 apud ONATE, 2006).

Maheirie (2002) entende a subjetividade como a parte da consciência do corpo, não sendo possível a dissociação destes, assim:

> Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo, o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social (MAHEIRIE, 2002, p. 35).

Assim, baseados em uma perspectiva dialética podemos entender que a “identidade” é um processo da subjetividade do sujeito que está em constante construção e reformulação, sendo esta uma dimensão desse sujeito, assim como a objetividade que, a partir das relações vivenciadas, se faz construtora de experiências afetivas e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos (MAHEIRIE, 2002).

Portanto, entendendo que a subjetividade é um processo contínuo resultante da interação das disposições internas do sujeito com o seu exterior, é a relação dessa prática contínua que resulta na subjetividade, configurando-se como parte fundamental do processo de construção da identidade.

Para Hall (2006), a identidade, na visão sociológica põe o sujeito em constante troca com o seu exterior:

> A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "a de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

Laurenti e Barros (2000), por sua vez, propõem que é necessário pensar a identidade ressignificando-a a partir da dialética, no seu formato de regras que permitem identificar a identidade como um processo histórico associado às diversas relações que configuram a vida cotidiana. Para estes autores:

> As várias configurações de identidade habitam reflexões dos teóricos da modernidade [...] ou da pós-modernidade [...] e exigem a circunscrição deste homem ao momento atual do mundo globalizado, marcado por um capitalismo desorganizado, a fim de explicitar as novas bases sobre as quais se articula o pessoal e o social na contemporaneidade (LAURENTI; BARROS, 2000, p. 1).

Podemos observar, num sentido amplo, que esses pensadores contextualizam a identidade como um desenvolvimento contínuo da subjetividade dada às relações e interações do sujeito em uma construção dinâmica, que parte da consciência de si através das relações subjetivas, das comunicações, da linguagem e das experiências sociais vividas.

Isto posto, tendo a memória como base, vê-se que o processo de construção da identidade pode ser comparado ao processo civilizador da sociedade brasileira, que, através de seus costumes, tempos e conflitos, segue por caminhos de construção histórica. Assim, entende-se que o processo de construção da identidade negra está relacionado com toda a história de vida dessas pessoas, ao longo de suas experiências sociais, culturais, econômicas, familiares e educacionais.

Munanga (2009) nos informa sobre a construção das identidades étnicas do povo negro brasileiro, afirmando que este foi e ainda é um processo doloroso dado às condições em que esse país foi fundado e como o povo negro foi trazido para cá. Cabe lembrar que a classificação étnica negra no Brasil é marcada pelo fenótipo, característica que pode ser qualificada ou quantificada a partir do tamanho, cor e tipo de cabelo e da cor da pele e não de origem genotípica que analisa componentes ancestrais, tais como pais e avós.

Para Gonçalves (2010) não pode haver estudos sobre a subjetividade negra sem ter como ponto inicial a luta dos negros contra as formas de segregação sofridas. Assim:

> Negritude e/ou subjetividade negra se refere aos processos psicológicos decorrentes no indivíduo a partir da história e sentimentos conflituosos que ligam brancos de maneira violadora aos negros. Historicamente, a produção simbólica da negritude nasce do embate contra as agressões racistas que sofrem os negros, logo, não há como estudá-la sem essas referências de opressão e exclusão das quais resulta. Visto desse modo, tais produções subjetivas advêm da realidade complexa, na qual incidem fatores diversos como, por exemplo, os históricos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais (GONÇALVES, 2010, p. 371).

Gomes (2003a) enfatiza a necessidade de não esquecer os processos de negociação por que o/a negro/a passam ao buscar construir a sua identidade negra.

> É importante lembrar que a identidade construída pelo/a negro/a se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003a, p. 172).

Ao contrário da identidade branca, que não é marcada, pois o branco não precisa afirmar sua identidade, uma vez que esta já se estabeleceu como identidade dominante e norteadora de paramentos estéticos, a identidade negra sempre foi considerada inferior e diferente, não só pelos fenótipos que reúnem os seus sujeitos, mas também pelos históricos sociais de conjunturas subalternas a que esses sujeitos e seus antepassados foram submetidos. Diante disto, justifica-se a necessidade da reafirmação constante dessa identidade, a fim de que se entenda que não se trata de inferioridade física e muito menos intelectual, mas sim, de uma inferioridade que lhe foi imposta (GOMES, 2003a).

Conforme Munanga (2010) as diferentes línguas, culturas e crenças existentes no continente africano trazido para o Brasil, no processo diásporo, foram misturadas propositalmente, no objetivo de que não houvesse comunicação entres os escravos, inviabilizando uma possível rebelião. Assim, o controle dos escravos estava garantido pelos seus colonos. A aculturação é uma consequência natural na relação entre culturas diferentes, mas também provoca uma perda das identidades originais, ganham nova identidade, novas configurações. Desse modo, o autor com base no processo diaspórico, norteia como devemos observar o histórico do/a negro/a brasileiro/a:

> Quem somos, de onde viemos e para onde vamos? Esta é uma pergunta que todos os povos conscientes se colocam permanentemente, de geração em geração. É uma pergunta que tem a ver com as raízes culturais dos povos e com os processos de construção de nossa identidade nacional e de nossas identidades étnicas. Esses processos começaram há cerca de 500 anos quando os povos africanos de diferentes nações foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos para diversos países da América, incluído o Brasil, onde foram escravizados. Eles nem sabiam para onde estavam sendo levados e por quais motivos. Ou seja, a história da chegada dos africanos no atual Brasil é totalmente diferente de seus compatriotas de ascendência europeia, asiática, árabe, judaica, oriental etc., que voluntariamente decidiram emigrar de acordo com a conjuntura política e econômica da época que teria influenciado sua decisão de sair de seus respectivos países de origem (MUNANGA, 2010, p. 48).

Desse modo, as diferenças fenotípicas marcadas não causam por si só o despertar de uma identidade negra. Essa identidade é resultado do longo processo histórico do povo negro no sistema escravista. Sobre a tomada de consciência de uma identidade "anterior", após a diáspora, Hall (2003) pergunta:

> Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora? Já que "a identidade cultural" carrega consigo tantos traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice, como deveram "pensar" as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura? (HALL, 2003, p. 28).

Fazendo uma analogia com a história do povo Judeu, Hall (2003) sublinha que a ideia constante de retorno a sua terra natal funciona como uma cura para as feridas, onde a fixação e cultuação de uma cultura anterior proporcionam uma ligação constante com o passado, com o lugar para onde se deseja voltar. É o que ele chama de "tradição", esses processos não acontecem de modo apenas subjetivo, mas de forma concreta, através da reprodução de costumes, como dança religião e comidas, como explica Hall (2003):

> Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (HALL, 2003, p. 346).

Assim, analisamos que na pós-abolição muitos/as negros/as em todo mundo retornam para a África. Nesta ação, os resgates da memória cultural e da identidade negra se

acentuaram a partir do século XIX em todo o mundo, com vários movimentos negros que buscam até o momento a unificação do povo negro com o objetivo de lutar contra os sistemas de segregação como explica Tavares (2010):

> Uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem represadas ou aniquiladas, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e recriação da memória cultural dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Com esta rede de interação, as múltiplas culturas africanas, que se espalharam pelo mundo, preservaram visíveis traços das inúmeras comunidades étnicas a que pertenciam, sendo os mais marcantes aqueles manifestos por meio da força do ritmo musical, dos movimentos assimétricos na dança, na culinária e nas sabedorias de cura extraídas da fauna e da flora tropical (TAVARES, 2010, p. 80).

Dessa forma, compreendemos que as práticas culturais repetidas e incutidas na memória desse povo, através de sua resistência em circunstâncias de relações dialógicas, experiências traumáticas e reconstruções políticas criam raízes profundas em seu subjetivo individual e social, perpetuando, assim, as suas identidades étnicas e culturais (TAVARES 2010).

É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. Segundo Munanga, “a questão que se coloca é saber por onde deve passar o discurso sobre essa identidade contrastiva do negro cuja base seria a negritude; passaria pela cor da pele unicamente ou pela cultura e pela consciência do oprimido?” (MUNANGA, 1990, p. 113-114). De acordo com Munanga (1990):

> A identidade do mundo negro se inscreve no real, sob a forma de exclusão. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política, econômica e do pleno exercício de cidadania (MUNANGA, 1990, p. 113).

Munanga (2010) esclarece que a noção de cidadania tem evoluído muito no tempo e no espaço. Das premissas formais da questão legal, em relação ao que o cidadão deve ser, o conceito foi moldado pelas estratégias de classes dominantes e pelas inúmeras lutas sociais (isto é, a cidadania de cima *versus* a cidadania de baixo). Nesse caminhar, a identidade negra emerge a partir de uma multiplicidade de experiências subjetivas e culturais, ora nacionais, ora étnica intercontinental que é sustentada pelos sujeitos desse processo.

Para Munanga (2004), a definição do/a negro/a no Brasil passa por questões muito mais complexas, pois agregada à definição do que é ser negro/a há também a relação com o conceito de afrodescendente, forjado pelos próprios/as negros/as na busca da unidade com os mestiços. “Com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afrodescendente. Trata-se de uma decisão política” (MUNANGA, 2004, p. 51). Além de uma decisão política, isso significa posicionar-se politicamente perante as demandas recorrentes de assumir-se negro/a e ter a noção do quão significativa ou até perigosa pode ser essa afirmação.

Gomes (2005b) menciona os vários contextos em que a identidade negra sofre influência, apontando a escola como um espaço contundente nesse processo.

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

Assumir-se negro/a é tão delicado e complexo quanto classificar a população brasileira, considerando os muitos matizes e a correlação político-social implicada nessa questão. O sujeito precisa se reconhecer na história, para então, perceber-se autor de sua história e assumir-se negro/a, como exclarece Munanga (2012):

> Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório (MUNANGA, 2012, p. 10-11).

Embora a discussão tenha como foco a concepção de identidade ou mais apropriadamente de identidades negras, é bastante difícil considerar uma denominação rígida relacionada à cor, sem observar os demais aspectos envolvidos nessa discussão.

A negritude é um conceito potente e, sem dúvida, presente na discussão acerca das identidades negras. Sua origem pela resistência, mesmo que passiva ao contexto de alienação

que dominava e marginalizava os povos de origem africana, tanto em seu próprio território quanto nas diásporas implantadas nas matrizes colonialistas, é o que a torna um ponto de estofo para a causa negra, afirma Munanga (2012):

> Nesse sentido, a identidade negra que reuniria todos os negros e todas as negras é a identidade política. Nela se encontram negros e negras de todas as classes sociais, de todas as religiões, de todos os sexos, porque juntos todos são vítimas da discriminação e exclusão raciais (MUNANGA, 2012, p. 13).

Porém assumir a identidade negra não "[...] significa necessariamente um retorno às tradições. É a negação do dogma da supremacia em relação à cultura do povo dominado" (MUNANGA, 2009, p. 45). A negritude contempla um horizonte em que as diferenças não mais sejam mantidas, tendo a escravidão e as relações de poder como as únicas referências para a diferenciação entre sujeitos das mais distintas etnias. Quando Munanga (2009) refere-se à negação do dogma hegemônico, isso representa assumir a identidade negra consciente de sua importância histórica, cultural e social, bem como sua contribuição no desenvolvimento local.

Munanga (2003b) esclarece que é a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc. O autor argumenta que:

> Para se libertarem, os povos colonizados devem, antes de mais nada, se desembaraçarem dessas imagens em si depreciativas [...]. O mundo da educação constitui o lugar essencial e privilegiado, onde se desenvolve o debate sobre o multiculturalismo. Qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre o multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia antirracista [...]. A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc. (MUNANGA, 2003b, p. 6).

Compreende-se que o conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, com os quais eles mantêm relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática (MUNANGA, 2015, p. 4). Essa identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro/a no Brasil. Ela se opõe a outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, como já foi dito, a identidade mestiça, que, além de buscar a unidade nacional, visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e à conservação da hierarquia e da segregação racial. Compreende-se que nenhum fato é isolado e, nesse sentido, as reflexões facilitarão a interpretação das interfaces das memórias coletadas. Munanga (2012) nos lembra de que:

> A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental "branco" reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2012, p. 12).

Na criança, a identidade negra, como qualquer outra, é construída no processo da vida mediada pelas relações. No entanto, diferente de outras identidades e de outras crianças – a criança branca, por exemplo –, assumir a identidade negra implica vários fatores relativos ao racismo, pois ser negro/a no Brasil e ser aceito significa negar-se a si mesmo (GOMES, 2005b).

> Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005b, p. 43).

Aproximando essas observações das colaboradoras desta pesquisa, analisamos as construções das identidades subjetivas e sociais das estudantes negras, sob a perspectiva de uma identidade mesclada como um componente da memória social do grupo étnico pesquisado. Corroborando as palavras de Halbwachs (2006), ressaltamos os fatos sociais

como pontos de referência da memória coletiva de um determinado grupo, notando, além da seletividade de toda memória, também, um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais. Para Halbwachs (2006) a memória coletiva é um fato social, um elemento identitário, na medida em que reforça os sentimentos de pertença ao grupo, de cada pessoa:

> Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Nessa linha de discussão, ressaltamos que as análises feitas dos dados desta pesquisa perpassam pelas memórias referentes às categorias étnico-racial, de gênero e de período geracional dos sujeitos, visto que as memórias do grupo – estudantes negras – que pesquisamos é interseccionado no grupo negro, no grupo feminino e no grupo infante, podendo apresentar como afirma Fentress e Wickham(1992) significativas diferenças em relação aos outros sujeitos do grupo negro.

3 CRIANÇA: DO ADULTO EM MINIATURA AO INFANTE CONSTRUTOR DE SUAS CULTURAS – INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E RACISMO

Compreender a infância, no contexto atual, requer um retorno aos processos históricos de concepções de infância, às formas de tratamento que eram oferecidas às crianças, às mudanças nos contextos sociais que permitiram a compreensão de infância e criança que existe hoje. De acordo com Ariès (1986), até a Idade Média existia o entendimento de que a criança era apenas um adulto em miniatura. Este entendimento não era decorrente de negligência, mas não se percebia as necessidades específicas das crianças, elas não eram vistas como seres com particularidades e que careciam de cuidados específicos.

Ariès (1986) aponta que é perceptível essa falta de sentimento de infância na Idade Média, pelo fato de as crianças não serem nem representadas nas obras de artes do século XII. Nesse mesmo período, até mesmo a imagem do menino Jesus era representada sem nenhuma característica infantil. Porém, nas obras da Renascença, é possível notar algumas diferenças em relação à representação. Algumas mudanças na modernidade podem ser associadas à introdução da escola como o principal meio de aprendizagem da criança, bem como a atenção que a família passa a dar aos filhos, principalmente em razão de seus estudos, apesar de os meninos serem os primeiros a ingressarem na escola e só muito tempo depois as meninas.

Durante os séculos XV e XVI, as crianças, independente do sexo, faziam todo tipo de trabalho pesado. Muitos pais permitiam que seus filhos crescessem em casas alheias, sendo chamados de aprendizes. Na Era Medieval, as crianças repetiam o que os adultos faziam, imitavam sua forma de trabalhar (FERREGUETT, 2014).

Já no século XVII, ocorre uma mudança na forma de encarar a criança, que passa a ser vista como um ser inacabado que precisa de outros para sobreviver. Torna-se comum a "inocência infantil", nascida a partir da necessidade de preservação da criança contra ações nocivas, no tocante à sexualidade de adultos em relação às crianças. Houve um fortalecimento do caráter e da razão da criança para preservar uma continuidade cultural. Nesse cenário, surge a escola. "A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto" (FERREGUETT, 2014, p. 29).

Para além das críticas aos estudos de Ariès (1986) que tratam da infância como um processo histórico universal, e da sua pesquisa a partir das classes abastadas da Europa no século XV, e supondo as que esta seja uma realidade para todas as crianças, o autor faz um

importante estudo sobre a infância que mostra a criança das classes abastadas como sujeito histórico, com identidade própria, antes ignorada.

A partir das pesquisas de Ariès (1986), outros estudos foram desenvolvidos, os quais possibilitaram entender as crianças e a infância em diferentes contextos sociais. “Assim, já não é possível falar da infância no singular, mas das múltiplas vivências dos indivíduos de pouca idade, definidas por seu pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero” (ROCHA; GOUVÊA, 2010).

Gondra (2010) observa que, dentro dessas vivências, as associações e legitimação trazem uma concepção de vida dividida em etapas, com seus marcadores específicos, “indicadores temporais, articulados, por sua vez, a um esquema classificatório que procura instituir um jogo de reconhecimento de atributos comuns a cada uma das etapas da vida”. Esse formato inclui no período geracional da infância uma responsabilidade de obrigatória aprendizagem para as outras etapas seguintes da vida, organizadas pelo mundo adulto, como “saberes, agentes, materiais, métodos e instituições especializadas” (GONDRA, 2010, p. 197).

Assim, a infância, com suas particularidades processadas subjetivamente e/ou objetivamente, constrói relações, identidades e conceitos. Entendemos com base nas afirmações de Corsaro (2011), que é a partir da infância que a criança desenvolve suas construções subjetivas mediadas por suas relações coletivas, as quais vão formando sua identidade, num processo contínuo, por toda a sua vida.

Reiteramos a necessidade de se discutir a respeito das construções de identidade negra no período da infância, pois este debate se justifica em razão das memórias das situações de racismo vivenciadas pelas crianças negras. Tais marcas tecem memórias sociais na vida das pessoas negras, tanto na fase da infância como na fase adulta.

3.1 Criança: do adulto em miniatura ao infante construtor de suas culturas

Na trajetória histórica ocidental, a infância sofreu um profundo processo de transformação. A princípio, não era compreendida como uma etapa da formação humana, ou seja, a criança, no período geracional da infância, não recebia nenhum cuidado especial por não ser ainda um adulto formado. Sendo assim, as crianças, já na primeira infância, eram expostas às mesmas condições dos adultos, com deveres iguais, com menos direitos do que os adultos (ARIÈS, 1986).

Até o século XV, as crianças eram vistas como seres inacabados, deprovidos de humanidade, de racionalidade, sujeitos com possibilidades e desejos instintivos. A maior

diferença entre o adulto e a criança era o tamanho, a estatura, pois assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os adultos (ARIÈS, 1986).

A partir do século XVI, a infância passou a ser percebida em sua integridade e formação humana, tendo como ponto de partida os contos e brinquedos infantis, como alusão à mentalidade referente à idade das crianças. Salientamos, de acordo com Ariès (1986), que com o aparecimento da Literatura Infantil, decorrente da ascensão da família burguesa, a criança passa a ser considerado um ser diferente do adulto, com características e necessidades próprias. No entanto, a história se debruçou apenas sobre uma perspectiva de infância/criança em sua narrativa: aquela que obtinha privilégios.

Para além das formas sociais de como as crianças e os processos infantis são concebidos, analisamos as concepções de Corsaro (2011) que, através da Sociologia da infância, desenvolveu uma pesquisa que busca entender como as crianças se constituem na sociedade, em suas relações com seus pares e em seus processos subjetivos.

Corsaro (2011) sintetiza em sua pesquisa o período geracional da infância como categoria. Em sua visão, a infância não é vista apenas como um período transitório de passagem da criança até a fase adulta, mas também como uma categoria fixa pela qual as crianças passam, mas também vivem, constrói e produz. Como categoria analítica, a infância permanece como estágio sempre pronto para receber outras crianças; nessa perspectiva, a infância configura-se a partir de uma sociologia própria que a circunscreve como uma categoria específica de estudo, que, segundo o autor, dá conta de analisar os pontos de "relações de pares, amizade, cultura de pares das crianças e problemas sociais infantis" (CORSARO, 2011, p. 9).

Um ponto importante é que o recorte de idade das crianças, realizado por Corsaro (2011), compreende até os 12 anos. Este ponto em comum com a nossa pesquisa permite uma compreensão teórica das concepções sociais, identitárias e culturais das estudantes pesquisadas.

Visto que Corsaro (2011) entende a criança como ser social, ativo, criativo e real, que no período geracional da Infância produz sua cultura, além de contribuir para a produção cultural do adulto, ele também ressalta que o período da infância é de compreensão distinta para as crianças e os adultos:

> Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro

> lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua naturaza e concepção variem historicamente (CORSARO, 2011, p. 15-16).

As crianças são seres atuantes e construtores de suas próprias culturas, que serão levadas para a vida toda. Numa compreensão estrutural, Corsaro (2011) enfatiza que a infância precisa ser analisada inter-relacionando-a com outras categorias estruturais que compõem a sociedade, como: classe, gênero, grupo de idade, etnia, dentre outros aspectos.

A infância existe enquanto período geracional da vida de todo ser, ela é um caminho até a fase adulta, mas também é uma etapa permanente no processo de formação do ser, pela qual todos, obrigatoriamente passam e vão se constituir no processo dessa transformação. Assim, uma vez adulta essa criança não mais estará na infância, mas guardará dela suas transformações e aprendizagens. Já a etapa da infância permanecerá de forma imutável enquanto categoria que irá possibilitar que novas gerações de crianças se constituam (CORSARO, 2011).

3.1.1 Percurso da infância e infância negra no Brasil

Do século XVI ao XIX, houve uma expansão no processo de crescimento do Brasil. Neste período, as questões sociais foram tratadas de forma a favorecer as classes dominantes. Nesse percurso histórico, as concepções de infância e de criança sofreram diversas mudanças; as demarcações sociais parametradas pela condição étnica e de classe distinguiram as formas de conceber a infância, sendo estas distintas entre crianças negras, crianças indígenas e crianças brancas, conforme sublinha Santos(2007):

> Os africanos, como escravos, tornaram-se os vetores principais do sistema monocultor-escravista-agroexportador, fazendo parte da engrenagem da produção colonial. Dentro desta perspectiva, não se incluíam as crianças escravas na concepção de infância europeia, trazida e adaptada pelos jesuítas. Eram vistas como escravos em potencial que se diferenciavam do escravo adulto pelo tamanho e pela força, mas que logo se tornariam “úteis” para a sociedade escravista. O período da infância era curto para o escravo, onde ele aprendia as condutas sociais e adquiria as artimanhas de sobrevivência, frente à ordem senhorial escravista (SANTOS, 2007, p. 228).

Santos (2007) apresenta as distintas concepções de infância no Brasil, nos séculos XVI, XIX e início no século XX, pois de acordo com o citado autor, nestes períodos aconteceram transformações socioeconômicas que influenciaram a construção dessas

concepções. Além disso, o autor destaca as diversas formas de violência a que boa parte da população brasileira está sujeita, em decorrência do modelo político neoliberal, implementado no país nas últimas décadas do século XX (SANTOS, 2007).

Del Priore (1999) faz uma reflexão sobre as condições de nascimento e cotidiano de crianças livres no período da colônia até o império no Brasil. A pesquisadora observa as condições em que as crianças vinham ao mundo nessa época, relantando os procedimentos a que eram submetidas as mães em trabalho de parto, com rezas, amuletos e soluções "mágicas" para a criança nascer viva, e as formas com eram alimentadas e cuidadas, logo após o nascimento.

Constata-se, desse modo, que as formas de nascer até os processos de criagem dos infantos eram distintas, dado que a criança negra, quando começava andar e falar, era colocada para trabalhar. Assim como a criança indígena, a criança orfã branca pobre, e a criança branca injeitada, não eram contempladas nos sistemas de educação, sendo estas duas últimas, com mais frequência, encontradas em abandono pelas ruas das cidades, onde estavam sujeitas a toda sorte de violência, muitas chegando a morrer de frio e fome (SANTOS, 2007).

Para solucionar o problema da grande mortalidade infantil e violência, a Coroa incubiu a responsabilidade às Câmaras municipais, mas as estratégias articuladas pelas câmaras não resolveram o problema da grande contigência de crianças expostas nas ruas das cidades brasileiras. Diante disso, a Coroa criou, no século XVIII, a Roda dos Expostos, que tinha a função de dar assistência às crianças abandonadas. Esta instituição, administrada pela Igreja, recebia ajuda da Coroa e doações diversas, e encaminhava as crianças para cuidadoras cadastradas que recebiam auxílio para cuidar delas, e quando essa criança já podia desenvolver alguma atividade era colocada para trabalhar, no intuito de "aprender" algum ofício como aponta Santos (2007):

> A Roda dos Expostos foi uma instituição mantida pelo Estado português e depois – após a emancipação política – pelo Estado brasileiro, cuja finalidade era transformar as "crianças brancas abandonadas", em "trabalhadoras". Portanto, pode-se afirmar que o trabalho foi o ponto de confluência tanto para a criança escrava como a indígena e a "branca enjeitada", porque se tornou o vetor da "passagem" da infância para a idade adulta, quando deixava de ser criança (entre sete a oito anos de idade) para ser "trabalhador aprendiz", e o momento propício para a educação se transformou no momento de desenvolvimento da mão-de-obra [*sic*], seja ela escrava, indígena ou "branca enjeitada". Só que o escravo era reconhecido socialmente como uma propriedade do senhor e lhe devia garantir a riqueza, através do seu trabalho compulsório (SANTOS, 2007, p. 229).

As grandes mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas no seculo XIX acentuaram de forma profunda as diferenças de classes existentes no Brasil, principalmente em decorrência do desenvolvimento do capitalismo, das imigrações europeias (que trouxeram brancos, com culturas diversas) e do grande salto da educação e das ciências com o marco das políticas higenistas baseadas nas teorias darwinistas. Também houve mudanças nas concepções de infância, ou seja, no núcleo familiar a criança passou a ocupar o centro e continua Santos (2007):

> Nesse período, a primeira infância deixa de ser ambígua, as crianças pequenas passam a ser denominadas de "bebês" (0 a 3 anos de idade), e aquelas que têm até doze anos são crianças. Porém, o que se conhece por adolescência não existiu naquele século, só veio a ser construído socialmente no século XX, daí a confusão entre infância e juventude permanecer até o século XIX (SANTOS, 2007, p. 229).

Quanto aos processos de escolarização, Danelon, Oliveira e Richter (2012) revelam que a preocupação com a educação pedagógica e a inserção das crianças na sociedade são necessidades de uma ordem social que se instalou a partir do movimento humanista do século XV, na Europa. Neste movimento, a modernidade surgiu mediante as ideias de centralização do homem no universo e, com essas ideias, veio a necessidade de se instaurar uma base educacional que garantisse a afirmação desses conceitos.

Para esse autores:

> É nesse período que as atenções se voltam para a infância e a criança, pois se acreditava que nessa fase da vida humana o indivíduo se apresenta propenso para iniciar o processo de aprendizagem, isto é, por meio da educação esse indivíduo é formado para viver de acordo com as regras e valores legitimados pela sociedade (DANELON; OLIVEIRA; RICHTER, 2012, p. 160).

A educação, por sua vez, conforme Del Priore (1999), já era incutida na criança logo cedo com cartilhas de alfabetização e ensinamentos bíblicos, tanto em casa quanto nas repartições públicas. "Enquanto pequeninos, filhos de senhores e escravos compartilham os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos sete anos, os primeiros iam estudar e os segundos trabalhar" (DEL PRIORE, 1999, p. 101).

Vale ressaltar que aqui no Brasil "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; ARAÚJO, 2005). Sendo assim, o acesso de crianças negras à educação era escasso, senão raro, até no início de República Velha, como também informa Munanga (2009):

> Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva [...] Quando pode fugir do analfabetismo, o negro/a aprende a língua do colonizador, porque a materna, considerada inferior, não lhe permite interferir na vida social, nos guichês da administração, na burocracia, na magistratura, na tecnologia, etc. (MUNANGA, 2009, p. 35).

Adotando uma perspectiva histórica, o processo educacional no Brasil, como qualquer processo social, sempre esteve relacionado às mudanças políticas, econômicas e culturais que ocorreram no país, assim como as concepções sobre o que é infância e sobre qual o papel da criança na sociedade, de acordo com cada época (DEL PRIORE, 1999).

Entendendo a educação como um direito de todos que deve ser oferecida a partir da infância, relacionamos, então, as lutas pela educação diretamente às lutas pelos direitos das crianças e às formas de se pensar a infância no processo histórico mundial e brasileiro.

Sobre a questão, Romão (2005) afirma:

> No âmbito da ação branca, a discussão acerca da educação a ser direcionada ao/as negro/as estava no âmbito da construção da nação, da importância de um povo educado, escolarizado, e por isso era estimulada pelas elites dirigentes. Por outro lado, como naquele período a escolarização era um elemento que passava a estruturar a sociedade, [...] barrar o acesso à cultura letrada significava manter a superioridade, a cidadania como atributo dos brancos, daí a existência de mecanismos de discriminação em relação aos alunos/as negros/as nas escolas oficiais (ROMÃO, 2005, p. 13).

Santos (2008) nos aponta que, de acordo com a primeira Constituição de 1824, havia instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, porém restringia esse acesso somente aos brasileiros. Essa restrição automaticamente interditava o ingresso da população escrava no sistema oficial de ensino, visto que a grande maioria dos escravos era de origem africana. Sabe-se que, no decorrer da primeira metade do séc. XIX, os escravos compunham a maioria da população brasileira.

Assim, os debates acerca da importância de se destinar instrução formal aos egressos do cativeiro e seus descendentes tinham ampla repercussão. No entanto, isso não se traduziu numa política pública de inclusão e igualdade de acesso entre brancos e negros/as às escolas oficiais. Em termos educacionais, o povo negro sofreu a motivação do discurso politizado que

defendia a educação para os/as negros/as como forma de resgate e com o objetivo de serem socializados, a fim de contribuírem para o progresso nacional. Por outro lado, sofriam com o estigma do racismo e da segregação porque boa parte da sociedade elitista desejava a manutenção de privilégios. Com esse objetivo, desenvolviam estratégias burocráticas, racistas que dificultavam a presença dos/as negros/as na escola, conforme Barros (2005):

> Assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de "vestimentas adequadas", ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular (BARROS, 2005, p. 85).

Já no início do século XX, a sociedade desenvolve ações no sentido de educar as crianças para o trabalho, para a expansão do capital. Nesse intento, as políticas de saúde e educação ganham forças e, por questões de segurança e saúde pública, as populações de crianças pobres e as abandonadas, "moradoras de ruas", são temas de várias discussões, até de nível internacional, chegando à formulação do Código de Menores 1927, com regulações para a educação, saúde e trabalho, mas principalmente, formas de disciplina e controle severos a partir do poder da polícia, sob o comando do estado, para as crianças e adolescentes da classe trabalhadora e moradora de rua (SANTOS, 2007).

A partir dessa configuração social, as crianças e adolecentes das classes mais pobres da população ficaram conhecidas como "menores", o que não diz respeito à idade não adulta, mas sim, à condição social e a supostos criminosos ou propensos a sê-lo; dessa forma, as diversas configurações sociais e as distintas formas de conceber a criança e seus processos infantis ao longo da história nos fornecem a compreensão de como e porque, ainda hoje, a criança é vítima das mais cruéis e distintas formas de violência, portanto, sujeito constante da vulnerabilidade (SANTOS, 2007).

Nesse conjunto de situações, a violência é um fenômeno heterogêneo, com várias dimensões sociais, através da cultura histórica de dominação e dos anseios econômicos do capitalismo moderno. "Essa lógica, historicamente constituída, produziu a exploração, a fome, a pobreza e a miséria que marcam a existência de um grande número de pessoas" (SANTOS, 2007, p. 225).

Desse modo, a violência atinge não somente as classes sociais mais baixas da população, ela também se desenvolve em outras esferas sociais. Santos (2007) compreende que a vulnerabilidade não está relacionada apenas às condições econômicas dos sujeitos, pois esta perpassa também pelas questões que regem o Direito do sujeito, ou seja, a vulnerabilidade é uma categoria social que perpassa pelos grupos humanos colocados em condição de prejuízo social por ações de outros, em decorrência das desigualdades, das injustiças sociais e morais e do preconceito.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, promoveu profundas transformações para as diferentes concepções de infância. Embora a evolução das concepções e práticas infantis tenha sido extremamente lenta, especialmente no que se refere aos direitos da criança enquanto sujeito, a Convenção de 1989 afirmou o compromisso de libertação, proteção e ética voltada a elas, prometendo assumir as crianças na condição de cidadãs de diretos (GONÇALVES, 2003).

Dois anos mais tarde, sob um novo paradigma jurídico, político e administrativo foram estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a partir de documento oficial da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Embora esteja, ainda hoje, longe da sua efetivação, no que diz respeito à proteção das crianças de qualquer forma de discriminação, o Artigo 2 da convenção propõe que:

> 1 – Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, *étnica* ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. 2 – Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares (CDC, 1989, grifo nosso).

Ao observar os direitos humanos das crianças, considerando o atendimento a esses sujeitos como parte integrante das políticas sociais, muito embora, ainda nos dias atuais sua aceitação esteja longe de ser uma unanimidade, a partir da criação do ECA nascem os Conselhos Municipais de Direito (CMDCA) e Conselhos Tutelares (CT), sendo uma

necessidade realizar uma revisão das políticas públicas de assistência, com vistas a uma melhor acolhida às crianças, aos adolescentes e suas famílias (GONÇALVES, 2003).

3.2 Infância: Educação e Racismos

É difícil olhar o presente sem considerar aspectos passados, já que o processo histórico é imprescindível para a visão crítica da atualidade. Considerando a formação histórica do Brasil, constata-se que as diferenças raciais se traduzem em desigualdades econômicas e sociais, em que o fenótipo do homem branco representou/representa o papel de comando, enquanto o negro representou/representa o de subordinado.

A educação, como processo formativo do homem, carrega em si, como em outros processos sociais, a interligação com o poder e, consequentemente, reproduz desigualdades sociais, tornando-se, então, um campo de lutas entre as instâncias políticas, acadêmicas e sociais.

Pensar a educação é pensar como ela poderá através de suas interligações promover a emancipação ou a subserviência dos sujeitos envolvidos nesses processos. Com base nesse entendimento, compreendemos a educação como um dos mais importantes instrumentos de poder e manipulação, o que não diz respeito apenas ao currículo e à metodologia usada nas salas de aulas, mas também a uma reprodução cultural, política e social que perpassa todo o contexto da vida dos sujeitos ativos e passivos dos processos educacionais (MUNANGA, 2008b).

Desse modo, quando tratamos as identidades negras e os seus processos de identificação a partir do ambiente escolar, vemos que no Brasil, desde o século XIX, a inserção dessas pessoas no meio educacional teve como discussão o reconhecimento de si enquanto busca de uma identidade que permitiu a permanência delas naquele espaço onde eram construídas as suas identidades, além do embate com os alunos e pais de alunos não brancos diante do acesso à educação (MUNANGA, 2008b).

Severino (2002, p. 72) menciona que “a educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura”. No contexto subjetivo mediado pela cultura, verificamos que o racismo é uma conduta humana, é um modo de ver o mundo. Trata-se de um fenômeno social que aliena e está diluído nos discursos. Guimarães (2007) observa que:

> O preconceito de cor ou de raça tem geralmente como alvo o “negro/a”, o “preto”, o “amarelo”, o “pardo” ou o “vermelho” (pele vermelha), dificilmente o “branco”. Por quê? Alguns responderiam que a dualidade primaria é branco/preto, claro/escuro, dia/noite; que em toda parte, em todos os tempos, o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro/a significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos (GUIMARÃES, 2007, p. 5).

Questionamos, então, de que maneira a educação, em suas bases iniciais, contribui para a formação das identidades e a valorização das diferenças? Segundo a Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sobre a finalidade da educação, dentre outras pautas, conforme o Art. 2º, a educação deve ser [...]“inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”; portanto, o verdadeiro objetivo da educação é promover o desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, de cultura, de identidade e de valores, a partir das relações com o outro, com o meio e consigo mesmo.

A respeito da função da educação Fiorentini e Lorenzato (2007) observa:

> Como sendo uma prática inserida no contexto das formações sociais que resulta de condicionamentos sociais, políticos e econômicos, reproduzindo, de um lado, as transformações sociais, mas de outro dinamizando e viabilizando as transformações ao garantir aos futuros cidadãos o efetivo acesso ao saber (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p. 66).

Ora, a educação com esse objetivo não se limita apenas às salas de aulas, mas configura-se como atenção aos sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diferentes espaços da vida do estudante, implicando a vida dentro e fora da escola, pois a educação ocorre em diferentes espaços e situações, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados material e simbolicamente na sociedade, em determinado momento histórico, incluindo nesse campo educativo as instituições (família, escola, igreja etc.), bem como o cotidiano da escola e do aluno (DAYRREL, 2001).

Os processos educacionais no Brasil nem sempre foram democráticos no sentido de abrigar toda população, porque, ao longo desse processo, o povo negro brasileiro encontrou muitas barreiras para sua inserção no sistema educacional. Até bem pouco tempo, o privilégio de estudar como os indivíduos brancos, pertencentes à elite socioeconômica, para uma pessoa negra era uma verdadeira raridade, uma caridade, uma ‘benção de Deus’ (MUNANGA, 2005).

A política, portanto, estava direcionada à construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido. Nesse debate, a inserção da população negra era um ponto discutido, uma preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso atribuído aos egressos do cativeiro e seus descendentes ameaçava atrapalhar os planos de forjar uma nação "civilizada". A crença na escola como local privilegiado de disciplinarização e construção de cidadãos ideais era um ponto de vista comum do período, como observa Barros (2005):

> A maioria dos discursos emancipacionistas propalava a necessidade de se incultar nos libertos, e demais trabalhadores livres, o amor ao trabalho, entendido este como a forma mais eficaz de regenerar os negros (vítimas de seu passado escravo) e incluí-los como partícipes da nação (BARROS, 2005, p. 82).

Assim, o problema do fim do sistema escravista tornou-se fato irrevogável, pois as autoridades temiam que o fim da escravidão desencadeasse um processo mais amplo de mudanças sociais, com desdobramentos e consequências imprevisíveis. Esse temor não era infundado. Experiências de emancipação em outras regiões de passado escravista despertaram antigas e novas aspirações com desenlaces nem sempre favoráveis aos senhores. Nesse cenário de discussões e debates acerca da abolição da escravidão, o modelo de educação para os/as negros/as possuía um cunho disciplinador, através de uma estratégia desejável para uma transição segura do sistema de trabalho (ROMÃO, 2005).

A pretensão ara não atrapalhar o bom andamento da economia brasileira. Ou seja, a exigência de organizar o trabalho livre trouxe, simultaneamente, a necessidade de educar o homem para o trabalho. Uma educação para o trabalho, para a "liberdade", para a construção da nação, em que o acesso à escola dessa camada pode ser considerado emblemático quanto às mudanças que os discursos apresentavam como necessárias (ROMÃO, 2005).

Nas primeiras décadas do século XX, a elaboração do código de menores, mesmo que visasse ao controle por meio de medidas de segurança de cunho punitivo, trouxe em sua formulação ações de cunho educacional, o que possibilitou, de forma mais democrática, o acesso das camadas mais pobres à educação, ainda que de forma punitiva. Sobre esta questão Del Priore (1999) tece o seguinte comentário:

> Foi na Constituição de 1934 que pela primeira vez a instrução pública apareceu como direito de todos independentes da condição socioeconômica. Dizia o artigo 149: a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a

> brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Três anos mais tarde, no Estado Novo, em sua específica Constituição totalitária inspirada no fascismo italiano, afirmava no artigo 129: à infância e à juventude, a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos estados e dos municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (DEL PRIORE, 1999, p. 360-361).

É conveniente dizer que a disponibilidade de vagas não era compatível com a demanda de procura, sendo isto também um fator de exclusão. Na Constituição Federal de 1967, a educação também era assegurada a todos, e, mais tarde, na constituição de 1988, informava o Artigo 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (DEL PRIORE, 1999).

No que tange à educação na sua forma diversificada, sobre as etnias e a cultura, nada se observava de singular, visto que a educação, de um modo geral, é pensada e elaborada por grupos específicos oriundos das classes dominantes e brancas. Concebia-se a educação de forma linear e homogênea, com o objetivo de instruir para o trabalho e a moral (DEL PRIORE, 1999).

Mesmo com significativos avanços na educação, as desigualdades sociais e raciais se mantiveram. Nas palavras de Henriques (2002),

> A escolaridade de brancos e negros/as nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. [...] apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros/as ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos/as negros/as se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 2002, p. 93).

Se, por um lado, considera-se a escola um lugar de construção, de apreensão de saberes, de fortalecimento de vínculos sociais e de reconhecimento de identidades, por outro, também é promotora de manifestações de racismo e preconceito, quando, de forma alienada, reforça desigualdades. Por esse motivo, é no ambiente escolar, por intermédio do processo

educativo, que as mudanças precisam ser contempladas inicialmente, em prol de uma sociedade menos desigual e segregadora.

Dessa forma, ressaltamos a importância da lei 10.639/03 para a promoção da igualdade racial, pois entendemos que, no Brasil, o negro e a negra se diferenciam do branco e da branca em razão dos atributos biológicos do corpo negro que foram histórica e ideologicamente usados como forma de segregação com o objetivo inicial de submissão ao cativeiro servil e, posteriormente, como forma de exclusão e apagamento (GOMES, 2003a).

Por isso, somente a existência de leis que exijam a discussão sobre a temática do negro e da negra não é suficiente, pois observamos que essas ações não bastam para que o racismo e a desigualdade entre negros/as e brancos/as, e outras etnias, sejam extintos. Para além das leis, existe uma demanda de reformulação profunda nas formas de comportamento da sociedade, visando extirpar os conceitos racistas e segregadores sedimentados através de seus processos sociais, ao longo da história do povo negro nas Américas. Desse modo, a identidade negra poderá ser concebida no negro e na negra de forma positiva, devendo ser "como uma construção social, histórica, cultural e plural" (GOMES, 2003a, p. 171).

Mesmo sendo a escola lugar de construção de conhecimento e promoção do respeito às diferenças, de reconhecimento de identidades diversas e dos direitos, ela também é espaço de manifestações explícitas e implícitas de racismo e preconceito, seja nas matrizes curriculares, nas práticas dos professores, nas relações interpessoais entres os alunos e seus pares, entres alunos e professores, entre professores e professores e tantas outras relações que se encontram nos espaços escolares (GOMES, 2003a).

Gomes (2003a) salienta que o contexto escolar ocupa um espaço importante no processo de construção de identidade do negro e da negra, tanto no sentido de valorizar a identidade negra quanto no sentido de diminui-la. Segundo a autora, "[..] reforça estereótipos e representações negativas" (GOMES, 2003a, p. 173), sendo os fenótipos cor de pele preta/parda e textura de cabelo crespo marcas identitárias constantemente desvalorizadas – torna-se um paradoxo para as crianças negras na escola assim se autodeclararem.

Nesse sentido, pensar a educação para a valorização das identidades e respeito às diferenças perpassa pela reformulação curricular, didática e pela formação continuada de professores. Além disso, passa pela reformulação conceitual de cada um, que está diretamente envolvido cena educativa. Pensando nisso, Gomes (2005a) argumenta que:

> O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a

> especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005a, p. 148).

Gomes (2005a), então, sugere que o processo de formação dos professores possua uma espécie de estágio dentro das comunidades negras, a fim de possibilitar vivências concretas para os professores em relação às demandas e necessidades reais de valorização da cultura e da identidade negra. "Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores" (GOMES, 2005a, p. 149).

Portanto, nesse processo de ensino e aprendizagem, em que o professor ensina e aprende, para que se pratique uma educação com referenciais positivos da identidade negra, na qual as crianças negras se sintam representadas e aceitas, é importante que o professor tenha a consciência e a sensibilidade em reconhecer à seriedade de se trabalhar a temática da história e cultura afro-brasileira, tanto dentro quando fora das salas de aula, ou seja, em todas as instâncias da escola e da educação.

Diante disso, as ações educacionais devem estar pautadas no objetivo de construir afirmações que retirem o indivíduo negro da condição de inferioridade subjetiva para a condição de ser importante, com lugar de pertença. Conforme Fanon (2008, p. 95), "em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir".

A despeito disso, a lei 10.639/03 regulamenta o ensino de história e cultura afro-brasileira em todo país, como uma política pública articulada através das lutas dos movimentos negros em combate à segregação e ao racismo. Nesse sentido, ressaltamos a importância da boa aplicação da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e África", no intuito de desenvolver e afirmar as identidades diversas dos povos indígenas e negros, bem como a importância da discussão sobre a identidade negra no Brasil, à medida em que se fomenta a luta do povo negro por reconhecimento e igualdade de direitos diante da sociedade nacional (MUNANGA, 2005).

Contudo, ainda encontramos realidades sociais bastante distintas entre crianças negras e as não-negras, mesmo em tempos atuais. Em função disso, nossa pesquisa ouviu estudantes negras buscando refletir como os fragmentos das experiências destas estudantes negras podem contribuir para reflexões a cerca das questões raciais levando em consideração a construção da identidade negra uma vez que a identidade participa diretamente do processo de construção do sujeito da mesma forma que o gênero e a classe social.

4 EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: AS YABÁS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

> Tinha sete anos apenas, apenas sete anos.
> Que sete anos!
> Não chegava nem a cinco!
> De repente umas vozes na rua me gritaram Negra!
> Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
> "Por acaso sou negra?" – me disse
> SIM!
> "Que coisa é ser negra?"
> Negra!
> E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia[...]
> (VICTORIA SANTA CRUZ 1922-2014)[5].

Ao buscarmos responder o questionamento inicial desta pesquisa através das narrativas de estudantes negras que definiram o seu pertencimento racial pela cor de sua pele e textura de seu cabelo. Tivemos que levar em consideração que para tal definição estas estudantes precisariam estarem de alguma forma familiarizada com os termos negra e preta. Contudo estas declarações de pertenca não se configura de fato um pertencimento conciente da identidade negra, pois esta identidade pode está sendo atravessada por outras identidades, e, portanto, fragmentada como já falamos enterirmente neste texto (SOUZA (1990).

A saber que a autodeclaração da cor/raça que caracteriza uma pessoa como pertencente a essa ou àquela etnia, hoje, no Brasil está carregada de significados. No que tange ao povo negro, a autodeclaração de sua cor/raça significa assumir fazer parte de um grupo de pessoas que, há séculos, sofre com o preconceito, o racismo e a segregação. "Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais" (GUIMARÃES, 2005, p. 44).

Observamos o contexto escolar onde a história do Brasil apresentada às crianças traz uma ideologia racial, visto que apresenta o povo negro como escravizado por pertencer a uma raça inferior, de comportamento rebelde, selvagem, e que, por isso, sofria castigos. Uma memória construída coletivamente com o objetivo de apagar as atrocidades cometidas pelos

[5] Trecho do poema "Gritaram-me negra" de Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, Poeta, Coreógrafa, Estilista e Folclorista afro-peruana. Nascida em La Vitoria, província de Lima, Peru, no ano de 1922 faleceu em 2014 aos 91 anos deixando um legado na luta feminista negra. Disponível em: http://copirseduc.blogspot.com/2017/08/me-gritaram-negra-poema-de-victoria.html. Acessado em: 12/12/2019.

dominadores do grupo negro em decorrência de suas concepções de poder e superioridade (MUNANGA, 2005).

Desta forma, a criança negra deste o momento inicial de sua trajetória escolar, é apresentada a uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nas histórias, nas apresentações e comemorações escolares ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenações de peças e apresentações e quando são, são para papeis coadjuvantes. Desta forma, os estereótipos com os quais a crinça negra teve contato nas suas diversas relações extraescolar são mais acentuados na escola.

Desta maneira, as relações ocorridas na escola podem construir, mas também sedimentar formulações subjetivas de identidade e pertença já configuradas em relações estabelecidas não somente na escola, mas também em outros contextos sociais como família, amigos, igreja e outros (GOMES, 1996).

Contudo, em razão da luta do povo negro em busca de autoafirmação, que culminou em políticas públicas como a lei 10.639/03, hoje se autodeclarar negro não é mais tão difícil para quem possui o fenótipo da cor, mesmo entendendo que a cor por si só não caracteriza a identidade negra, ela representa um fenótipo importante no caminho da constituição da identidade (MUNANGA, 2009).

4.1 A cor das yabás

Portanto, a discussão sobre as construções de identidade negra desenvolvida nesta pesquisa a partir de narrativas de estudantes negras, traz uma relevância à medida que tomamos conhecimento destas percepções identitárias através das narrativas das próprias estudantes. Que constrói sua identidade através não somente de suas percepções dos seus fenótipos físicos, mas também apartir do olhar do outro sobre si. Que é um dos fatores determinantes na construção desta identidade.

Assim sendo, Gomes (2002a) ressalta a importância da pesquisa social com crianças negras nos seus processos escolares tendo fenótipos como ponto de discussão:

> Poderemos, então, captar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A relação do negro com o corpo e o cabelo é uma dessas temáticas (GOMES, 2002a, p .40)

Como caminho para isso, a autora acima sugere uma escuta atenta dessas crianças. Foi o que tentamos fazer nesta pesquisa, e o resultado dessa escuta é o que discutiremos a seguir:

Das dez estudantes entrevistadas nesta pesquisa, oito se autodeclararam de cor negra/parda. Uma disse ser indígena e outra se declarou parda. Conforme mencionado na introdução, a cada criança participante deste estudo demos o nome de uma Yabá.

Ter a pele preta, no tempo atual, não significa mais ser feio/a, pois as conquistas sociais decorrentes das lutas do povo negro promoveram a valorização dos fenótipos característicos do povo negro. Ainda assim, apesar dessas lutas que buscam valorizar o corpo negro, as concepções eurocentristas trabalham no sentido de "regularizarem" a beleza negra, trazerem soluções para o "problema" do negro a partir'' várias interferências corporais que o modificam, tornando-o encaixado nos padrões aceitos. Conforme Gomes (2002a, p. 49), "a experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica". Ora, diante disso, ter a pele escura, aliada às transformações artificiais a que o corpo possa ser submetido, podem fazê-lo transitar por diversas identidades, e não necessariamente a negra (GOMES, 2002a).

Portanto, apenas com base nas respostas de autodeclaração de cor/raça das estudantes não é possível afirmar que elas possuem identidade negra construída. Por isto, consideramos outros fatores, pois de acordo com Gomes (2008. p. 230), "o corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas". É certo que os cabelos, para a pessoa que já possui o fenótipo da cor negra acentuada, carrega uma preocupação, especialmente por causa das construções sociais de dicotomia "bom" e "ruim" para a textura do cabelo, sendo "bom" para cabelos lisos ou levemente encaracolados, longos e com muito balanço e "ruim" para cabelos crespos, estáticos, curtos ou não.

4.2 As yabás e o cabelo

Gomes (2002a) trata das experiências infantis da criança negra com o cabelo, e ressalta:

> 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 (GOMES, 2002a, p. 43).

Assim, observamos nas narrativas das estudantes entrevistadas que elas afirmam gostar do próprio cabelo, porém, quando indagadas sobre querer mudar algo no próprio corpo, nos deparamos com declaraçõe contráditórias, como a de Yewá (14 anos), que diz:

> Não gosto [do meu cabelo], queria que fosse cacheado [...] queria mudar meu rosto, o cabelo, ter a pele mais escura, ter um rosto diferente, os meninos me acha feia, me chama de negra preta, só porque o cabelo, né, tipo assim, não é igual ao da gente, xinga de cabelo duro, mas eu não concordo (YEWÁ, 14 ANOS).

Observamos, por meio deste trecho da narrativa, que Yewá tem dúvida se é feia ou bonita. A insegurança com a própria estética é efeito do racismo que, como código ideológico, estabelece os atributos físicos biológicos como importantes qualidades sociais, que impõem ao/a negro/a uma série de conotações negativas que o/a afetam social e subjetivamente (GOMES, 2002a).

Gonçalves (2010) observa que o modelo corporal induzido ao negro não confere com a sua biologia o que gera um conflito:

> Quer dizer que a imagem corporal do negro é forjada à semelhança do branco, invisibilizando sua negritude. Desse modo, as propriedades e características biológicas corporais de negros e negras são renegadas por serem incompatíveis com o ideal branco introjetado de modo compulsório e com requintes de crueldade, especialmente quando se trata de esticar os cabelos de crianças negras. Entre o Eu real e o Eu pensado tornado ideal cria-se uma incongruência que o sujeito de características fenotípicas negróides tenta superar, quando isso provoca conflitos irreparáveis pode custar a impossibilidade de suas realizações pessoais, ou mesmo originar diferentes distúrbios psicológicos (GONÇALVES, 2010, p. 375).

Nesse “complexo jogo de espelho”, onde as estudantes negras se encontram, notamos que algumas estudantes não buscam ser brancas, querem sim ser negras, mas não como elas são, e sim, como um modelo de negra produzido e aceito pela sociedade. Um modelo elaborado a partir das culturas eurocêntricas, com a pele negra certa, o cabelo negro certo, o peso certo, o nariz e a boca certos, enfim, o “formato perfeito”.

Sobre a estética do cabelo, outra estudante afirma: “queria ter o cabelo black, bem grande, porque ele [o cabelo] é meio liso” (OTIN, 13 ANOS). Notamos, aqui, que se trata do

cabelo liso que não possui movimento, sendo então um cabelo liso “esticado”, que continua estático (duro), portanto não é considerado um cabelo “bom”. Continuam as narrativas da Yabás sobre os cabelos:

> Queria que fosse um pouquinho mais macio (Obà, 12 anos).
>
> Gosto um pouco do meu cabelo, tem gente que acha ele feio, mas eu gosto. Queria que fosse grande como o da minha mãe, porque acho mais ou menos “ruim”, a minha mãe fala que cabelo “ruim” não cresce (Oxum A, 9 anos).
>
> Queria que fosse liso e grande (Iemanjá A, 9 anos).
>
> Eles me chamam de cabelo duro, de cabelo de serrote (Nanã, 10 anos).
>
> Queria ter meu cabelo natural de volta, porque usei alisamento, mas não ficou bom. Mudaria um pouco o cabelo, às vezes, ele fica um pouco embaraçado para poder pentear, aí eu mudaria um pouco o cabelo, queria que fosse assim, cacheado (Iemanjá B, 10 anos).

Verificamos, assim, que o cabelo crespo considerado “duro”, “ruim”, presente nas falas de algumas estudantes, caracteriza-se como o cabelo que não possui movimento, diferentemente daquele considerado “bom”.

Para Gomes (2008):

> Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (GOMES, 2008, p. 21).

Independentemente de onde venha a crítica (percepção própria, da família ou de colegas) sobre o cabelo crespo, ela já está “naturalizada” na sociedade, pois como afirma Gomes (2002a):

> As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada. Por isso, não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar (GOMES, 2002a, p. 41).

Todos esses processos são monitorados pela cultura que também produz comportamentos e procedimentos. Uma memória construída coletivamente, tão enraizada, gera o que Gomes (2008, p. 21) chama “zona de tensão”, pois diante de um padrão cultural de beleza que não corresponde á sua imagem corporal, as estudantes negras se deparam com o conflito subjetivo de serem elas mesmas ou quem a sociedade diz para elas serem. “A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária” (GOMES 2008, p. 21). Nesta busca de identificação, o cabelo Black, nos padrões atuais, representa uma alternativa mais que bem aceita, ela é desejada (GOMES, 2008).

4.3 As referências de beleza das yabás

Quisemos saber de nossas entrevistadas se elas possuíam um referencial de beleza. Se estas tinham uma pessoa que elas consideram bonita; para tanto, pedimos a descrição física dessas pessoas.

> Minha prima ela é bonita, branca, tem cabelo liso, longo e preto (YEWÁ, 14 anos).
> Eu mesma (OTIN, 13 anos).
> Minha colega aqui da escola. Ela é bonita, é branca, tem cabelo liso, grande e preto (OYÁ A, 13 anos).
> Minha colega aqui da escola. Ela é bonita, é branca, tem cabelo liso, grande e preto e os olhos verdes (OBÁ, 12 anos)
> Minha mãe. Ela é da mesma cor que eu, só que tem cabelo grande e liso, ele é preto (OXUM A, 9 anos).
> Minha colega. Ela é bonita, parda, tem os cabelos cacheados, curtos e pretos (YEMANJÁ A, 9 anos).
> Ivete Sangalo (NANÃ, 10 anos).
> Minha colega bonita. Ela é branca e tem cabelos cacheados castanhos (YEMANJÁ B, 10 anos)
> Minha tia. Ela é bonita, é parda também e tem cabelos black (OXUM A, 11 anos).
> Minha mãe. Ela é bonita, branca de cabelos cacheados e pretos (OYÁ B, 11 anos).

De modo geral, fica evidente que os fenótipos brancos (pele branca, cabelo liso) estão em vantagem em relação aos fenótipos negros (pele preta, cabelo crespo), ou seja, o corpo negro continua a perseguir o corpo branco em um processo de rememoração, de retorno ao que foi construído ao longo do tempo sobre o padrão de beleza. Dessa forma, segundo Pollak

(1992, p. 204), “quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade”, ou seja, o ideal de ego, de beleza, o corpo branco que ocupa um lugar privilegiado, que é visto, que é aceito ainda está presente na memória das pessoas negras.

A beleza, de um modo geral, está diretamente ligada ao cabelo e à pele; aqui, em especial, aos padrões impostos ao corpo negro, que como diz Gomes (2008):

> Ao falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra. Essa identidade é vista, no contexto desta pesquisa, como um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora (GOMES, 2008. p. 2).

Vale ressaltar que se uma pessoa adulta, ao construir e expressar sua identidade negra, corre o risco de sofrer constrangimentos, imaginemos, então, a dificuldade enfrentada por uma criança negra para desenvolver esse processo. Ademais, na infância, a subjetividade formula conceitos e parâmetros baseados nas relações experienciadas pelo indivíduo, os quais seguirão por toda sua vida (CORSARO, 2011).

4.4 As yabás são bonitas?

A partir da visão de estética não somente do olhar de si, mas também e principalmente do olhar do outro, buscamos conhecer qual perspectiva as estudantes yabás têm de sua própria beleza.

A yabá Yewá (14 anos) relata se achar bonita, mas não acredita que outras pessoas também achem, e ela não sabe dizer o porquê. A yabá Oyá A (13 anos) se acha bonita, mas não sabe se outras pessoas lhe acham bonita, porém diz: “falam que sou bonita”. Ao serem perguntadas se estas pessoas são suas conhecidas, ela informa: “Tem umas que é, tem outras que não”. A yabá Obá (12 anos) se acha bonita “de vez em quando”; sobre as outras pessoas que acham-na bonita, destaca: “minhas colegas, minhas tias, meus primos me acham bonita. Tudo de convivência comigo”. A yabá Oxum A (9 anos) se considera bonita e informa que há outras pessoas que compartilham dessa opinião: “Minhas colegas, pessoas da minha família, todo mundo me acha bonita”. Também a yabá Yemanjá A (9 anos) se acha bonita e informa que outras pessoas também acham. A yabá Oyá B (11 anos) se considera bonita, mas acredita que só sua família concorde com isso, outras pessoas não.

As narrativas acima apresentam percepções de si que denotam uma construção de beleza exterior à escola, construídas, então, em perspectivas de beleza no interior do quadro social familiar. Não nos cabe aqui fazer observações sobre a família, mas o objeto nos trouxe contextos que carecem de sucintas análises sobre o contexto familiar.

A família, de modo geral, funciona como uma pequena sociedade política. Mesmo quando esta se mantém fechada aos processos nacionais, ela cultiva a mesma estrutura de poder e mando encabeçadas pelos pais ou responsáveis (COMPARATO; MONTEIRO, 2001).

Não é impossível que a criança, ao transitar por outros espaços sociais, reencontre as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores praticados na família, contudo, por ser um núcleo social menor em relação a outros grupos (escola, igreja, estado), a família acompanha muito de perto os seus membros. A criança, na família, recebe uma atenção especial, dadas as formas de conceber a infância e as regras de conduta nesta família que são reguladas pelas regras sociais gerais (MUNANGA, 2005).

A vivência em vários grupos (família, igreja, escola) desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal. Também importante nesse processo são as percepções acrescentadas pela memória histórica: “os quadros coletivos da memória não conduzem a datas, a nomes e a fórmulas, eles representam correntes de pensamento e de experiência em que reencontramos nosso passado apenas porque ele foi atravessado por tudo isso” (HALBWACHS, 2006, p. 86).

Munanga (2008a apud prefácio GOMES, 2008) ressalta que as características perceptivas do corpo humano fornecem a matéria-prima para a formulação da teoria racialista do século XVIII, sendo esta teoria formulada pela chamada raça branca.

Nesse contexto hierárquico das raças, a raça branca e seus atributos legitimam-se como superiores e como o ideal de perfeição; ao contrário, a raça negra e seus atributos são considerados a personificação do mal, do feio, do inferior. Introjeta-se, então, no grupo negro um conceito forjado de feiura de seus corpos, com a intenção da manutenção da dominação do grupo branco. Visto desse ponto, “o corpo e seus atributos constituem o suporte e a sede material de qualquer processo de construção da identidade” (MUNANGA, 2008a apud prefácio GOMES, 2008, p. 15).

No tocante à vivência com a família, salientamos que todas as estudantes participantes desta pesquisa fazem parte de um grupo familiar; naturalmente recebem cuidados e atenções de acordo com as concepções de seus pais ou responsáveis. No entanto, “Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o

mundo branco. Como talvez esta proposição não seja compreendida de imediato, avançaremos retrocedendo" (FANON, 2008, p. 129). Esta observação coaduna com as narrativas das estudantes, conforme apresentamos, a seguir.

A yabá Otin (13 anos), em uma narrativa emocionada, diz que se acha bonita, mas acha que só "algumas pessoas" lhe acham bonita. Questionada sobre o porquê de pensar assim, ela diz: "É por causa da cor". Nesta conclusão, reformulamos a pergunta: Da sua cor? Você acha que as pessoas não lhe acham bonita por causa da sua cor? E ela responde "ram ram" (balançando a cabeça em afirmação com expressão de choro, olhos baixos, alisando o antebraço esquerdo com a mão direita).

Outra narrativa que mostra insegurança é a da yabá Yemanjá B (10 anos), que diz se achar mais ou menos bonita. Questionada sobre o "mais ou menos", ela disse:

> Assim, algumas pessoas falam que a minha aparência, a minha cor é meio usada, meio feia. Sobre quem são essas pessoas, ela diz: São minhas amigas mesmo. [Sobre o que ela acha disso ela diz:] Fico meio chateada. [Sobre, em geral, outras pessoas lhe acharem bonita, ela informa:] Sim, meu pai, minha mãe, meus tios, minha avó, minhas primas (YEMANJÁ B, 10 ANOS).

A yabá Oxum B (11 anos), por sua vez, revela que se acha bonita, mas diz que outras pessoas não acham. Sobre quem são essas pessoas que não lhe acham bonitas, ela ressalta:

> São uns amigos anteriormente lá do meu outro colégio e uns que eu conheço que são da rua da minha vó, e muitos amigos da minha igreja. E meu irmão mais velho ele sempre me crítica e também fala que eu sou feia, fica me xingando isso tudo (OXUM B, 11 ANOS).

Sobre o porquê dessas pessoas não lhe acharem bonita, ela informa:

> Eu nem imagino porquê. [Sobre se o resto da família também concorda que ela não é bonita, ela diz:] Não, mas eles fazem uma brincadeira que para eles é uma brincadeira, mas para mim não é. Me magoa muito. Tipo minha tia, ela faz uma brincadeira, quando eu falei que quando a criança nasce mais ou menos assim feia, quando ela cresce, o corpo dela muda e aparência dela muda também e fica mais bonita, aí minha tia falou: mas nem parece que tu mudou, tá a mesma pessoa de pequena, era esse mesmo jeito. Só que eu sei que é uma brincadeira que ela nunca ia ter aquele sentimento de me chamar de feia. [Questionamos se ela mesmo assim, fica triste e ela disse:] fico, só que quando eu demonstro que eu estou magoada, eles falam que é besteira, aí eu guardo meus sentimentos e não falo para ninguém (OXUM B, 11 ANOS).

As expressões falam mais que as palavras, mas não as calam. Fanon (2008, p. 110) argumenta que “não há nada mais traumatizante para a criança do que o contato com o racional” – racional, aqui, significa que não prima pela imparcialidade do direito e da igualdade, que tende a inclinar-se para um único lado, baseado nos interesses de um grupo específico, com objetivo claro de segregar outro grupo. Dessa forma, as crianças negras iniciam suas trajetórias de vida social organizando implicitamente um jogo simbólico, onde o desenvolvimento só se dá em decorrência de luta, de desafio ou de enfrentamento das dificuldades que sempre aparecem e continuarão aparecendo ao longo da vida (MUNANGA, 2005).

Já a yabá Nanã tem uma definição de sua beleza bastante interessante, pois se acha bonita, mas sobre outras pessoas lhe acharem bonita, assim diz:

> Acham, só minha família e meus parentes, mas as pessoas de lá de fora não acham não. [Questionada se sabe porque as outras pessoas não lhe acham bonita, ela disse:] sei. [Então perguntamos por que, e ela disse:] Porque tem nojo. [E por que você acha que as pessoas têm nojo de você?] Porque tem gente morena, preta que quando as pessoas passam assim num lugar, um branco passa, aí a gente vai sentar num lugar, por exemplo um preto tá sentado na cadeira aí um branco vai não quer sentar mais, fica com nojo da pessoa (NANÃ, 10 ANOS).

A autoafirmação do ser no mundo se dá nas percepções das diferenças e semelhanças entre um indivíduo e outro. Essa relação de assimilação e subjetivação, de acordo com Corsaro (2011), é um processo que se inicia desde a infância, sendo que, nesse mesmo período geracional, já produz resultados próprios e distintos.

Desse modo, a memória imbricada nas narrativas das yabás remonta às crônicas do cotidiano, que se constituem em um espaço vivido e imaginado, trazendo em suas ações temporais a compreensão de como a cultura, entrelaçada a diferentes grupos sociais, coexiste como mediadora das construções das identidades de estudantes negras. Assim, compreende-se que memória e identidade podem ser negociadas, sem serem necessariamente essenciais de um indivíduo ou grupo. A construção das identidades dessas estudantes se dá em referência às outras, de acordo com os critérios de negociação frente às outras identidades.

No caso das estudantes yabás Otin (13 anos), Yemanjá B (10 anos), Oxum B (11 anos) e Nanã (10 anos), elas demonstram através de suas falas que as suas experiências coletivas produzem sentidos de que elas não são aceitas, pois essas percepções estão atreladas a suas memórias. Com base em Halbwachs (2006), essas memórias podem ser de experiências

vividas, pessoais ou de outros, não apenas a percepção do passado, mas é a necessidade do presente que busca no passado essas memórias. Ou seja, são memórias não necessariamente vividas pelo indivíduo que recorda, porém, pela necessidade do presente, ele reformula essas imagens do passado não por acaso, mas em decorrência das situações atuais.

Sobre esta questão Gomes (2002a) afirma:

> Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002a, p. 42).

Desse modo, as assimilações de beleza corporal sedimentadas pelas memórias que o povo negro introjetou, quer sejam da própria assimilação individual, quer sejam a partir do olhar do outro, estão organizadas de acordo com o modelo hegemônico branco. Contudo, esta não é uma construção definitiva, pois como afirma PollaK (1992), as memórias oficialmente construídas são de bases inseguras e não constituem verdades absolutas, podem ser substituídas. Assim sendo, as assimilações de beleza das yabás entrevistas estão em constante reformulação o que configura acepções transitória podendo então serem reformuladas e subistituidas por outras, assim como a própria identidade.

4.5 O racismo na percepção das yabás

O racismo, segundo Munanga (2008c), é uma construção conceitual e terminológica oriunda do preconceito de cor do século XVII, passando pelo preconceito racial do século XX, sendo formulado a partir das pautas políticas e sociais. Também deve ser entendido de modo muito particular no Brasil, pois os brasileiros como já mencionamos anteriormente:

> Confundem preconceito, discriminação racial e racismo. Os preconceitos, que são pré-julgamentos sobre o outro, sobre outros povos, sobre outras culturas, que são opiniões às vezes formalizadas, às vezes não formalizadas, acompanhadas de afetividade, são diferentes da discriminação. A discriminação é expressa pelos comportamentos observáveis, que podem ser censurados e até punidos pela lei, são atitudes que não são invisíveis. Outra coisa é um “derivado” que é chamado de racismo, que praticamente é todo um sistema de dominação que está por trás disso, todo um sistema de

> dominação sustentado por um discurso que, às vezes, tem conteúdo de uma ciência, por ser uma pseudociência, uma doutrina que existe justamente para justificar a dominação, a exploração do outro (MUNANGA, 2008c, p. 1).

Ora, sendo o racismo um conjunto de atitudes e conceitos produzidos e reproduzidos pela sociedade com claros objetivos de dominação e segregação, acompanhados de um discurso que legitima esse sistema, buscamos conhecer quais as percepções das estudantes colaboradoras desta pesquisa sobre o racismo e situações que o caracterizam.

Assim, ouvimos os relatos das yabás entrevistadas sobre algumas experiências vividas ou presenciadas de maus-tratos em decorrência da cor da pele e/ou por causa do cabelo. Yewá (14 anos) informa que ela mesma já foi maltratada, e conta:

> Aqui na escola tem um bocado de meninos que ficam xingando a gente. Me chama de nega preta, só porque o cabelo né, tipo assim, não é igual ao da gente, xinga de cabelo duro (YEWÁ, 14 ANOS).

Ela também menciona que já viu pessoas, colegas falarem mal uns dos outros por serem negros. Sobre o que ela pensa desse comportamento, diz não achar normal. Sobre uma palavra para descrever, ela diz não saber e acrescenta: “não pode maltratar só porque as pessoas têm o tom da pele diferente”. Sobre os maus tratos sofridos na escola, ela conta que xingou o menino e ambos levaram suspensão. Ela também afirma que já foi maltratada na escola outras vezes. Perguntada se ela sabe por que as pessoas negras são maltratadas, disse:

> Assim mais ou menos, só por causa que tem um tom da pele diferente porque é meio morena e as pessoas brancas não sei porque fica... fica assim, tendo esses maus-tratos com as pessoas negras (YEWÁ, 14 ANOS).

A narrativa dessa yabá demonsta sua compreensão de que a cor da pele das pessoas negra é um fator determinante para serem maltratadas pelas pessoas bancas. Esta percepção parte não somente da observação desta yabá sobre os comportamentos dos outros com os outros, mas também do comportamento dos outros com ela mesma. De como os outros á classifica.

Esta outra yabá diz que já viu pessoas serem maltratadas por causa da cor da pele e do cabelo:

> A minha amiga J., os povos chamavam ela de chucky. Porque os povos têm preconceito com ela. Pra mim é preconceito. [Também afirma que tem

> muitas situações de maus-tratos na escola:] De professor não, mais dos colegas aqui do colégio (OYÁ A, 13 ANOS).

De acordo com a yabá, quando isso acontece, o colega é levado à secretaria da escola. Sobre ela mesma sofrer maus-tratos, afirma nunca ter sofrido.

Nesta narrativa podemos observar que apesar de afirmar que nunca foi maltratada por causa dos seus traços característicos negros, a yabá Oyá A (13 anos) demonstra reconhecer uma situação de racismo e quais são os motivos que leva uma pessoa a cometer tal ato.

Já a yabá Otin (13 anos) afirma que ela mesma já foi maltratada:

> É porque eu vinha para a escola que nem uma doidinha, aí os meninos ficavam me xingando. Eu não penteava o cabelo, vinha com a mesma roupa parecendo uma doida (OTIN, 13 ANOS).

Quando perguntamos a esssa Yabá se o ato de pentear o cabelo fazia diferença ela afirma que sim. Um olhar sobre si mesmo e seu corpo a partir de uma mediação tensa e conflituosa realizada entre a expressão da estética do corpo negro com o olhar do que está de fora. “Nessa mediação, um ícone identitário se sobressai: o cabelo crespo. O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos” (GOMES, 2008, p. 20), pois estes são fenótipos usados para reforçar a “construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra” (ibidem, p.20). Porém na declaração “Eu não penteava o cabelo” da yabá Otin (13 anos) observamos que o cabelo crespo pensado pela cultura deve se encaixar em padrões normativos de deciplina, pentear o cabelo neste contexo significa mais do que arruma-se, significa domar, diciplinar “o cabelo rebelde”.

Ela também diz que já viu pessoas, colegas xingarem uns aos outros. A mesma diz que não acha esse comportamento uma atitude normal, mas afirma não se lembrar de uma palavra para descreve-ló. Porém, quando questionada sobre haver na escola ataques a pessoa por causa da cor da pele e do cabelo, ela diz: “É, aqui tem muito preconceito”. Diante disso, perguntamos se o preconceito não tem a ver com esse tipo de comportamento de pessoas serem maltratadas por causa da cor da pele, ela confirma que sim. Também acredita que isso pode mudar, mas não sabe como. Sobre os maus-tratos sofridos na escola, ela diz novamente: “Os meninos me xingavam de doidinha” (OTIN, 13 ANOS).

Estas declarações nos fazem refletir sobre as situações de racismo que os negros sofrem em decorrência da textura de seu cabelo. E como a identidade negra é entendida no

contexto destas relações mesmo já sendo “o cabelo crespo e o corpo negro considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil” (GOMES, 2008, p. 20).

Um pouco diferente das demais, a yabá Obá (12 anos) diz que nunca viu ninguém ser maltrato por ser negro, mas destaca:

> Tipo televisão. Muita gente sei lá querendo ser maior do que as pessoas negras. [Sobre o racismo ela define sendo:] As pessoas brancas se acham superior a gente por quê o cabelo mais sempre liso, a cor é mais clara do que a nossa de vez em quando tem olhos azuis, nós sempre temos olhos castanhos, castanhos mais escuros. [Sobre o que pode ser feito em combate a isso ela diz:] A pessoa que é maltratada ela tem que mostrar para o outro que tem respeito com ele, não vai ser a mesma coisa, não vou ofender ele, chama ele tipo de “branquelo”, “branquela”. Ela vai mostrar o respeito que ele não teve com ela, que ela vai ter com ele. [Sobre a cultura negra, diz:] Sobre a cultura negra a gente trabalhou mais sobre a história de Zumbi entendeu, a gente teve a nossa festinha da consciência negra, aí antes disso a pró tava trabalhando sobre a cultura de Zumbi, como ele morreu, aí o dia que celebrou o ano (do Zumbi), que eles quis botar na cultura afro-brasileira, na história para a gente conhecer mais sobre isso, foi isso (OBÁ, 12 ANOS).

Em sua narrativa a yabá Obá (12 anos) apesar de ter afirmado nunca sofrer situações de racimos demosntra conhecimento das situações que o define. Bem como fala dos negros na terceira pessoa, mas constantemente se coloca na cena nas situações de vitima. Desta forma fica evidente sua compreensão que as situações de racismo vividas por outras pessoas negras se referem a ela também.

Contradições na fala acontecem, pois esta yabá informa que nunca foi maltratada por causa do cabelo ou da pele, afirma também não conhecer ninguém que tenha sofrido, porém, quando questionada se já viu alguma situação na escola, ela diz:

> Tava brincando de os meninos pegar as meninas, aí ele era mais escurinho e a menina era branca aí a menina não quis pegar ele porque ele era feio e era negro. Ele ficou triste? Ficou (OXUM A, 9 ANOS).

A situação não foi levada à professora, também nunca viu nenhuma outra situação como esta ser levada à professora. Não acha normal que isso aconteça, classificando como racismo. Mais uma vez questionada sobre ter sofrido alguma situação como esta, ela confirma:

> Primeiro foi minha amiga, ela é daqui da escola também só que ela é branca. Ela não gosta de brincar muito comigo, ela gosta de brincar mais com as

> outras é isso. Ah é triste né! Por causa que ela é minha melhor amiga (OXUM A, 9 ANOS).

Embora não tenha perguntado à amiga porque não gosta de brincar com ela, sugere que seja por causa de sua cor, dizendo, ainda, que isso é racismo – não perguntou porque tem vergonha. A yabá diz não saber porque as pessoas negras são maltratadas.

Gomes (1996) fala da importância do trabalho em sala de aula com a questão racial pois, isto representa uma forma de se construir entendimento sobre as diferenças raciais buscando afirma e valorizar essas diferenas bem como a identificação e o cambate a situações de racismo principalmente dentro dos espaços escolares. Contudo ela ressalta:

> [...] nós, negros, somos educados desde a infância para nos anularmos a fim de sermos aceitos pelo "outro". Mas travestir-se nesse outro não é fácil e suas conseqüências são nefastas à constituição da identidade racial (GOMES, 1996, p. 81).

Consiente desta dificuldade de se construir a identidade negra a autora reintera que "nem todos conseguem vivenciá-lo e superá-lo, porém é imperativo que se realize um trabalho efetivo com a questão racial na escola" (GOMES, 1996, p. 81).

A yabá Yemanjá A (9 anos) diz que nunca foi maltratada por causa do cabelo ou da pele, mas afirma que conhece quem foi:

> É assim a minha prima é mais escura do que eu, aí os meninos fazem resenha dela porque ela também é gorda e os meninos não gostam de brincar com ela. Ela estuda no CAIC os meninos não gosta de brincar com ela por causa da cor dela (YEMANJÁ A, 9 ANOS).

A entrevistada não acha normal essa situação e diz ser racismo. Algumas yabás afirmam que nunca sofreram maus-tratos por causa da cor da sua pele ou textura dos seus cabelos, porém observamos que todas elas já presenciaram situações de racismo.

Desta forma pressupomos que as narrativas destas yabás podem estarem carregadas de uma dificuldade que Gomes (2008, p. 129) identifica como sendo "uma aceitação parcial do conteúdo da proposição racista e a rejeição à história inscrita no seu corpo". Ou seja, a negação do sofrimento por cauda da cor e o constrangimento que ele provoca, nisto a outora reforça:

> Afirmo que o processo de rejeição/aceitação é sutilmente diferente da negação do "ser negro", pois negar-se a si mesmo e ser totalmente ignorado

> pelo outro representa um processo mais complexo. Já que o reconhecimento do nosso ser e a confirmação de nosso valor podem ser considerados o oxigênio da nossa existência, viver um processo de negação provoca um resultado muito mais danoso à nossa subjetividade e à nossa identidade (GOMES, 2008, p. 129).

Porém Gomes (2008) ressalta que o sentimento de negação conciente ou inconciente faz parte do caminho de construção da identidade negra.

Já a yabá Nanã, confessa que sofre maus-tratos na escola e identifica o motivo:

> Os meninos daqui mesmo da minha sala, eles me chamam de cabelo duro, de cabelo de serrote. [Questionada sobre o que a professora faz, ela diz:] Dá suspensão pros meninos, porque ela também concorda, o respeito com a pessoa negra porque ela é professora né (NANÃ, 10 ANOS).

Sobre presenciar alguma situação de maus-tratos, ela narra o caso de um homem que tirou o filho da escola quando descobriu que o diretor era negro. E identifica essa situação como racismo, diz que não acha esse comportamento normal e que acredita que pode mudar, mas para isso acontecer, é precisar ter "Respeito, respeito entre as pessoas".

Mais uma vez o cabelo aparece nas narrativas como fator de atitudes racistas. O cabelo crespo que em outras épocas era considerado ruim/feio em relação ao cabelo liso/bonito adquire na Contemporaneidade através das reconfigurações da história e ressignificação da memória status de cabelo bonito e, portanto, aceito e desejado (GOMES, 2008).

Mesmo assim, observamos através da narratida da yabá Nanã (10 anos) que o cabelo crespo ainda sofre descriminação.

Esta yabá diz que já presenciou uma pessoa ser maltratada por causa do cabelo na escola mesmo:

> Sim, C. aqui, os meninos já maltrataram ela, já até xingou e bateu na cara dela por causa do cabelo. É assim, a gente tava brincando de salão de beleza, a gente começou arrumar o cabelo dela aí quando pensou que não os meninos já começaram a perturbar, a gente ficou mandando parar, a gente até falou com a professora, a professora reclamou com eles que se continuasse ia levar suspensão. Aí a gente continuou brincando, aí chegou M., menino perturbado de lá da sala, chegou cá e falou que ela tinha assim, como é mesmo... piolho no cabelo e chegou e puxou o cabelo dela assim, e jogou pra lá e ainda bateu a mão na cara dela (YEMANJÁ B, 10 ANOS).

Questionada a respeito de como ficou a menina, relatou: “Ela ficou assim meio chateada, triste e nervosa. Mas não chorou”. Sobre como ela se sentiu ao presenciar esta situação, menciona que ficou “deprimida”. Perguntamos se isso poderia acontecer com ela, e assim respondeu: “ram ram” (balançando a cabeça que sim, com os braços cruzados e olhar baixo para o chão). Questionada, então, sobre se ela mesma já sofreu maus-tratos por causa do cabelo ou da cor da pele, afirmou:

> Sim, por causa do meu cabelo também. Eu não gosto de tocar nesta história, mas como estamos aqui eu vou falar. É assim, como o caso de C. que a gente estava brincando de salão de beleza, quando foi no outro dia começou a brincar no meu (cabelo). Aí arrumaram, fizeram uma trança lá, aí vieram os meninos a perturbar de novo... tipo C., aí começou falar que o meu cabelo era de bombril, assim... falando coisas que não deve, ultrapassou do limite (YEMANJÁ B, 10 ANOS).

Ao comentar em relação a ter limite para esse tipo de brincadeira, ou qualquer coisa não ser aceitável, ela defende que nada é aceitável. Perguntamos se eles exageraram e ela respondeu: “ram ram, sim”! (balançando a cabeça que sim, com o olhar fixo no chão). Sobre o que foi feito nesta situação, assim relata:

> Sim, falei com a professora, falei com minha mãe, minha mãe veio na escola queria saber disso, aí ficou tudo bem deste momento pra frente em diante (YEMANJÁ B, 10 ANOS).

Indagamos se os meninos eram da mesma cor dela ou se eram brancos: “da mesma cor”, respondeu. São negros? “ram ram, sim”! (balançando a cabeça que sim, com olhos bem abertos). A entrevistada descreve esses comportamentos como falta de educação.

Pensamos, então, que o risco de violência física, verbal e simbólica[6] que porventura, possa ocorrer a essas estudantes, por causa da cor de sua pele e/ou da textura de seu cabelo, possa acompanhá-las por toda a sua vida adulta, mesmo que novos conceitos sejam construídos para a substituição dos atuais. Ainda assim, a memória do ocorrido esquecida no passado, será recordada sempre que no presente ocorrerem situações semelhantes à que foi experenciada no passado, seja por este ou outro indivíduo, pois como afirma Halbwachs (2006) a experiência é individual, mas a memória é coletiva.

---

[6] De acordo com Bourdieu (2002), entendemos a violência simbólica como uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2002, p. 7-8).

Segundo Corsaro (2011) as vivencias e relações com os seus pares e os adultos forma a base construtora da cultura e da identidade da criança. Neste processo, a criança assimila e reformula o contexto destas relações. Sendo assim, a criança negra em contato com uma sociedade que anula seu corpo negro de forma tanto violenta quanto sutil para a manutenção de um corpo branco tido como único aceito e aprovado socialmente é atingida pelo conflito entre a negação e a autoafirmação de seu corpo negro não aceito. Segundo Costa (1986, p. 104), "Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro".

A yabá Oxum B (11 anos), por sua vez, lembra que já viu pessoas serem maltratadas por causa da cor da pele e narra a história de um homem que entrou no mercado para comprar e a dona achou que ele iria roubar, só porque ele era preto, ainda que no mesmo momento outro homem branco entrou e roubou coisas na prateleira. Para ela, esse comportamento é injusto. Sobre ela mesma ter sido maltratada, informa:

> Não, nunca, nunca mesmo. [Sobre o tratamento que ela recebe na escola, diz:] É que os meus colegas os meninos, as meninas não, os meninos eles gostam de humilhar a gente, com as brincadeiras meio de mau gosto. Pra eles são brincadeiras, que eles podem fazer, só que a gente é a vítima desse caso, eles ficam falando do nosso cabelo, do jeito de andar, da roupa que a gente usa, chamando a gente e tem um menino (este menino e o mesmo M. da história de Yemanjá B, 10 anos) aí da minha sala que ele, gosta mesmo de criticar as minhas amigas e eu. É, um dia tinha um vídeo no celular, ele pegou esse vídeo e eram macacos no vídeo, ele falou que a gente eram aqueles macacos e ele gosta de chamar a gente de feia e várias coisas que ele fala do nosso cabelo e muitas coisas aí (OXUM B, 11 ANOS).

Oxum B menciona que essas amigas são brancas, pardas e outras mais escuras que ela. Quando questionada sobre ela falar que não tinha sido nunca maltratada e depois ter contado que os colegas lhe maltratam, assim justifica:

> É porque tipo assim... eu não acho que é um maltrato, eu acho que é um tipo de brincadeira. [Sobre o que são maus-tratos, ela diz:] Esse tipo de brincadeira é, eu sei que são maus-tratos, só que eu levo a considerar que não é, eu tento lembrar que ele só quer o bem para mim e não o mal, entendeu? A gente não pode achar que o ser humano, algum amigo da gente é ruim pra gente, a gente acha que ele gosta da gente e respeita a gente. Entendeu? Ele pode sim querer o mal, só que eu amo muito pensar que ele quer o bem pra mim (OXUM B, 11 ANOS).

A entrevistada, então, afirma que gosta de pensar que todas as pessoas próximas a ela lhe querem bem.

Gomes (2008) aponta que uma das formas de compreender a relação do negro com o cabelo é observa-ló dentro do contexto binário da cultura e da história, ou seja, voltar o olhar para as imposições que levaram o negro e a negra à compreensão de si e do outro dentro das relações entre brancos e negros. Desta forma, o negro e a negra que foram submetidos a condição de coisificaçãos, têm em seu processo contemporâneo e subjetivo, mediados pela cultura e pela história a sintetização destes polos binários e através de ações criativas ressignificar aquilo que não corresponde mais ao seu sentimento de aceitação ou negação (GOMES, 2008).

Desta forma podemos supor através da narrativa da yabá Oxum B (11 anos) que ela busca compreender o mundo a parti do olha dela sobre. outros, ou seja, prefere pensar que todos a vêem como ela se vê e como ela vê os outros, sob a pespectiva do bem querer.

A yabá Oyá B (11 anos) diz que já viu pessoas serem maltratadas por causa da cor da pele e ou do cabelo e relata como e onde:

> Na televisão, e pessoalmente, comigo, com ela (apontando pra uma menina na porta), com Pi, não é? Perguntou para a outra menina. Os meninos lá de baixo que eu não gosto ficam me chamando de nega preta. Sobre o que acha disso diz: Normal, eu sou preta mesmo. Acho normal, eu já estou acostumada com isso. Eu nem ligo. Fico triste, mas também eu xingo. Minha própria irmã que morreu, só que eu não ligava que ela me xingava, mas as pessoas da rua eu ligava. Eu não ligava quando minha irmã me xingava, mas eu ligava quando o povo da rua me xingava aí eu xingava também (OYÁ B, 11 ANOS).

Ao comentar porque as pessoas negras são maltratadas, argumenta o seguinte:

> Porquê ô, tem gente que tem nojo de negro, só porque nós é dessa cor e os povos brancos lá tem a cor mais bonita, é só isso. Você acha então que a cor branca é mais bonita do que a cor negra? Não. Os povos que acham, eu não acho não. Diz saber o que é racismo e fala: É xingar a pessoa de nega preta, é xingar a pessoa de macaco, dizer que é urubu (OYÁ B, 11 ANOS).

Aqui, a memória oficial coletiva que Pollak (1992) define como constituição frágil e precária, pois necessita de um contínuo processo organizacional para que saia dos ambientes políticos, com base fundamentada que lhe dê credibilidade e aceitação para se tornar uma memória nacional, é reproduzida por atores socias brancos que tanto podem ser adultos ou crianças,

visto que o racismo ou a reprodução do mesmo não é um comportamento exclusivo das pessoas adultas**.**

4.6 Como são as relações de gênero vividas pelas yabás?

A percepção inicial do corpo perpassa pela percepção do gênero binário masculino e feminino. Para além de outras construções subjetivas e sociais de gênero, iremos nos deter, aqui, apenas no binário masculino e feminino, compreendendo o universo das estudantes colaboradoras desta pesquisa. Informamos que as identidades de gênero não foram estipuladas nesta pesquisa, visto que naturalmente as estudantes se apresentam como cisgênero, ou seja, as estudantes se apresentam em conformidade com os seus corpos, biologicamente femininos (GOMES, 2005b).

As relações diárias que as estudantes colaboradoras desta pesquisa estabelecem com seus pares no espaço da escola onde estudam estão entrelaçadas nas relações de gênero, visto que 7 yabás – Yewá (14 anos), Otin (13 anos), Obá (12 anos), Oxum A (9 anos), Yemanjá A (9 anos), Yemanjá B (10 anos) e Oxum B (11 anos) – dizem interagir apenas com outras meninas na escola. Assim, destaca-se que elas não fazem isso por acaso, mas estão representando papéis sociais historicamente delimitados.

Dito isso, vale reafirmar que as relações de gênero na sociedade patriarcal distribuem papéis distintos para homens e mulheres. Como afirma Gomes (2002a, p. 41), “Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história”, desenvolvendo papéis sociais baseados nas construções hierárquicas de lugar e de direito.

Desse modo, nas relações construídas entre as nossas yabás estudantes negras e os estudantes (meninos), a memória individual se intercala com a memória coletiva, pois apesar de serem crianças e nesse período da vida poderem se relacionar de maneira igual com ambos os gêneros, observamos através das narrativas destas estudante que frequentemente, elas tomam como referência a memória coletiva e a memória histórica onde os papeis sociais são distribuídos de forma distinta para os homens(meninos) e mulheres(meninas) (HALBWACHS, 2006).

4.7 A ação da escola na construção da identidade étnico-racial de suas yabás

O despreparo dos profissionais da educação em relação à aplicação das temáticas raciais em nossas escolas evidencia uma falha operacional no sistema educacional brasileiro. Tudo isso acarreta prejuízos tanto de ordem social como cultural. Além de implicar em uma nova atitude e visão conceitual deste profissional que deve buscar o conhecimento sobre as temáticas da diversidade étnico-cultural. Principalmente as representadas na lei 10.639/03 que dispõe eu seus artigos.

O artigo 26 da lei 10.639/03 assim informa em seus parágrafos:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, p. única).

No artigo 79-B (BRASIL, 2003, p. única) desta mesma lei, encontramos o seguinte texto:

> O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Mesmo esta lei sendo alterada em 2008 para a lei 11. 645/08 para agregar o ensino da história indígena, ela continua vigorando no objetivo da obrigatoriedade do ensino da temática de 'História e Cultura Afro-Brasileira'.

Também admite na matriz curricular a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e África" aplicada ao ensino fundamental I e educação infantil, na condição de temática diversificada, ou seja, diluída nos conteúdos das principais disciplinas e como disciplina transversal no Ensino Fundamental II, de aplicação obrigatória, que busca cumprir a Lei 10.639/03 e o Decreto Municipal nº 8.559/06 que instituiu no Município de Jequié-BA a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e África" como Tema Transversal no currículo. Também consta neste decreto a busca por assegurar aos professores programas de formação continuada para o ensino da temática (PMEJ, 2015-2020).

Diante disso, buscamos entender como é, na prática, a aplicação da temática na Escola Municipal Curral Novo. Para isso, entrevistamos a diretora da escola, a coordenadora

pedagógica e duas professoras – uma ensina nos anos iniciais do ensino fundamental e a outra que ensina nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental dessa mesma escola.

Questionadas sobre como são trabalhadas as questões da temática História e Cultura Afro-Brasileira e África na escola, as entrevistadas declararam:

> Nós começamos a trabalhar na verdade o ano passado que quando foi que implementou o Ensino Fundamental dois que até então não trabalhava nesta matéria cultura afro brasileira, trabalhava ela geralmente nas datas comemorativas, aí quando implantou fundamental dois aqui que foi trabalha a disciplina e cada professor trabalhou na sua sala de aula. Não tem livro didático, então eles pesquisaram os assuntos através da internet e passaram os trabalhos pros alunos desta forma estamos aqui caminhando. [Em relação à semana da cultura afro aqui na escola, qual foi o tema e qual foi o objetivo da proposta?] Este ano a gente levou os alunos pra UESB, lá teve uma atividade com os alunos do terceiro e do quarto ano, teve oficina de turbante com eles, teve o desfile beleza negra que foi feito pela secretária da cultura, e não teve muitas atividades desenvolvidas relacionadas a essa temática não, o que teve foi mais relacionado foi a propria disciplina em sala de aula. Porque a gente já tava com outro projeto no mês de novembro que é o projeto da PETRA da PRF que chocou bem no fechamento da consciência negra. Por isso não foi muito trabalhado porque já tinha o outro para trabalhar naquele mesmo (DIRETORA DA ESCOLA).
>
> Assim, e dividido por disciplina, o professor faz um trabalho em sala de aula. Vai fazendo aquele acompanhamento, geralmente eles acompanham o livro que vem. Agora, a época que a gente trabalha mesmo é o mês de novembro que hoje é um dia que já está no calendário, que é o dia da consciência negra, que é quando a gente mais trabalha sobre isso aí. Agora, a gente se trabalha no decorrer do ano todo, por que tem abril que a gente trabalha o dia do índio, e outras datas comemorativas que cabe isso daí. [Sobre a semana da consciência negra, qual foi a temática desenvolvida? E qual foi o objetivo?] A temática que nós desenvolvemos foi: Trabalhar a cultura deles. Nós fizemos uma peça de teatro, fizemos algumas apresentações aqui na escola, e algumas coisas que os professores trabalharam em sala de aula que no momento eu nem me lembro agora pra te falar, mas trabalhamos bastante mesmo (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA).
>
> Bastante, porque os livros trazem muito isso, pelo menos o livro que eu tô trabalhando, trabalha muito isso, principalmente a questão do indígena é bem trabalhada. [E a do negro?] A do negro não é tanto quando a do índio, mas é bem trabalhava. E aí quando a gente pega o assunto a gente foca né, quando pega um tema, sempre passa mais de uma aula ai dá uma trabalhada boa (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E 2).
>
> A gente tem um período né, que tem assim algumas datas que a gente já trabalha que vem no calendário, algumas datas que já são de costume da gente trabalhar e cada ano que passa a gente tá incrementando mais a questão de livros de histórias, de temas relacionados à cultura afro né. Porque é uma coisa que tá muito enraizado né, na nossa cultura e tem

> pessoas que não sabe lidar muito com essa negritude que a gente tem com formação da nossa miscigenação (PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1).

Ao entender que a educação não se efetiva apenas na lei, e que sua efetivação depende de outras ações, como, por exemplo, a formação de profissionais capacitados para tratar das demandas apresentadas na efetivação da lei, constatou-se, então, a questão geral da educação. Assim, para que uma ação, seja ela qual for, possa ser efetivamente estabelecida, é preciso que outras ações também sejam desenvolvidas, assim o princípio gerador do progresso na educação fica claro – uma ação que gera outra ou várias ações positivas e progressivas (GOMES, 2003a).

Nas falas da diretora, da coordenadora e das professoras da escola podemos perceber que, apesar da lei ser uma obrigatoriedade no ensino fundamental, ela só veio a ser "cumprida" nessa escola no ano de 2017. Ou seja, 14 anos depois da promulgação da lei 10.639/2003 e, ainda assim, de forma precária, visto que não é disponibilizado material didático e nem de apoio para a aplicação da temática/disciplina.

Além disso, falta formação aos professores, embora a secretaria municipal de educação de Jequié-BA afirme a existência de uma parceria junto ao Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE/UESB) para formação de professores. As temáticas como podem observar nas falas das professoras, é trabalhada de forma muito esporádica, em períodos curtos e em poucas datas durante o ano todo.

Sendo assim, é preciso ampliar o acervo didático e literário nas bibliotecas das escolas, visando dar suporte à comunidade escolar para que a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam trabalhadas em sua plenitude. Adiciona-se, ainda, a questão da acomodação do espaço físico para a realização das atividades extracurriculares, visto que a existência desses espaços dentro da escola é importante para que os alunos e alunas possam manifestar suas expressões artístico-culturais e demais atividades.

Sobre a sugestão da coordenação aos professores para a inclusão dessa temática em suas práticas em sala de aula, as palavras das entrevistadas foram:

> Não, raros são, só quando tem uma data comemorativa e é muito raro trabalhar (DIRETORA DA ESCOLA).

> Com certeza, do ano todo. Agora como eu te falei, tem aquela data que é só pra gente fazer aquele trabalho, aquela culminância, mas elas tentam encaixar durante todo ano sobre isso (COORDENADORA DA ESCOLA).

> Sugere. [E você trabalha essa temática em sala de aula independente dos livros de informar interdisciplinar?] Trabalho (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E 2).

> Sim, mas nos períodos como eu tô dizendo né, no dia da consciência negra, é em maio no período da libertação dos escravos, mais em datas assim que nos sugere mais. [Fora dessas datas você enquanto professora na sua prática em sala de aula você trabalha com essa temática de forma interdisciplinar?] Trabalho sim, sempre que tem algum foco que eu acho que dá pra puxar para gente tá trabalhando a questão do negro na nossa formação, eu sempre puxo para trabalhar. Tenho os livros de história "O cabelo de Toim", "O cabelo de Lelê" que trazem a questão da trança, da cultura afro, dos costumes afros que nós herdamos da cultura dos negros, eu sempre estou puxando para tá trabalhando, até por conta que nós todos temos um pouco do negro né (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1).

Atitudes preconceituosas, racistas e excludentes, por séculos perpetuados na família, na educação religiosa, nas crenças e na própria escola, têm servido para fomentar atitudes discriminatórias, negando ao povo negro o reconhecimento de si mesmo, sua importância e sua contribuição no processo histórico. Além disso, o desconhecimento sobre o teor do documento que assegura a inclusão da nova disciplina reforça ainda mais a ineficácia dos trabalhos, ações e projetos dentro da temática (GOMES, 2005a).

O descaso e/ou a omissão dos profissionais da educação, mesmo sendo ocasionado por falta de tato com o tema do racismo e/ou por falta de conhecimento de suas formas de apresentação, acarretam prejuízos de diversas ordens, como dito anteriormente. Nesse contexto, a educação tem papel abrangente; assim, esses prejuízos são de ordem material, social e psicológica, que comprometem o objetivo máximo da educação.

Gomes (2005a) discute sobre a autonomia dos professores em sala de aula, que não deve ser confundida com a liberdade de não falar sobre determinado assunto, no tocante à temática negra, uma vez que, além de ser de importância geral, diante de seu contexto histórico, os atores desse processo estão ainda em movimentação no cenário, sendo também a sala de aula palco dessas movimentações. A temática negra, portanto, torna-se relevante em toda e qualquer sala de aula deste país e até de outros, como na África e naqueles que sofreram em decorrência do sistema escravista.

No tocante à eficácia dessa temática na vida dos estudantes negros, as entrevistadas assim discorreram:

> Eu acho muito importante, principalmente depois que ela entrou na grade curricular. Por que era assim as pessoas viam os negros de uma forma diferente, hoje não, eu me lembro que o ano passado a gente fez um trabalho

> muito bonito aqui, até da EJA (Educação de Jovens e Adultos), sobre cultura afro e foi muito bonito, eu até falei que achava um absurdo ter cota para negros. A pessoa que veio fazer a palestra falou que de uma certa maneira ele também concordava, mas que infelizmente tinha que ter, por que havia muita discriminação. Eu acho assim: O negro ele era discriminado, tipo, como se ele não tivesse o mesmo nível de aprendizagem ou a mesma capacidade de um aluno branco. Eu penso que ele teria que concorrer do mesmo jeito que o outro, por que ele também tem o lugar dele, e não por cota. Quando passou a trabalhar essa disciplina dentro de escola, ela abriu muito a mente das pessoas. Antigamente as meninas não queriam ter cabelo enrolado, só queriam ter cabelos lisos, hoje está acabando isso, como você pode ver, o black está em alta, e de onde é que surgiu? Dos negros, é por que o cabelo é duro? Não, é por que é tão fino que enrola, então assim, eu achei tão importante isso, eu queria estudar mais essa disciplina por que a gente vem descobrindo tanta coisa bonita, tanta coisa boa. Essa cultura gente... é rica demais. Os conhecimentos dos antepassados, dos pais, daquelas pessoas, dos artesanatos, tudo de onde surgiu? Tudo dos negros, da medicina, muita coisa mesmo (COORDENADORA DA ESCOLA).

> Eu achei muito interessante porque na verdade tinha muito preconceito, principalmente de alguns religiosos, quando começou a trabalhar esse tema alguns pais e até hoje ainda tem vinha até na direção para questionar porque vai trabalhar algum tipo de religião, o candomblé, até aquelas máscaras africanas, não entendiam, algumas datas também não gostavam, então assim foi importante que pode assim né, é um aprendizado para todo mundo né (DIRETORA DA ESCOLA).

> A gente sempre trabalha, mas por exemplo quando chega o vinte de novembro, a escola tem um projeto a semana toda, a gente fica uma semana ou duas com um projeto, aí eles vivenciam mesmo, porque vai na prática ali. A gente esse ano fez mascaras africanas, uniu salas. Eu e outra professora a gente trabalhou as máscaras, a gente trabalhou o sentido que tinha todo o contexto histórico da África, como se utiliza as máscaras, a gente explicou tudo, depois montamos as máscaras, pra não ficar só no lúdico pra eles entenderem por qual motivo estava fazendo. Na Era da Extinção para não ficar só no mundo pode também entender o que é porque por qual motivo estava fazendo porque estava fazendo essas máscaras, eles sabiam porque estavam fazendo (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E 2).

> Eu acho que na questão do se valorizar enquanto pessoa. Se sentir que é capaz, que a questão da raça é só um componente, somos todos seres humanos, somos todos iguais (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1).

Não se pode pensar, hoje, em história do Brasil sem pensar na diversidade étnica do povo brasileiro. Assim, observamos a importância de ensinar a história da África e do negro na escola brasileira, especialmente porque, segundo Munanga (2015, p. 25) “A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira

distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia".

Este argumento por si só já é suficiente para a justificativa do ensino da temática negra, visto que uma nação que foi construída das misturas de povos não pode eleger apenas uma descendência para contar a sua história, pois a memória oficial forjada (POLLAK, 1992, p.7) "ocupa o primeiro lugar entre os acusados, mas aqueles que, ao forjar uma memória oficial, conduziram as vítimas da história ao silêncio e à renegação de si" é que deveriam carregar a culpa, os organizadores dessa memória oficial que buscam apagar as memórias dos outros grupos que fazem parte da construção desse país, ainda mais porque essa memória que buscam apagar revela atrocidades ideológicas e políticas que produziram feitos devastadores nesses povos. Desse modo, o trabalho com a temática negra deve abranger de forma incisiva e interdisciplinar as instâncias da educação.

O dia a dia da sala de aula, as demandas curriculares, a quantidade de horas aulas, a quantidade de crianças por sala, tudo isso cobra do professor uma energia e disposição carregadas de uma boa dose de amor. Ser professor, hoje, no Brasil, mais que uma profissão é um sacerdócio. Contudo, a responsabilidade de educar exige demandas legais e comportamentais.

A temática negra não é um conteúdo estático como os das disciplinas exatas, ela conta a história de uma civilização milenar, com toda uma evolução. Portanto, o trabalho de apresentação dessa história – que também é uma correção da história e da sociologia no Brasil – não pode ser resumido aos 20 de novembro, que, no calendário escolar, se resume em uma semana por ano para trabalhar a história de um povo que por séculos foi silenciado. Apesar da fantasia de que nossa nação é mestiça e, portanto, diversa não pode deixar de contar a história real de onde tudo começou.

Nas palavras de Munanga (2008b):

> [...] seria problemático negar a raça enquanto construção social e categoria de dominação e de exclusão. [...] nós não podemos deixar de observar que as diferenças fenotípicas baseadas nas características morfológicas e na cor da pele são reais e são elas que justamente constituem, no caso da população negra, os germes a partir dos quais são construídos o preconceito racial e o racismo (MUNANGA, 2008b, p. 6).

Desse modo, conhecer a história significa mais do que recordar o passado, significa pensar o presente em suas configurações sociais de conflito e de diferenças. Nesse sentido, a lei 10.639/03 representa o resultado de uma luta dos movimentos negros. O povo negro não

busca ocupar espaços vazios, tampouco tomar o que não lhe é de direto, o povo negro busca o que é seu por direto, a justa metade, busca contar a sua própria história com honras e glórias de um povo de passado, de guerreiros, de reis e rainhas, de fé e de cultura própria (MUNANGA, 2008b).

Perguntamos às entrevistadas se a inclusão da temática nas práticas escolares causou alguma mudança na questão do racismo e na autodeclaração de identidade negra nos estudantes. Elas, então, afirmaram:

> Sim, acredito que teve uma melhora, não teve uma mudança total, mas teve uma melhora aí, porque muitos aprenderam e antes eles não tinham nem sequer um conhecimento e nesses dois anos, como eu estou te falando que foi a partir do fundamental dois aqui, então nestes dois anos que a gente teve eles aprenderam, então a gente já viu que teve uma melhora. Esse ano a gente já teve aqui na cidade que foi até uma aluna nossa, o concurso Beleza Negra na verdade desfile Beleza Negra, então já levou uma menina nossa negra, afro para desfilar que não tinha, até os anos anteriores, então foi valorizada a beleza negra e os meninos teve até disputa dos alunos querendo participar deste desfile que antes não era nem valorizado. Começou aí. Vem as meninas com todos aqueles acessórios da cultura, aquelas tranças, muitas colocaram aqui esse ano, viam outras e colocaram também, então criou assim, como eu posso dizer, um modelo e muitas gostaram, elas tiveram autoestima e as outras que não tinham vendo as outras tentaram melhorar também (DIRETORA DA ESCOLA).

> Eu acho que sim, por que hoje os estudantes, eles estão vendo de maneira diferente, ele não está vendo um negro como um escravo que só tinha naquela época do passado, que era os escravos dos coronéis. Hoje a gente vê os negros ocupando lugares que realmente é deles, que eles batalharam para estar lá. Hoje a gente vê negros médicos, advogados, professores, né? Tem de tudo, antigamente só quem tinha direito a uma faculdade era o filho do branco, e hoje estamos vendo que os negros estão ocupando o lugar dele na sociedade que realmente ele tem direito. [Você acha que isso não foi uma questão de favor, e sim de luta?] Sim, foi de luta, muita luta. Muitas pessoas brigaram para chegar onde chegaram, se não fosse com muita luta, eles não teriam chegado onde chegaram, não teriam conquistado tudo isso aí. Não, a cota não é um favor, a cota é um direito (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA).

> Eu acho que sempre tem um efeito, tem algumas resistências, algumas por exemplo: Pró que cor eu sou? Elas não querem trazer pra si a cor. Aí eu devolvo a pergunta: Que cor você acha que você é? Mas, semana passada mesmo eu tive um exemplo, que o colega sempre chamava a colega lá de cabelo ruim. Aí ele foi e chamou, depois quando chamou ela falou que a pró falou que não. Então se você consegue atingir um, você já vê que o trabalho da gente não foi em vão, que o que falou surtiu efeito (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E 2)

> Tem mudado sim. Eu acho que assim, ainda não chegamos no limite que a gente gostaria, mas tem surtido efeito sim. [Você gosta de trabalhar com essa temática?] Gosto sim, eu acho que é interessante que a gente se sinta, um pouco também desta raça, porque faz parte também da nossa formação (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1).

A infância, segundo Corsaro (2011) é um período geracional em que as crianças constroem suas próprias culturas através de suas relações com seus pares e com os adultos. Nesse período, a escola é o espaço social relacional/institucional onde a criança passa um terço de sua vida, neste contexto diversas construções subjetivas são produzidas e reformuladas. Logo, os valores conceituais, procedimentais, atitudinais desenvolvidos nesta fase devem abranger além dos conteúdos curriculares, também os conteúdos morais e sociais que dizem respeito ao conhecimento de si, do outro, dos diretos, das diferenças, das diversidades e da responsabilidade de respeito a todos estes.

Sobre a importância das relações nas construções subjetivas Gomes (2002a) fala:

> Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas (GOMES, 2002a, p. 45).

No decorrer das entrevistas com professoras, coordenadora e diretora da escola, foram surgindo algumas perguntas, aqui destacadas, sendo uma delas: e a questão do racismo em relação aos colegas, você já mediou, resolveu algum conflito em que identificou a questão do racismo?

> Eu ainda não tive nenhum problema em relação a racismo não, a gente já tem muitas questões relacionada a bullying, mas não direcionado a racismo (DIRETORA DA ESCOLA).

Tendo em vista os relatos das yabás, insistimos em nossa investigação, perguntando: nesse caso, nenhum *bullying* relacionado à cor da pele e nem ao cabelo?

> Não, nada relacionada a isso não, tive relação a um comportamento, a relação com um padrão de gordo, magro, mas em relação à cabelo e cor ainda não. Neste percurso aqui comigo eu não tive não (DIRETORA DA ESCOLA).

A fim de obter mais detalhes, questionamos: e entre eles, você percebe, por exemplo, nos intervalos, nas conversas, nas brincadeiras, algum tipo de atitude, de xingamento em relação à cor a ao cabelo? A profissional assim relata:

> Não, o que eu percebo assim é que algumas crianças elas não falam negra, elas falam chocolate. É eu sou branca e você é chocolate, mas não com preconceito, tentando diferenciar a cor de uma da outra (DIRETORA DA ESCOLA).

Em suas palavras, percebemos certo receio em dizer que o outro é negro:

> Não percebo desta forma, porque o outro não é negro muito negro é uma cor morena um pouco mais escura e elas dizem que é chocolate. Mas assim só foram umas duas crianças que eu peguei usando esse termo, não foram muitas não (DIRETORA DA ESCOLA).

Perguntamos se fato de a escola estar situada em um local periférico, com um grande contingente de alunos negros e pardos, favoreceria para que a temática fosse ampliada, melhor trabalhada. Obtivemos a seguinte resposta:

> Poderia sim, poderia ser mais amplo. Com certeza, fundamental, educação infantil, EJA também, já que a gente tem quatro segmentos e não só no fundamental dois. E que os professores fossem instruídos a trabalhar em todos esses segmentos que na verdade não são (DIRETORA DA ESCOLA).

Nossa pergunta seguinte foi justamente sobre a formação dos professores. A entrevistada revelou que

> Eles não são, na verdade só no fundamental dois e é uma disciplina específica (DIRETORA DA ESCOLA).

A respeito da formação dos professores, perguntamos se ela precisa ser melhorada. Ao passo que uma das professoras assegurou:

> Sim, bastante e principalmente porque a gente trabalha em uma escola periférica onde a maioria são negros, meninas, principalmente meninas que tem a questão da autoestima né, por causa do cabelo, por causa da cor que tem a questão do coleguinha chamar de negra do cabelo duro, então tem muito isso, a questão da autoestima e a gente também como professor precisa de preparação continuada para gente poder dar esse suporte pra eles (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 E 2).

Seguimos, então, com nossos questionamentos, buscando informações sobre a questão do racismo em sala de aula, se a professora havia presenciado algum tipo de atitude racista entre alunos, tendo a necessidade de sua intervenção. A docente respondeu:

> Tem sim, a questão do cabelo e da cor da pele. [E aí você percebe isso e você intervém nesses aspectos?] Sempre que eu percebo algum gesto, alguma palavra ou até em alguma brincadeira, eu sempre estou corrigindo e chamando atenção que nós temos que nos aceitar como nós somos. Então ninguém escolheu aqui, ah eu quero vim branco, eu quero vim preto, eu quero vim magro, eu quero vim gordo. A questão da nossa formação é uma coisa que não passa pelo nosso querer, então a gente tem que se amar se aceitar como nós somos (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1).

Mesmo sendo implantadas políticas públicas de combate ao racismo, como a Lei 10.639/03, que busca através da educação desenvolver comportamentos de respeito e tolerância às diferenças, ainda constatamos na sociedade em geral dificuldades de aceitação das diferenças humanas, especialmente das diferenças raciais, sendo, então, difícil para a pessoa negra expressar-se e até mesmo construir sua identidade étnico-racial negra (MUNANGA, 2005).

A escola, por sua vez, tem que buscar superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto, sair do aspecto apenas de estrutura para o de complexidade de relações. A escola é um espaço sociocultural, é um espaço com construção social própria, onde os sujeitos não são passivos diante da estrutura, mas são sujeitos que vivem num aglomerado de situações, negociações e contínuo aprendizado (DAYRELL, 2001).

É nessa construção que o profissional de educação se envolve, imerge, interligando prática e teoria na construção de seu conhecimento e dos estudantes. É na busca de novos conhecimentos e descobertas de aprendizagens que um homem reconstrói seu cognitivo, seu psicológico, seu físico, sua cultura e busca no passado valores que lhe farão caminhar em direção ao alcance de seus objetivos educacionais (POLLAK, 1992).

Para Pollak (1992) a interação e continua e diversificada:

> Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos. O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis *é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do "não-dito" à contestação*

> *e à reivindicação*; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização (POLLAK, 1992, p. 8-9, grifo nosso).

Neste sentido a memória oficial construída com o objetido de “apagar” a memória real experienciada pelo povo negro ainda pesiste de diversas maneiras no conciente coletido da sociedade brasileira. Esta memória se apresenta nas diversas formas de racismo, quando poe exemplo ações e pensamento tentam minimizar as atrocidades vividas pelo povo negro no novo mundo, quando tentam argumentar que tudo o negro pode conseguir com esforço e dedicação, pois as oportunidades são iguais para todos.

Portanto, a temática da história e cultura afro-brasileira, regulamentada pela lei 10.639/03, mais do que um importante aparato reparador das desigualdades e das diferenças raciais, deve ser entendida, também, como um conteúdo que busca acrescentar conceitos morais, de valores e de respeito às diferenças nas relações que regem a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de cursar um mestrado, ter um título de mestre, para ser uma profissional da educação ou atuar em qualquer outra área que exija qualificação não é mais um sonho distante ou impossível para as negras filhas de lavadeiras, de domésticas, de feirantes, também negras deste país. Contudo, não é um caminho fácil, visto que para as negras as trajetórias acadêmicas, além de competirem com suas jornadas de trabalho, ainda competem, muitas vezes, com deficientes aprendizagens sonegadas pelas diversas dificuldades das escolas públicas brasileiras. Sim! Porque negras filhas de negras lavadeiras estudam sempre em escola pública, em sua grande maioria. Mesmo assim, muitas negras avançam academia adentro e, quando menos percebem, já estão nos mestrados, nos doutorados. E como militantes que sempre são, avançam e puxam outras.

A respeito disso, negras e filhas de lavadeiras que somos, desejamos ver as yabás estudantes negras informantes desta pesquisa avançando em espaços acadêmicos em que agora estamos. Elas têm um longo caminho, mas agora têm a nós.

Na pesquisa Memória e educação: construções da identidade étnica-racial de estudantes negras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié-Ba, buscamos mais do que apresentar um debate acerca da valorização da identidade negra, trazemos também as narrativas de jovens estudantes negras em início do processo de construção de suas identidades.

Uma ves que esta investigação traz uma inquietação de negra para negra, de irmã para irmã, pois perpassa pela experiência de outras negras em seus períodos de infância, na escola, onde viveram situações de racismo não muito diferentes das que vivem nossas informantes no tempo atual. Entretanto, outrora não existiam os aparatos educacionais de combate ao racimo e às desigualdades raciais.

Deste modo, podemos concluir através das narrativas das yabás estudantes colaboradoras desta pesquisa que as mesmas, se reconhecem como negras. E também conhecem situações racistas e sabem diferenciá-las de situações que não são. Estas yabás estudantes também sabem porque existem tais situações além de conhecerem de quais pessoas (grupo) advém o racismo e para quais pessoas (grupo) é direcionado.

Neste caso, suas narrativas tornam-se terrenos fecundos para se pensar como a memória, tecida em uma realidade entremeada pelo racismo, se constitui através do tempo e em determinado espaço. As diversas interpretações que se podem ter demonstram a

incorporação de memórias marginalizadas e, por vezes, silenciadas, em um embate pela afirmação (POLLAK, 1992).

No jogo da memória social as estudantes negras colaboradoras desta pesquisa como atrizes sociais do grupo negro que antes de se autodefinirem pretas ou pardas já são definidas, regulamentadas e segregadas pelo grupo branco através da memória social do racismo, revelam, então, suas memórias e assimilações que se constituem na memória subterrânea do grupo negro, ou seja, a memória dos que de acordo Pollak (1992, p. 7). "[..] lutam pelo reconhecimento de uma situação valorizadora das vítimas", da escravidão e da segregação. "Mas hoje, essa memória canalizada e esterilizada se revolta e se afirma a partir de um sentimento de absurdo e de abandono. Ela se considera mal compreendida e vilipendiada e se engaja num combate contestatório e militante"[7] contra a memória oficial praticada. Assim, a memória subterrânea dos negros e de seus ancestrais "toma a dianteira e se erige então contra aqueles que tentaram forjar um mito, a fim de eliminar o estigma da vergonha"[8].

Neste jogo da memória racial, a posição do negro frente ao racimo é o que Fanon (2008) compreende como algo que:

> [...] me atinge em plena carne, eu me emociono, esta contestação aterrorizante me debilita, negam-me a possibilidade de ser homem. Não posso deixar de ser solidário com o destino reservado a meu irmão. Cada um dos meus atos atinge o homem. Cada uma das minhas reticências, cada uma das minhas covardias revela o homem (FANON, 2008, p. 87).

Ou seja, as lutas do povo negro fazem surgir as identidades negras em oposição às identidades brancas secularmente construídas como projeto de identidade ideal. O efeito disso é a autoidentificação do negro como tal, conforme podemos perceber nas falas das estudantes colaboradoras desta pesquisa, que, mesmo de forma ainda insegura, sabem o que pensam e dizem sobre elas, sabem o seu lugar de pertença e demostram ter conhecimento dos seus conceitos básicos.

Como viemos apontando ao longo deste trabalho, o cabelo crespo e o corpo negro continuam a ser vistos como marcas de inferioridade, com consequências verificadas na constituição subjetiva de negras e negros na sociedade brasileira e particularmente nas estudantes que colaboraram com esta investigação. Apesar de termos uma negra sendo,

---

[7] Idem, 1992, p. 7.
[8] Idem, 1992, p. 7.

mesmo temporariamente, apresentadora em um dos maiores telejornais do país[9], e, por causa disso, ser considerada uma referência de *status* e beleza, e a exemplo de muitas atrizes negras ocuparem lugares de protagonismos nas telenovelas, falam, ainda, desse lugar de pouca visibilidade do negro na sociedade brasileira. Embora considerado um fato positivo, por desassociar dos estereótipos e dos lugares de menor prestígio o negro em destaque na mídia em geral, produz um fenômeno de identificação regulamentado, ou seja, um modelo específico como já mencionamosmencionou na seção anterior. Nesse contexto, as referências identitários que prezam pela valorização da diferença fenótipa diversificada de matriz africana ainda são precárias.

Conclui-se, por esta investigação, que a construção da identidade étnica negra de cada estudante entrevistada passa por um percurso de autoafirmação e afirmação dessa construção na experiência de outros, onde, em uma dimensão coletiva, essa identidade é atravessada tanto por outras identidades quanto por outros sujeitos. Pois na condição de crianças assimilam e constroem suas subjetividades relacionando com modelos apresentados e aceitos. Nesse processo, o que as estudantes negras enfrentam são modelos que não estão de acordo com seus fenótipos.

Ora, para essas estudantes como para outras crianças negras, construir sua identidade negra representa, então, um complexo jogo de encaixe. Vidas que se confrontam com o "racismo cordial", encobertam e sutil. Vidas que tentam driblar o incômodo e o sofrimento que a discriminação racial impõe por meio de comportamentos e falas, uma vez que ao mesmo tempo em que desejam ser aceitas como são também querem estar em conformidade com o modelo de negro/a apresentado. Por certo, estas estudantes negras entendem que são diferentes tanto entre si, como entrem elas e as outras crinças brancas. Elas também demonstram, em suas narrativas, que não desejam ser brancas, elas desejam ser aceitas como são, mesmo que esse ideal de aceitação as leve a pensar que dentro do grupo negro ao qual pertencem existe um modelo de negra/o a ser seguido. No entanto, reconhecemos também que, para além de um desejo, esse é um objetivo ideologicamente situado, que essas estudantes tentam alcançar. Contudo, ter um referencial/ideal de negro/a ser perseguido é, sem dúvida, um avanço no caminho da afirmação da identidade negra, uma vez que esse ideal,

[9] Refiro-me à repórter e apresentadora Maria Julia Coutinho, que apresenta a previsão do tempo no *Jornal Nacional*, da Rede Globo.

além de colocar o/a negro/a em um lugar de prestígio, retira também o/a branco/a do lugar de ideal almejado pelo/a negro/a que, por séculos, ele/a ocupou.

Munanga (2008b) ressalta que a história que é ensinada nas escolas brasileiras não é a história do Brasil, e sim da Europa, da Grécia, como se fôssemos descendentes apenas desses povos. Dessa forma, desconhecemos a história dos nossos verdadeiros ancestrais, os africanos e os indígenas. Quando a escola ignora essa forma de racismo contribui para que os/as estudantes negros/as pensem estar vivendo em uma democracia racial; com essa situação de silenciamento, "as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa" (CAVALLEIRO, 2003, p. 58).

A educação comete, então, uma descriminação social nacionalista, não sem propósito, pois para as elites brancas organizadoras da educação brasileira, esta é a história, o passado e a memória que precisam ser esquecidos. Nas palavras de Pollak (1992, p. 205), "a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos". A memória e a história que o grupo branco busca apresentar são de uma nação hegemônica, fundamentada no conceito cômodo de um país mestiço onde todos são iguais. Assim, a necessidade de dominação presente no racismo se constitui enquanto uma ideologia que procura justificar-se, pois se o negro sai do lugar de escravo, o branco perde seu lugar de senhor.

Dessa maneira, trazer à tona a história, a memória e a ancestralidade do negro e do índio, ensiná-las nas escolas, mostrando suas individualidades e contribuições para a construção deste país, poderá provocar mais do que constrangimento em decorrência das atrocidades cometidas por um grupo sobre outro, causará, também, prejuízos ao cômodo *status* de nacionalistas brancos da elite brasileira. Portanto, as falas das estudantes nos levam a concluir que não é ser brancas que elas desejam. Desejam, sim, ocupar os espaços sociais, imaginários e ideológicos que lhes são devidos: espaços da inocência, espaços da beleza, do respeito e das igualdades humanas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica. Ed. Papitus. Campinas-SP, 2009.

ARIÈS, Pilippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Fraksman. 2. ed. Guanabara. Rio de Janeiro, 1986.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 79-92.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 2. ed., Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BURNES, Sir Alan. *Le préjugé de race et de couleur*. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, EDUFBA. Salvador, 2008. p. 110.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

_____. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº. 7.716, 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347 de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Brasília, 2005.

_____. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Publicada no DOU de 08/08/2005, Seção I, pág. 27. Brasília, 2005.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Diário Oficial da União. Brasília, 2016.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

_____. **Código penal**. Código de Menores Decreto nº 17 943-A de 12 de outubro de 1927.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. **Lei Imperial n.º 3.353**, sancionada em 13 de maio de 1888.

_____. **Lei nº 2040 de 28.09.1871** - Lei do Ventre Livre.

_____. **Lei nº 581**, de 4 de setembro de 1850.

_____. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 29 maio 2019.

_____. INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2016**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jequie/panorama >. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Censo Demográfico**, **2010**. Disponível em: < https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. Selo Negro edições. São Paulo, 2001.

CÉSAIRE, Aimé. **Cahier d' un retour** (1939) p. 56. In: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008. p. 93.

COMPARATO, Maria Cecília Mazzilli; MONTEIRO, Denise de Sousa Feliciano. **A criança na contemporaneidade e a psicanálise:** família e sociedade: diálogos interdisciplinares. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis, Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Jurandir. F. **Violência e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DADOS SOBRE AS ESCOLAS PRIVADAS. **QEdu**. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/4158-jequie/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=> . Acesso em: 25/05/2019.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo, 2001.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DANELON, Márcio; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; RICHTER, Solange. Infância e educação em De Pueris de Erasmo de Rotterdan Childhood and education in De Pueris by Erasmus of Rotterdam. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): 157-165, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 29/08/2017.

DELGADO, Ana C. C; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DEL PRIORE, Mary. (Org) **História das Crianças no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

DEL PRIORE, Mary. O quotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 84-106.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social:** novas perspectivas sobre o passado. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Teorema, 1992.

FERREGUETT, Cristhianne. **Relações dialógicas em revista infantil:** processo de adultização de meninas. (Doutorado em Letras) Porto Alegre-RS, 2014.

FERNANDES, Florestan**. A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. Ática. São Paulo, 1978.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 2. ed., revisada, Autores Associados. Campinas-SP, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. Global. São Paulo, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005a.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n º 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 39 - 62. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org.br >. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 29, nº 1, p. 167-182, jan./jun 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2003b, nº 23, p. 75-85. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. nº 21. 2002a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 08 maio 2016.

_____. **Educação e Identidade Negra**. **Aletria.** 2002b. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/93>. Acesso em: 06 jun. 2013.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo** – repensando nossa escola /Eliane Cavalleiro (orgs.). São Paulo: Summus, 2001.

_____. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (6-7). Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp,1996, pp.67-82.

GONÇALVES, Maria das Graças**.** Subjetividade e Negritude. **Cadernos Penesb** - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro/a na Sociedade Brasileira - FEUFF (n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói - EdUFF/2008/2010. Pg. 369-383.

GONDRA, Jose Goncalves. A Emergência da Infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, 2010, p. 195-214.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito racial:** modos, temas e tempos. Cortez. São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. 2. ed. revisada. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino:** os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HUSSERL, Edmund. 1950. In: ONATE, Alberto Marcos. **A noção husserliana de subjetividade transcendental**. Veritas, Porto Alegre, v. 51, p. 109-116, 2006.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: Questões conceituais e contextuais. **PSI** - Revista de Psicologia Social e Institucional. Volume 2 - Número 1 - Jun./2000. Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm/>. Acesso em: 18 jul. 2017.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**. Florianópolis, v. VII, n.13, p. 31-44, jan.-jun. 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo. Editora Atlas, 2004.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. 1. ed. Lisboa-Portugal: Editora Antígona, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, nº 62, p. 20-31, dez. 2015.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**. Vol. 4, nº 8. jul.–out. 2012 p. 06-14.

_____. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb** - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro/a na Sociedade Brasileira — FEUFF (n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói — EdUFF/2008/2010. Pg. 37-54. Disponível em: http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/PENESB%2010.pdf. Acessado em: 30/07/2017.

_____. **Negritude usos e sentidos, Coleção cultura Negra e Identidade.** 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

_____. Prefácio. In: GOMES, Nilma. Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Por que ensinar a áfrica na escola brasileira?** Conferência proferida no teatro da Casa do Saber de Camaçari, na ocasião da comemoração do dia da África, em 30 de maio de 2008b.

_____. Africanidades Brasileiras e Educação. **Salto para o Futuro**. Acervo. Tv escola-entrevista. 11/09/2008c. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8449 > Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. (orgs). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Ed. Global, 2006.

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

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In: **Estudos Avançados**, v. 18, nº 50. São Paulo, 2004. p. 51-66. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968/11540>. Acessado em: 24 abr. 2017.

_____. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003a, p. 36-49.

_____. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. Palestra proferida no 1º seminário de formação teórico metodológico 2003 Anped e Ação Educativa. Departamento de Antropologia - USP. São Paulo, 2003b.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. *In:* Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB. 5. Rio de Janeiro, 2003c. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

_____. Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectiva e dificuldades. **Revista de Antropologia**, vol. 33. São Paulo, 1990. p. 109-117.

ONATE, Alberto Marcos. A noção husserliana de subjetividade transcendental. **Veritas**, Porto Alegre, v. 51, p. 109-116, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos da criança** - Resolução ONU, 20 de novembro de 1959.

_____. Organização das Nações Unidas. **Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude** – Regras de Beijing - Resolução 40/33. ONU, 29 de novembro de 1950.

_____. Organização das Nações Unidas. **Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da delinqüência juvenil –** Diretrizes de Riad. 1 de março de 1988.

PINSKY, Jaime. **1939 –** A escravidão no Brasil. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JEQUIÉ. **Período de 2015 a 2020**. Disponível em: <http://pibid.uesb.br/ava/pluginfile.php/11493/mod_forum/attachment/1096/PME%20Jequi%C3%A9.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, Volume 2, nº 3, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, volume 2, nº 3, 1989. p. 3-15.

PRADO, Caio Jr. **História Econômica do Brasil.** Colônia, 1945. Rio de Janeiro, 2011.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos orixás. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

RAMOS, Aline Oliveira. **Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória da Conquista, 2015.

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Crianças no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

RIBEIRO, Djamila. O que nos torna mulheres? Os perigos de novas normatizações e a importância do caminho descontínuo. In: **Revista Observatório Itaú Cultural**: OIC. - N. 21 (nov. 2016/maio 2017). – São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 86-95.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Dossiê Infâncias na História- Apresentação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, 2010, p. 187-194

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANT`ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada.

Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasilia, 2005.

SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. **As Diferentes Concepções de Infância e Adolescência na Trajetória História do Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, v. 28, p. 01-15, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art15_28.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

SANTOS, Jose Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 181-194. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco:** Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). Tradução Donaldson M. Garschagen; Prefácio Lilia Moritz Schwarcz. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SMEJ- Secretaria Municipal de Educação de Jequié, 2018.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.** In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro/a brasileiro em ascensão social.** Coleção Tendências, volume 4. 2. ed. Editora Graal, Rio de Janeiro, 1990.

TAVARES, Júlio Cesar de. **Diáspora africana: A experiência negra de interculturalidade**. **Cadernos Penesb** - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro/a na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro, Niterói – EdUFF, 2008/2010. p. 77-85. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/PENESB%2010.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

VERGER, Pierre. **Orixás**. Salvador, Editora Corrupio, 1981.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidade Étnica Racial: Representações de estudantes negras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié-BA

Pesquisador: Claudia Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94972718.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.852.165

Apresentação do Projeto:

Assim a autora resume seu projeto: "Identidade Étnica Racial: Representações de estudantes negras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié-BA, é um estudo que pretende investigar: Quais e como são construídos os conceitos de identidade étnica racial das estudantes negras do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Jequié-BA. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o histórico das dificuldades sociais e situações de racismos sofridas pelo povo negro ao longo da história do Brasil. Onde ainda hoje, este povo é agredido por causa da cor da sua pele e da textura do seu cabelo, especialmente as crianças e mulheres negras e pardas que historicamente sempre foram as classes mais afetadas nestas relações de poder e submissão. A partir da implantação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e compreendendo o período da infância como a fase em que as crianças aprendem com os adultos as suas culturas ao mesmo tempo que construí sua própria identidade, surge então a inquietação: Quais e como são construídos os conceitos de identidade étnica racial das estudantes negras do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Jequié-BA.Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Análise bibliográfica, coleta de dados da escola e breve observação da rotina recreativa nos contextos escolares dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com aplicação de entrevista semi estruturada para aqueles que aceitarem voluntariamente participar da pesquisa e que se encaixe autodeclaradamente no perfil do objeto".

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 2.852.165

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Conhecer e relacionar como são construídos os conceitos de identidade étnica racial de estudantes negras do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Jequié-BA

Objetivo Secundário: Identificar quais demarcadores fenótipos e culturais de etnia racial influenciam no processo de construção da identidade étnica racial destas estudantes; Pesquisar como a escola colabora para a construção das identidades étnicas das estudantes; Descrever como são as relações de gênero e de etnia das crianças estudantes desta escola; Discutir a importância da implementação da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" na escolas no objetivo de contribuir para a construção positiva da identidade étnica racial negra.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados e contemplam as resoluções 466/12 e 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Memória, da UESB. Assim a autora apresenta parte de sua metodologia: "Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Análise bibliográfica, coleta de dados da escola e breve observação da rotina recreativa nos contextos escolares dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com aplicação de entrevista semi estruturada para aqueles que aceitarem voluntariamente participar da pesquisa e que se encaixe autodeclaradamente no perfil do objeto". O protocolo de entrevista apresenta-se dentro dos riscos mínimos informados pela autora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e contemplam as resoluções 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram detectadas pendências éticas que ferem as resoluções 466/12 e 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 28/08/2018, a plenária CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 2.852.165

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 29 de Agosto de 2018

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICE A – ANAMNESE INICIAL - ROTEIRO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

ROTEIRO DE PESQUISA

Nome*_____

Quantos anos você tem?

Como é sua família (possui pai, mãe, irmãos)?

Você gosta de brincar de que?

Qual é sua religião?

Você se considera de que cor?

( )Branca ( )Negra ( )Parda ( )Indígena ( ) Outra

Você poderia indicar uma pessoa que você acha bonita?

Você gosta do seu cabelo?

Você gostaria de mudar alguma coisa em seu corpo?

O que você conhece sobre a cultura negra?

A escola já falou sobre a cultura negra em sala de aula?

Na sua casa já se falou sobre a cultura negra?

Você acha que existe diferença entre pessoas negras e pessoas brancas?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ESTUDANTES
você se considera de cor branca negra amarela parda ou indígena?
Você gosta do seu cabelo?
se pudesse mudar alguma coisa no seu corpo, na sua aparência você mudaria?
Você se acha bonita?
Outras pessoas lhe acham bonita?
A sua família lhe acha bonita?
Você já viu alguém ser maltratado por causa da cor da pele, por causa do cabelo? Se sim, onde, conte me como foi?
você acha esse comportamento normal de xingar as pessoas por causa da cor da pele e do cabelo?
Você conhece alguma palavra para descrever esse tipo de comportamento?
Aqui na escola você acha que tem pessoas que são maltratadas por serem negras ou por causa dos cabelos?
Você mesma já sofreu algum tipo de maltrato por causa da sua pele ou por causa do seu cabelo? Se sim, onde, conte me como foi?
E os professores que tipo de reação eles têm quando eles ouvem ou veem esse comportamento?
Você sabe porque as pessoas negras são maltratadas?
Aqui na escola vocês tem aula de alguma coisa relação à cultura Negra cultura afro?
E fala sobre o quê nas aulas?
Você aqui na escola tem mais coleguinhas meninos ou meninas? Porque?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA E A DIRETORA
Como são trabalhadas as questões da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola?
Como você sugere aos professores a inclusão desta temática em suas práticas em sala de aula?
Qual a sua opinião a respeito da eficácia desta temática na vida dos estudantes negros?
Você acha que a inclusão da temática nas práticas escolares causou alguma mudança na questão do racismo e na autodeclaração de identidade negra nos estudantes?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS
Como são trabalhadas as questões da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola? A coordenação pedagógica sugere aos professores a inclusão desta temática em suas práticas em sala de aula? Você trabalha esta temática em sua prática em sala de aula, se sim, de que forma? Qual a sua opinião a respeito da eficácia desta temática na vida dos estudantes negros? Você acha que a inclusão da temática nas práticas escolares causou alguma mudança na questão do racismo e na autodeclaração da identidade negra nos estudantes?