

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELENILDA DA SILVA SANTOS

**NÃO ALISA NÃO: NEGRITUDES, IDENTIDADES E O PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA ESTADUAL COSTA
MARQUES, ARAPUTANGA-MT.**

CÁCERES-MT

2020

ELENILDA DA SILVA SANTOS

**NÃO ALISA NÃO: NEGRITUDES, IDENTIDADES E O PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA ESTADUAL COSTA
MARQUES, ARAPUTANGA-MT.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

CÁCERES-MT

2020

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SANTOS, Elenilda da Silva.

S237n Não Alisa Não: Negritudes, Identidades e o Processo de Implementação da Lei N° 10. 639/03 na Escola Estadual Costa Marques, Araputanga-MT / Elenilda da Silva Santos – Cáceres, 2020.

134 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira

ELENILDA DA SILVA SANTOS

**NÃO ALISA NÃO: NEGRITUDES, IDENTIDADES E O PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA ESCOLA ESTADUAL COSTA
MARQUES, ARAPUTANGA-MT.**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Renilda Aparecida Costa (Avaliadora Externa –UFAM)

Dra. Ivone Jesus Alexandre (Avaliadora Interna – UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Dedico esta dissertação:

A memória de meu pai, José Marques da Silva.

Homem negro, lutador, que largou tudo que tinha e foi para cidadezinha em busca de mais valor; queria estudar os filhos, pois, via na Educação um importante veículo para chegar à ascensão; como não tinha estudo, fazia um pouco de tudo para não faltar-nos o pão. Hoje lembro com carinho, daquele rostinho fino chamando minha atenção, “minha filha vai estudar, porque o papai não quer ver você lavar e passar”; homem negro sonhador, que largou tudo que tinha, pois sonhava ver um dia seus filhos virar doutor. Na sua simplicidade, o meu entrar na faculdade foi algo de muito valor, conclui a faculdade, e a especialização, espera só mais um pouquinho, tu não estás ao meu lado, mas estou trilhando o caminho pra chegar ao doutorado.

Primeiramente agradeço a Deus por ter me sustentado durante toda essa trajetória de mestrado.

Agradeço ao meu esposo Geovane Aparecido Martins pelo incentivo, por todo seu amor e cuidado. Obrigado por ter compreendido minhas ausências, e nos momentos de “clausura” por lembrar-se de me levar uma água geladinha, obrigado pelas comidinhas gostosa que muitas vezes preparou. Sem a tua companhia com certeza seria mais difícil.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu)-UNEMAT, bem como todos os professores que possibilitaram novas perspectivas em busca do conhecimento.

Um agradecimento especial ao meu orientador Paulo Alberto dos Santos Vieira, por sua dedicação e paciência ao me orientar durante estes anos de mestrado. Obrigado pelos inesquecíveis e-mails com suas “Belas Manhãs, Belas Tardes e Belas Noites”, com certeza suas contribuições foram valiosas nessa pesquisa.

Agradeço aos meus pais Maria e José (in memória) por todo amor e incentivo. Obrigado por sempre acreditar em minha capacidade.

Agradeço a todos meus familiares, mãe, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, por compreender minhas ausências no almoço de domingo ou nos passeios de fim de semana.

Agradeço as amigas que o mestrado me presenteou Elariana e Maria Gabriela, por todo apoio, todas as nossas risadas, todas nossas conversas e principalmente por suas orações nos momentos difíceis. Vocês me proporcionaram belos momentos que ficarão registrados em minha coleção de memórias.

Agradeço a Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques por aceitar fazer parte desta pesquisa. Ao grupo Não Alisa Não por compartilhar suas experiências conosco e as alunas e professoras que se dispuseram a contribuir com nosso trabalho.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.
(Neusa Santos Souza)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em Araputanga-MT, a partir de uma movimentação de mulheres que lideram o grupo *Não Alisa Não* na cidade, onde tem gerado efeitos de transformação na formação política, cultural e identitária de alunas que frequentam o grupo. Destacamos que o Plano Nacional de Implementação ao definir suas metas norteadoras de curto, médio e longo prazo, estabelece também os atores responsáveis pela implementação da Lei nº 10639/03, e embora esteja previsto tanto no Plano quanto nas Diretrizes, o diálogo das instituições com o Movimento Negro para a implementação da referida Lei, não é colocado como ator responsável e importante nesse processo de implementação. Reforçamos a relevância desta pesquisa no sentido de elucidar o sentido inverso da Implementação da Lei nº 10639/03, em que a agência de um grupo externo, uma instância do Movimento Negro, que por sua força estética capilar, moral, ancestral e filosófica têm se convergido com as Diretrizes, fazendo com que um de seus itens seja cumprido sem que houvesse qualquer demanda ou intervenção da escola. Para compreendermos o processo histórico do negro, fez-se necessário um olhar crítico, pelo viés de desestabilizar versões da história, as quais sempre relacionam o negro como coadjuvante no contexto nacional. Buscamos com ajuda dos estudos pós-colonial, desconstruir o discurso de dominação, a fim de romper com a história única sustentada por ideologias que legitimaram o processo de colonização, que por sua vez, naturalizou todo processo de dominação do homem a partir das diferenças raciais hierarquizadas, justificando o processo civilizatório. Nesse sentido, dialogamos com: Gomes (2006), Stuart Hall (2006), Fanon (2008), Munanga (2009), Munanga (1999) dentre outros. Conceituamos identidade na perspectiva de Hall (2006) e Gomes (2002), compreendendo que o sujeito pós-moderno não se define com uma única identidade, este sujeito assume identidades diferentes que são construídas e reconstruídas conforme os momentos e as situações que lhes são postas. Ademais, analisamos as ações do grupo *Não Alisa Não*, as ações dos profissionais da educação e como as alunas participantes do referido grupo tem se posicionado diante do contexto de sua valorização estética capilar. A fim de compreender tais questões, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, caracterizando-se como um Estudo de Caso, definida por Yin (2010, p. 07) como uma análise da realidade voltada para um estudo de um fenômeno do que é contemporâneo diante de uma situação dada, definindo os limites entre o fenômeno e o contexto de um caso que não está expressamente explicado. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário de caracterização (QC); Marconi e Lakatos (2003), com questões mistas (abertas e fechadas), sendo aplicados as mulheres que lideram o grupo *Não Alisa Não*, bem como para as alunas participantes do grupo e professores da escola pesquisada. Diante das informações coletadas, refletimos sobre a implementação da Lei 10.639/03 na escola supracitada e verificamos que diante das respostas apresentadas pelas professoras e pelas alunas, produzem efeitos de que ainda não está sendo implementada em sua efetividade na escola. Porém, temos constatado que ao observar as alunas com suas atitudes de usar os cabelos crespos no espaço escolar, ressignificam sentidos sobre o trabalho étnico-racial, ações que partem das próprias alunas numa relação com o grupo *Não Alisa Não*, sendo assim, suas atitudes contribuem para o processo de implementação e isso tem impactado a escola em que estudam.

Palavras-Chave: *Não Alisa Não*. Identidade. Lei nº 10639/03.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the implementation of Law No. 10,639 / 03 at the Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques State School in Araputanga-MT, from a movement of women who lead the group No Alisa Não in the city, where it has generated transformation effects in the political, cultural and identity formation of students who attend the group. We emphasize that the National Implementation Plan, when defining its guiding goals for the short, medium and long term, also establishes the actors responsible for the implementation of Law No. 10639/03, and although it is foreseen in both the Plan and the Guidelines, the dialogue of the institutions with the Black Movement for the implementation of that Law, it is not placed as a responsible and important actor in this implementation process. We reinforce the relevance of this research in order to elucidate the opposite direction of the Implementation of Law n ° 10639/03, in which the agency of an external group, an instance of the Black Movement, which due to its capillary, moral, ancestral and philosophical strength has converged with the Guidelines, making sure that one of its items is fulfilled without any demand or intervention from the school. In order to understand the black's historical process, a critical look was necessary, due to the bias of destabilizing versions of history, which always relate the black as a supporting role in the national context. We seek, with the help of post-colonial studies, to deconstruct the discourse of domination, in order to break with the unique history supported by ideologies that legitimized the colonization process, which in turn naturalized the entire process of domination of man from racial differences. hierarchical, justifying the civilizing process. In this sense, we dialogue with: Gomes (2006), Stuart Hall (2006), Fanon (2008), Munanga (2009), Munanga (1999) among others. We conceptualize identity in the perspective of Hall (2006) and Gomes (2002), understanding that the postmodern subject is not defined with a single identity, this subject assumes different identities that are constructed and reconstructed according to the moments and situations that are put to them . In addition, we analyzed the actions of the Não Alisa No group, the actions of education professionals and how the students participating in that group have positioned themselves in the context of their capillary aesthetic valorization. In order to understand these issues, we opted for a qualitative approach of a descriptive nature, characterized as a Case Study, defined by Yin (2010, p. 07) as an analysis of the reality focused on a study of a phenomenon of what is contemporary in the face of a given situation, defining the boundaries between the phenomenon and the context of a case that is not explicitly explained. As a data collection instrument, we used the characterization questionnaire (QC); Marconi and Lakatos (2003), with mixed questions (open and closed), being applied to the women who lead the group No Alisa No, as well as to the students participating in the group and teachers of the researched school. In view of the information collected, we reflected on the implementation of Law 10,639 / 03 in the aforementioned school and found that, given the responses presented by teachers and students, they produce effects that are not yet being implemented in their effectiveness in the collaborating school. However, we have found that when observing the students with their attitudes of wearing curly hair in the school space, they resignify meanings about ethnic-racial work, actions that come from the students themselves in a relationship with the group No Alisa No, thus, their attitudes contribute to the implementation process and this has impacted the school in which they study.

Keywords: No Smoothing No. Identity. Law No. 10639/03.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF- Ensino fundamental

FCARP- Faculdade Católica Rainha da Paz

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MNU- Movimento Negro Unificado

MT- Mato Grosso

NEABs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

PIIER- Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial

PPGEdu- Programa de Pós Graduação em Educação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Profissionais da Educação -----	81
Tabela 2 – Perfil das Alunas-----	91
Tabela 3 – Perfil do Grupo <i>Não Alisa Não</i> -----	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO -----	20
1.1 Motivações para a pesquisa-----	20
1.2 Locus da Pesquisa-----	25
1.3 Termos e conceitos presentes na pesquisa: uma breve discussão-----	25
1.4 Sujeitos da Pesquisa--	26
1.5 Percurso Metodológico-----	30
2 O “SER NEGRO” E A LUTA POR UMA RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA -----	37
2.1 A construção social do (Ser) negro: Breve histórico do (Ser) negro -----	37
2.2 A (in) visibilidade dos negros nos espaços formais de educação-----	46
2.3 O movimento negro no Brasil: a construção de uma identidade racial-----	49
3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR -----	57
3.1 A Lei nº 10.639/03: uma proposta de educação antirracista-----	57
3.2 Diretrizes curriculares nacionais, o currículo e as questões étnico-raciais-----	59
4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 POR ATORES NÃO PREVISTOS NO PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO -----	63
4.1 Mito da democracia racial e Autodeclaração das participantes -----	66
4.2 <i>Não Alisa Não</i> : a implementação da Lei nº 10639/03 para além dos muros da escola-- -----	68
4.3 <i>Não Alisa Não</i> , instância do Movimento Negro -----	74
4.4 Discursos que significam-----	76
4.5 Cabelo crespo e identidade étnica na Escola Costa Marques em Araputanga-MT---	78

4.6 O encontro com novas histórias -----	91
5 NÃO ALISA NÃO: UMA QUESTÃO DE EMPODERAMENTO -----	99
5.1 Raízes crespas, ideal liso: Identidade étnica e a valorização da estética negra -----	99
5.2 O Padrão de estética no Brasil: uma imposição social -----	104
5.3 Beleza negra e cabelo crespo: o cabelo como expressão de resistência -----	109
5.4 O (re) existir do negro: o grupo <i>Não Alisa Não</i> -----	113
6 CONSIDERAÇÕES -----	121
REFERÊNCIAS -----	125

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações para a pesquisa

A pesquisa aqui apresentada está inserida no campo da educação, para o qual busco contribuir com algumas reflexões sobre a questão racial, a partir da estética capilar negra como símbolo identitário e componente fundamental no processo de implementação da Lei 10.639/03. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que faz parte da linha de Educação e Diversidade, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Sendo assim, propomos compreender o processo de construção identitária de alunas negras de uma escola de Araputanga-MT e o processo de implementação da Lei nº 10639/03 a partir da aceitação dos cabelos crespos e seus significados, que se expandem no ambiente escolar. Buscamos refletir sobre a valorização da estética negra na escola, como um fator positivo no processo de afirmação identitária de alunas negras e, conseqüentemente, na implementação da Lei nº 10639/03.

O despertar pelas questões raciais surgiu-me ainda quando criança, porém, não entendia algumas situações que me ocorriam. Pensava ser por consequência de minha pele, mas não tinha bem certeza. Desde criança, sempre enxerguei na educação uma oportunidade de um futuro melhor. Sou a filha mais nova de um casal negro de agricultores analfabetos, que decidiram abandonar tudo que tinham em uma pequena propriedade na zona rural e se mudaram para a cidade em busca de escola para seus filhos, pois na região onde moravam, não havia escola. Meus pais não possuíam nenhum estudo, porém sabiam que a educação era o maior legado que poderiam nos deixar. Embora fossem analfabetos, meus pais entendiam que uma das formas de seus filhos negros se ascenderem socialmente seria através da educação.

Fui a primeira filha a ingressar na universidade, o que ocorreu no ano de 2005 como aluna cotista da Unemat. Ah! Que alegria! Que alegria para meu pai, quando ainda vivo, pode compartilhar deste grande sonho que não era só meu, mas também dele. Posso ainda sentir seu abraço apertado de felicidade, suas lágrimas misturadas com o suor de um corpo cansado que havia trabalhado duro na roça o dia todo, mas que ao final podia ver sua filha realizando seu grande sonho.

Ao ingressar na universidade, lembrei-me de todas as vezes que, ainda criança, no ensino fundamental, não entendia o porquê dos xingamentos, das piadinhas ou até mesmo os puxões de cabelo que levava da professora pelo simples fato de pedir ajuda no problema de matemática. Ora, agora consigo entender por que usava aquele “chapeuzinho” colorido, até “bonitinho” para ir à escola. Medo, vergonha, um pouco de cada sentimento. Só não queria ataques ao meu cabelo crespo. Ele causava ódio em alguns alunos e naquela professora. Também, era a única aluna negra da sala. Enfim, a universidade através do *Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial (PIIER)* me possibilitou entender todo esse processo de racismo sofrido durante a infância, me ajudou a romper com paradigmas estabelecidos sobre a mulher negra.

O mestrado em Educação me abriu muitas outras portas para o conhecimento. Olho para minha trajetória com a alegria de ter superado todas as dificuldades para chegar até aqui. Hoje também não tenho meu pai junto comigo para comemorarmos mais esta etapa vencida, porém, carrego comigo a maior herança que ele me deixou, a busca por conhecimento.

Os anos de experiência no seio da educação nos permite refletir sobre alguns papéis fundamentais da escola e nos coloca em uma condição ímpar de observação, pois a compreendemos não apenas como uma instituição que visa transmissão de conhecimento em preparação para a vida pessoal e profissional, mas a vemos também como um importante vetor de formação do sujeito no contexto geral, orientando-o para se posicionar frente aos conflitos sociais, políticos, econômicos, culturais e raciais. Com efeito, é preciso descortinar algumas questões no que tange às formações étnico-raciais, cujas questões notamos ser pouco trabalhadas no interior das instituições de ensino e, quando executadas, são dedicadas à semana da data específica em comemoração à Consciência Negra.

Partindo do princípio da formação étnico-racial, vemos na escola uma oportunidade de semear influências positivas na vida do aluno, dentre elas, dar subsídios para o sujeito construir e exercer sua identidade. Somos cientes da heterogeneidade racial que habitam o espaço da escola, somos cientes dos conflitos e preconceitos que se centram neste mesmo espaço, assim como somos cientes que cabe à escola propor ações e executá-las para que haja respeito, harmonia e equidade.

A escola, no contexto geral, parte de um discurso de formação cidadã crítica e reflexiva, cada qual com sua filosofia de trabalho, buscando de alguma forma estabelecer um *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, no intuito de desenvolver e/ou desempenhar um bom trabalho com os profissionais da educação, alunos e pais/responsáveis. Resumidamente, o

projeto busca dar parâmetros às ações da escola durante o ano, orientando o que deve ser trabalhado por cada ator interno, expondo leis e deveres, ou seja, trata-se de um documento que necessita estar em consonância com a realidade que os cerca. Seu caráter pedagógico diz respeito à organização de atividades que geram competências e habilidades a serem alcançadas, como também, trabalhar temas no combate aos conflitos em suas diversas instâncias. As ações temáticas estão pautadas principalmente nas *Leis de Diretrizes e Bases (LDB)* da educação brasileira, que regem a conduta da escola diante das implementações de leis específicas, como a Lei nº 10.639/03, por exemplo, foco da nossa discussão. A lei que mencionamos trata exclusivamente de garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e, conseqüentemente, executar intervenções étnico-raciais para o combate ao racismo, preconceito e discriminação.

A Lei que reportamos foi uma importante conquista do Movimento Negro¹, resultado de muito embate histórico, teórico, entre outras tensões. No entanto, a Lei não se configura na íntegra na educação devido ao veto de dois artigos, como o Art. 79, por exemplo, que rege, “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento negro afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (BRASIL, 2003). Os vetos nos provocam à reflexão e nos fazem questionar pontos importantes do documento em atuação na escola.

Nessa perspectiva, analisando também o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, observamos que dentre as atribuições dadas aos atores responsáveis pela implementação da Lei nº 10639/03, mais uma vez o Movimento Negro fica de fora.

Ora, o Movimento Negro oferece uma potente importância na implementação de práticas que valorizam a diversidade étnico-racial, o trabalho e ações desenvolvidas por esses movimentos, embora não tenham esse amparo legal, tem contribuído significativamente para a implementação da Lei nº 10639/03. E, é a partir desta falha na legislação que buscamos questionar os sentidos silenciados e não ditos nesses documentos.

Atuando como professora da Educação Básica em uma escola de Araputanga-MT, faz parte de minha profissão uma intensa observação cotidiana dos alunos, nesse sentido, ao

¹ Uma organização de negros e negras que lutam pelos direitos na luta contra o racismo e pela igualdade étnico-racial. (GOMES, 2017, p. 23)

perceber mudanças na estética capilar de algumas alunas negras, me atentei para algumas hipóteses de estudo. Uma delas indaga sobre uma possível influência externa à escola quando vemos um grupo de alunas negras desfilarem nos corredores deste espaço com seus cabelos crespos, soltos e volumosos. Ao serem questionadas sobre a forma expressiva de usar os cabelos naturais, disseram que participam e/ou viram o trabalho de um grupo denominado *Não Alisa Não* da cidade, o qual motiva as pessoas a assumirem seus cabelos crespos ou cacheados. Esse grupo se reúne em alguns eventos próprios e faz visitas em escolas levando esse grito de resistência para todas que, por muitas vezes, sofreram preconceitos relacionados ao seu cabelo. Nesse sentido, o grupo com seu trabalho de conscientização, torna-se um ator importante na formação cultural e identitária de meninas e mulheres que participam de seus encontros.

Tais atitudes nos fazem refletir sobre a ressignificação de beleza estética capilar para as alunas, mais do que isso, impõe-nos a pensar a valorização e o reconhecimento da identidade negra a partir do cabelo. O fato de assumirem um visual capilar, não apenas diz sobre sua imagem enquanto negra, mas também de uma identidade étnica, política, cultural e discursiva, isto é, demarca sua posição na sociedade. Diante disso, como não questionar as possíveis falhas na legislação ao silenciar o protagonismo do Movimento Negro e demais entidades na formação política e cultural de atores internos da escola?

Convém ressaltar, que a alma dessa pesquisa parte deste primeiro olhar que fez e faz nossos olhos brilharem diante do poder que a postura e imagem destas alunas, pelo simples fato de usarem os cabelos na sua forma natural, causaram a nós. Essas práticas, executadas no chão da escola pelas próprias alunas, refletem uma tomada de decisão particular, certamente, trazida de fora. São essas ações que propomos investigar e discutir no nosso trabalho. Essa dinamização no ambiente escolar produziu-me inquietações e, assim, senti-me desafiada a buscar a origem de tais mudanças, pois via naquelas expressões estéticas capilares uma grande possibilidade de se trabalhar a valorização identitária dessas alunas. Tais reflexões auxiliam na aplicabilidade plena da Lei 10.639/03, bem como, no processo de reconhecimento cultural e afirmação identitária das alunas negras.

No entanto, embora a movimentação do grupo a partir de suas discussões sobre autoafirmação, empoderamento feminino e revalorização da estética negra, tenha causado um impacto significativo na escola. Ainda é pouco perceptível pela comunidade escolar à importância dessas transformações que vem ocorrendo. O trabalho do grupo, embora realizado por atores externos ao seio escolar, potencializa discussões que fazem parte do

currículo. Diante disso surgiram alguns questionamentos: o que realmente colaborou para mudança estética e cultural das estudantes? A escola percebeu tais mudanças? Como tem agido diante delas? O grupo *Não Alisa Não* tem conhecimento de sua importância para formação cultural e identitária dessas estudantes? Em busca de possíveis respostas para tais questionamentos, iniciamos nossa pesquisa com a proposta de investigar essa oscilação de fora para dentro da escola.

Dentro deste contexto, temos como objetivo geral analisar a implementação da Lei nº10.639/03 na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em Araputanga-MT, a partir de uma movimentação de mulheres que lideram o grupo *Não Alisa Não* na cidade, onde tem gerado influência e transformações na formação política, cultural e identitária de alunas que frequentam o grupo. E como objetivos específicos: compreender a história do movimento negro e suas participações nas políticas educacionais e nas escolas; levantar o perfil do grupo *Não Alisa Não*, bem como suas contribuições na formação política e cultural de alunas negras, auxiliando na implementação da Lei nº 10.639/03 na escola estudada; demonstrar o protagonismo das alunas participantes do grupo *Não Alisa Não* na implementação da Lei nº 10.639/03; reunir experiências dos diversos atores do cotidiano escolar com o protagonismo das alunas participantes do grupo *Não Alisa Não* que contribuem para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Mas porque realizar esta pesquisa? Em que será útil um estudo sobre estudantes negras que passaram a se relacionar de maneira positiva com seu cabelo afro? Por que refletir sobre o trabalho de um grupo que diz para as mulheres assumir sua beleza estética natural?

Diante de uma sociedade que nos impõe condições e lugares estabelecidos para a população negra, certamente discutir essas questões não causa nenhum impacto na sociedade. E pode ser que o assunto de assumir seu cabelo afro não passe de uma moda efêmera, entretanto, bem para além do modismo, o cabelo pode expressar valores subjetivos e significativos para aqueles que mantêm uma relação com o mesmo. De acordo com Gomes (2006, p.20), o cabelo crespo pode ser considerado expressão e suporte simbólico da identidade negra no Brasil. Nesse sentido, o processo de valorização da estética negra assumido pelas estudantes, faz parte de um processo constitutivo da identidade negra, a valorização do cabelo afro torna-se expressões de resistência cultural. Portanto, percebemos nessa pesquisa que, o cabelo crespo, que por muito tempo se configurou como marca perceptível da aparência física utilizada pelo discriminador em suas ofensas raciais, assumiu um lugar de potência e revalorização identitária.

1.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, localizada no bairro Jardim Primavera, no Município de Araputanga MT. Foi criada pelo Decreto nº 230 de 23/10/1979, publicado no Diário Oficial de 23/10/1979, página 03, no Governo de José Garcia Neto, completando seus 40 anos de existência na cidade oferecendo o Ensino Fundamental (EF), nos períodos matutino e vespertino. A escola conta hoje com aproximadamente 660 alunos distribuído nos dois períodos. Desse total, apenas 33,04% das crianças que estudam na escola residem no bairro, as demais crianças estão distribuídas nos bairros arredores.

O objetivo da escola consiste em formar o cidadão mediante o desenvolvimento da sua capacidade de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, para ter plena compreensão e respeito pelo meio em que vive e possa interagir de forma consciente na sua realidade social, familiar, política e tecnológica, usando essa interação como meio para a construção dos valores que nortearão a sua vida, através do desenvolvimento da concepção interacionista e das ações democráticas desenvolvidas.

1.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 13 (treze mulheres), destas, 5 (cinco) são professoras lotadas na escola pesquisada, 4 (quatro) são alunas que tem assumido sua nova identidade capilar e 4 (quatro) são mulheres que lideram o grupo *Não Alisa Não*.

Nesta pesquisa, trazemos os discursos de todos os sujeitos, professoras, alunas e liderança do grupo *Não Alisa Não*. As professoras com idade entre 24 e 50 anos, atuam na rede estadual de ensino, das 5 (cinco) 2 (duas) delas são contratadas e 3 (três) são efetivas. Quanto às alunas, têm entre 14 e 15 anos e frequentam o 9º Ano do ensino fundamental. Já as líderes do grupo *Não Alisa Não*, tem entre 20 e 40 anos, tendo diversos estados civis, atuam em diferentes profissões, das 4 (quatro), 3 (três) delas possuem curso técnico, e uma delas está concluindo o ensino médio.

Em relação à classificação étnico racial dos sujeitos, ao preencherem a ficha de identificação contida no questionário, as entrevistadas realizaram sua auto declaração a partir da categorização utilizada pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. (IBGE),

branco, preto, amarelo e indígena. De acordo com o (IBGE), o grupo racial negro seria a junção das pessoas que se autodeclararam pretas e pardas.

Ao observar o perfil das entrevistadas, em se tratando da pertença racial, das 13 (treze), 4 (quatro) se autodeclararam ser de cor preta, 4 (quatro) se autodeclararam de cor parda, 4 (quatro) se autodeclararam de cor branca e 1 (um) se autodeclarou de cor amarela.

Diante desses dados, as análises de Santos (2002, p. 13) nos ajudam a entender a agregação de pretos e pardos para formar teoricamente o grupo racial negro. Isso se justifica pelo fato dos dois grupos terem características socioeconômicas bem semelhantes, além de ambos sofrerem discriminação da mesma natureza, ou seja, no Brasil o racismo não faz distinção significativa entre pretos e pardos.

1.4 Termos e conceitos presentes na pesquisa: uma breve discussão

Ao longo desta pesquisa iremos trabalhar com alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais. De acordo com Gomes (2005, p. 39), muitas vezes o uso de alguns termos podem gerar diferentes interpretações a depender da perspectiva teórica, área do conhecimento, posicionamento político, enfim, podendo assim gerar até desentendimentos. Diante disso, é importante destacar o papel do Movimento Negro, que redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando uma dimensão e interpretação política.

Negro – Segundo Silva (2007, p. 6) etimologicamente, o termo negro vem do *latim* Níger (das margens do rio Níger/ nigeriano), o termo está associado ao sistema de classificação racial de seres humanos com fenótipos da pele mais escura, em relação a outros grupos raciais. Segundo o mesmo autor, os espanhóis foram os primeiros a usarem o termo negro com sentido de escravo na América.

Conforme Santos (2002), os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o (IBGE) e o *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA):

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios(ou mesmo em termos de

exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (SANTOS, 2002, p. 13)

Diante disso, nesta pesquisa, o termo negro denomina as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo (IBGE). Mobilizamos este conceito enquanto indicador de uma identidade, nesse caso, a identidade negra, onde se expressa o sentimento de pertença à população negra.

População Negra- *O Estatuto da Igualdade Racial* (Lei 12288/2010) define população negra como o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça, usado pela *Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) que são: branca, preta, parda, amarela e indígena.

Afrodescendentes- De acordo com Silva (2007, p. 4), o termo afrodescendente passou a ser adotado pelo mundo depois da conferência da ONU sobre racismo e xenofobia, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001. Tal fato se deu porque, em alguns países africanos de língua portuguesa e outros americanos de língua espanhola e inglesa, o termo negro era entendido com sentido pejorativo e, na maioria das vezes, utilizado pelos brancos com sentido ofensivo, aplicado primeiramente aos africanos escravizados e seus descendentes da diáspora.

Na atualidade, o termo afrodescendente passou a visualizar um grupo de origem ancestral africana, independente do fenótipo, e com relação à cultura negra, o termo passou a abranger tanto a cultura africana quanto a da diáspora.

Identidade – O conceito de identidade é bastante debatido e comporta as mais diversas significações e interpretações. Nesse sentido, concebemos o termo identidade a partir dos estudos de Stuart Hall (2006, p. 38-39). Segundo esse estudioso, o sujeito pós-moderno não se define com uma única identidade, este sujeito assume identidades diferentes que são construídas e reconstruídas conforme os momentos e as situações que lhes são postas. As identidades estão sujeitas às mudanças sociais e aos desdobramentos das conjunturas políticas locais e globais. Sendo assim, essas identidades não obedecem a um modelo fixo.

A identidade se constitui a partir daquilo que está fora, no contato com o outro, ou seja, a partir do olhar do outro. Ao parar para refletir quem eu sou, preciso acreditar que posso ser outra coisa além de mim mesma, posso ser aquilo que o outro não espera de mim, posso ser muito mais do que o olhar do outro consegue alcançar.

Identidade Negra – De acordo com Gomes (2005, p. 43), a identidade negra se constrói gradativamente, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo.

Nesta pesquisa, a identidade negra é entendida a partir das ideias de Gomes (2005), como uma construção social, histórica, cultural e plural, onde se implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Nesse sentido, estabelecemos relações entre o grupo *Não Alisa Não* e as alunas da escola Costa Marques que tem construído uma identidade negra positiva ao participarem das ações do grupo e ao assumirem seus cabelos crespos.

Empoderamento - O grupo *Não Alisa Não*, trata-se da união de mulheres que de alguma forma foi considerado subalternizado, isto é, resistindo ao poder ideológico imposto pelo ideal estético, sendo assim, elas reconstróem suas subjetividades. Para essas mulheres, o cabelo não é somente uma expressão estética, mas também, uma maneira de ressignificação através da estética, da etnicidade e de sua existência.

O cabelo natural vai além do sentido do naturalizado, enquanto crespo, sem o processo de alisamento, em nossas palavras, o natural transcende a estética, ele produz sentidos políticos, sociais, culturais, ou seja, o natural pensado na articulação com outras estratégias de significações da identidade negra, como por exemplo, uso de turbantes, acessórios, tranças, etc.

Joice Berth discorre sobre a emergência, a aplicação e o deslocamento do termo empoderamento, segundo a autora, o uso excessivo do conceito ocasionou algumas reflexões. Ela direciona a análise sob a ótica do feminismo negro. Ressalta o quanto as mulheres negras têm adotado a prática de resistência e se posicionado criticamente para pensar em “estratégias de enfrentamento ao sistema racista e redes de solidariedades (BERTH, 2018, p. 73).

Nesse sentido, ao longo da história, mulheres negras fizeram do empoderamento uma estratégia constante de movimentação social para a comunidade. Dessa forma, a autora salienta a importância que o empoderamento tem para a esfera econômica e políticas públicas, com efeito, fortalece as práticas dos grupos minoritários e incentiva as organizações não governamentais a pensarem em situações de sobrevivência.

Berth nos chama a atenção para o fato de como a estética afeta o processo de empoderamento. A autora argumenta que o conceito de belo está diretamente ligado aos padrões eurocêntricos, os quais excluem traços de origens africanas. Nessa perspectiva, o

empoderamento vem atuar no resgate da beleza negra, incentivando o reconhecimento e enaltecendo os traços que, ao longo do tempo, foram desmerecidos.

Para a autora, tendo em vista que o cabelo da mulher negra é alvo constante de ataques preconceituosos, destaca:

Parece-me então, muito coerente os discursos narrativos de enfrentamento do racismo vigente que exaltam os cabelos como elementos de orgulho racial, pois amá-lo significa cuspir de volta na boca do sistema racista todas as ofensas, rejeições, exclusões que nos são direcionadas ao longo de toda uma vida. (BERTH, 2018, p. 95)

Embora o empoderamento pela estética seja individual, sua prática reflete no coletivo, já que tem ligação com a sua representatividade. E, apesar disso, Berth salienta que apenas a valorização da estética negra não é suficiente para tornar um indivíduo empoderado, se esse não estiver alinhado à uma consciência racial crítica, principalmente no que diz respeito aos usos mercadológicos que o sistema capitalista pode fazer. Sendo assim, uma vez que, identificando consumidores potenciais na comunidade negra, enxerga uma oportunidade de obtenção de lucro, sem estar alinhado ao processo de empoderamento.

Natural - Grande parte dos grupos de mulheres que se reúnem para falarem sobre seus cabelos, classificam o cabelo crespo denominando em “black”, “Afro” e “natural”. O cabelo crespo black se refere ao volume, um crespo bem volumoso quase sem cachos. O cabelo crespo afro pode ser um cabelo com cachos ou que não possua esse formato tão definido. Ao nomear o cabelo crespo de afro nota-se uma tentativa de aproximação com a África. E o que significa nomear o cabelo de natural? Para a maioria desses grupos, a compreensão de que o cabelo é natural se dá pelo fato de não ser mais tratado com químicos alisantes, voltando a sua textura supostamente original.

No entanto, sabemos que usar a palavra natural não é tão simples assim. Compreendemos essa categoria como fundamental para esses grupos, assim como para o *Não Alisa Não*, porém, estamos cientes dos problemas de compreensão que seu uso inadequado pode acarretar.

Diante disso, nos atentamos aos padrões de beleza que circulam em nossa sociedade a fim de, compreender os fatores que levam as mulheres negras quererem alterar sua estética capilar. Dessa forma, não devemos considerar o cabelo crespo de maneira isolada, mas, dentro do contexto das relações raciais construídas no Brasil. Enxergamos o cabelo crespo enquanto elemento estético, dentro do universo cultural construído pela diáspora africana.

Ao nomear o cabelo crespo de natural, trazemos para o entendimento desse contexto uma análise de Kobena (1994, p.8-15) no qual ele compara os penteados considerados pelos negros que vivem no Ocidente como os mais “naturais” com aqueles usados nos padrões e estilos africanos. Em sua análise, Kobena vai dizer que penteados usados hoje pelos negros da diáspora não possuem nada exclusivamente africano e natural. Eles são na verdade, uma estilização nos moldes do negro do Novo Mundo.

Nesse sentido, Gomes (2006, p. 174) argumenta que nada poderia ser considerado natural, pois, todo e qualquer penteado é produto da cultura. Sendo assim, ele não pode ser considerado como um processo natural. Por essa razão, ponderamos que o cabelo natural é entendido nesta pesquisa como uma categoria de sentido, levando em conta todos elementos históricos e culturais recriados na diáspora.

1.5 Percurso teórico e metodológico

Por se tratar de um mestrado na área de Educação, faz se necessário entender de que educação estamos falando. Considerando que educação é um termo complexo que induz a várias concepções, entendemos que não há um conceito universal para o termo, podendo ser atribuído vários sentidos. O termo educação pode estar se referindo ao trabalho desenvolvido no âmbito institucional, escolas, universidades, enfim, reduzindo o conceito ao processo de ensino-aprendizagem. Ou ainda, educação pode estar relacionada ao nível de civilidade, cortesia, capacidade de socialização manifestada pelo indivíduo, ou seja, o termo se restringe aos elementos da subjetividade individual.

Os primeiros pensadores concebiam educação como um estado de conservação, ou seja, o homem nasce naturalmente bom, sendo assim, é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-las. Nesse sentido, o papel do preceptor é, sobretudo, o de preservar a natureza própria de cada indivíduo.

Respeitando todas as concepções de educação, destaco a concepção freireana, na qual Paulo Freire (1983) decorre o sentido da educação na incompletude dos seres humanos. Para ele, modificar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de completarem-se como pessoas. Segundo o autor, não existe apenas uma educação, mas educações, ou seja, várias formas dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Freire afirma ainda que os humanos educam-se em comunhão, segundo ele, ninguém

educa ninguém e, ao mesmo tempo, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Diante disso, a educação configura-se como um processo cultural, que compreende todas as formas de transmissão de conhecimento e sistemas de valores, podendo se dar em todas as culturas e acontecendo de diferentes maneiras. Ousamos dizer que educação seria a criação de um conhecimento, resultado de uma ação e reflexão humana em busca de uma transformação social. Todo conhecimento adquirido em sua vivência na sociedade é educação. Educação é algo que transforma, podendo acontecer em vários espaços sociais como: escola, família, igreja e comunidades.

Partindo desse pressuposto, volto meu olhar para o objeto dessa pesquisa, partindo da ideia de uma educação transformadora que se dá em vários espaços sociais. Busco também, analisar meu objeto a partir de uma ruptura com a história única, sustentada por ideologias que legitimaram as ideologias do processo de colonização, que por sua vez, naturalizaram todo processo de dominação do homem a partir das diferenças raciais hierarquizadas, na qual justificava-se todo o processo civilizatório, ou seja, naturalizando a dominação do homem pelo homem. Nesse sentido, com ajuda dos estudos pós-colonial, buscamos desconstruir o discurso de dominação, haja vista que, nos oferecem a possibilidade de confronto entre a escrita colonizadora e a colonizada.

Os estudos pós-coloniais ou o pós-colonialismo, trata-se de uma perspectiva teórica que busca fazer uma releitura do processo de colonização, nos auxiliando a pensar e construir novas epistemologias e paradigmas, nos apontando para uma valorização dos saberes não hegemônicos e periféricos. Esses estudos nos possibilitam uma luta pela desestabilização dos lugares cativos de epistemologias até então prevalecentes.

De acordo com Hall (2003, p. 109),

[...] o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural, produzindo uma reescrita descentrada, diaspórica e mesmo global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação.

O termo pós-colonial pode nos sinalizar para uma perspectiva temporal, algo que vem após o colonialismo, pressupõe-se que a partir de então, o colonialismo teve um fim e acabou toda relação de dominação que existia. Porém, sabemos que o fim do colonialismo

não representou o fim das relações discriminatórias de poder desenvolvidas no seio das sociedades pós-coloniais.

Como afirma Hall (2003, p. 56),

[...] o “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais [...] no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo.

Com base nesta reflexão de Hall, entende-se que os estudos pós-coloniais se fundamentam numa atividade crítica de contestação e leitura crítica do legado colonial, problematizando as relações desiguais de poder e exploração entre a sociedade colonizadora e a colonizada, na qual esta última carrega até hoje as marcas de desigualdades advindas da situação colonial.

Para a realização desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, caracterizando-se como um Estudo de Caso, definida por Yin (2010, p. 07) como uma análise da realidade voltada para um estudo de um fenômeno do que é contemporâneo diante de uma situação dada, definindo os limites entre o fenômeno e o contexto de um caso que não está expressamente explicado. Este tipo de estudo proporciona uma investigação capaz de assegurar as características integrais e significativas dos acontecimentos da realidade do sujeito.

Dessa forma concebemos o nosso material de estudo como um fenômeno dentro da sociedade, o qual reporta o caso das alunas afrodescendentes da escola Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques de Araputanga-MT, que estão sendo impactadas pela ação de um grupo externo chamado *Não Alisa Não*. Ação esta que possibilita uma formação política e cultural que tem tensionado o interior da escola, ao mesmo tempo indo ao encontro do que prevê a Lei 10.639/03. Sendo assim, esse tipo de pesquisa nos oferece possibilidades de análise dos significados que cada um dos indivíduos dá às suas ações, podendo desta maneira, trabalhar com descrições, comparações e interpretações.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48) toda investigação qualitativa tem um caráter descritivo, em que as informações obtidas nas formas de palavras e imagens, situam-se nos

modos da descrição qualitativa e não quantitativa. Nesse sentido, os discursos dos sujeitos, expressos em falas ou escritas, nos seus diversos modos, como entrevistas, questionários, por exemplo, nos dão subsídios para explicar sobre os dados de forma coerente com a realidade apresentada.

Ao optarmos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, revelamos um estudo que visa compreender o porquê de um fenômeno social específico, não sendo necessário quantificar valores para encontrar resultados. Minayo (1995), ao falar da abordagem qualitativa destaca que:

A pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis. (MINAYO, 1995, p. 21-22)

Nesta opção metodológica somos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de nossa pesquisa. Sendo assim, objetivamos a descrição dos fenômenos, buscando valorizar aspectos da subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, os pesquisadores buscam compreender o modo como os indivíduos dão sentido as suas vidas, como são construídas as experiências humanas, de modo a perceber como ocorre a construção de significados para essas pessoas.

Em relação aos procedimentos, foi realizada a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, dividindo a pesquisa em quatro momentos:

No primeiro momento realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática que conduzirá nossa pesquisa, buscamos por autores que discutem a temática racial, de modo específico as discussões acerca da questão identitária e a temática da estética capilar, nesse sentido, dialogamos com: Gomes (2006), Stuart Hall (2006), Fanon (2008), Munanga (2009), dentre outros.

No segundo momento realizou-se uma pesquisa documental por meio da análise de documentos oficiais, como a Lei nº 10639/03, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*, A Resolução N.º 1, de 17 de junho de 2004, e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*.

No terceiro momento realizou-se a pesquisa de campo, caracterizada por (FONSECA, 2002) como a fase de coleta de dados, através do contato direto com o ambiente e sujeitos da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados utilizamos o questionário de caracterização (QC) com questões mistas (abertas e fechadas), sendo aplicadas às mulheres que lideram o grupo *Não Alisa Não*, bem como para as alunas participantes do grupo e professores da escola pesquisada. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201) o questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, através do questionário caracterizamos o perfil das mulheres que lideram o grupo, como também das alunas protagonistas na escola e das professoras. Dessa forma, as informações foram coletadas no período de abril a junho de 2019.

No quarto momento realizamos a análise dos dados, com a ajuda dos estudos pós-colonial, buscamos refletir e desconstruir o discurso de dominação a partir desta teoria. Utilizarei também como apoio teórico a Análise do Discurso de linha francesa que nos permitirá um gesto de leitura, uma interpretação que possibilita relacionar discurso, história e sujeito na constituição dos sentidos.

Vale ressaltar que a teoria da Análise de Discurso mobiliza vários conceitos, dentre os quais, seleciono as noções de sujeito e de ideologia. A teoria, fundada por Michel Pêcheux, na França, e trabalhada por Eni Pulcinelli Orlandi, no Brasil, se firma como disciplina apontando alguns distanciamentos de outras teorias que se configuravam na época como o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise, interpretando a história, a linguagem e o sujeito por outro viés. Ou seja, ela toma o discurso como seu objeto principal de análise e por isso concebe o verbal e o visual, como prática de estudo. Neste sentido, qualquer objeto simbólico que produza sentidos é passível de interpretação. No nosso caso, o visual (simbolizado pelo cabelo crespo) e os sujeitos (alunas, professoras e participantes do grupo) são atravessados por uma ideologia, isto é, um atravessamento constitutivo da formação do sujeito enquanto ser na sociedade, isso muito nos interessa para reflexão.

A dissertação está estruturada em 6 (seis) seções que foram elaboradas da seguinte forma: A primeira seção corresponde à *Introdução*, na qual trago a motivação para esta pesquisa, bem como o percurso metodológico trilhado.

A segunda seção intitulada *O “ser negro” e a luta por uma reconstrução identitária*, buscou-se compreender a luta diária diante da realidade na qual negros e negras estão inseridos, vivendo em uma sociedade que os obrigam a uma constante busca pelo “tornar-se

branco”, evidenciamos as lutas e as conquistas do movimento negro no Brasil frente a essa tensão, trazendo suas contribuições na cultura e política da sociedade brasileira.

A terceira seção intitulada *Educação e diversidade: relações étnico-raciais no cotidiano escolar* buscou-se analisar a Lei 10.639/03, um marco histórico e essencial na educação brasileira no que tange à incorporação de estudo, reconhecimento e importância das questões étnico-racial. Destacamos também algumas atribuições do Plano Nacional de Implementação para cada ator do sistema de ensino, sejam elas no âmbito nacional, estadual e municipal, visando ações que buscam efetivar principalmente a implementação da Lei 10.639/03.

A quarta seção intitulada *A implementação da lei 10639/03 por atores não previstos no plano nacional de implementação*, busca analisar e compreender os discursos e os efeitos de sentidos produzidos pelas respostas de algumas professoras e alunas participantes do grupo *Não Alisa Não*, no intuito de problematizar as seguintes questões: Por que as alunas estão assumindo o seu cabelo na forma natural? Qual a relação do grupo *Não Alisa Não* com essas alunas e com a escola? Há a implementação da Lei 10.639/03 na escola mencionada? Se sim, de que forma, por quais atores?

A quinta seção intitulada *Não Alisa Não: uma questão de empoderamento*, buscou-se compreender as discussões em torno do termo identidade, de modo especial a identidade negra. Em um país onde o padrão de beleza europeu está enraizado na sociedade, buscamos entender como o cabelo crespo pode ser visto como forma de expressar a tensão existente entre a busca por aceitação e valorização dos traços étnicos. O cabelo crespo torna-se expressões simbólicas da resistência e da identidade negra. Buscamos ainda, analisar e compreender os discursos e os efeitos de sentidos produzidos pelas respostas das mulheres líderes do grupo *Não Alisa Não*, identificando relações entre as alunas, professoras, Grupo *Não Alisa Não* e a Lei nº 10639/03, no intuito de compreender nossos questionamentos.

Por fim a sexta seção apresenta as *Considerações*, não finais, pois, essa foi apenas uma contribuição para os estudos raciais que não se acaba por aqui. Nesta seção, faremos uma retomada do nosso objetivo principal, a fim de traçar nossas reflexões a partir da análise realizada.

2 O “SER NEGRO” E A LUTA POR UMA RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

2.1 A construção social do (Ser) Negro

Para compreendermos o processo histórico do negro, faz-se necessário um olhar crítico, pelo *viés* de desestabilizar versões da história, as quais sempre relacionam o negro como coadjuvante no contexto nacional. Buscamos, com ajuda dos estudos pós-colonial, desconstruir o discurso de dominação a fim de romper com a história única sustentada por ideologias que legitimaram o processo de colonização, que por sua vez, naturalizou todo processo de dominação do homem a partir das diferenças raciais hierarquizadas, justificando o processo civilizatório. Ao se tratar das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, é preciso um conhecimento histórico prévio para entender a raiz do racismo e preconceitos que ainda existem em nossa sociedade.

De acordo com Nascimento (2016, p. 57) o Brasil foi o lugar onde se encontraram filhos de três continentes, e onde aconteceu também o maior de todos os escândalos na história: a escravização dos povos negro-africanos. Com a chamada “descoberta” do Brasil pelos portugueses em 1500, dava-se início o processo de exploração da nova terra e, simultaneamente, o aparecimento da raça negra² que, segundo o autor, regou e fertilizou o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue e seu suor na escravidão.

No Brasil o papel do negro foi decisivo para o início de sua história econômica sob o parasitismo imperialista. A estrutura econômica do país jamais teria existido sem o escravo. A nova sociedade que se instaurava foi pautada na força de trabalho do africano escravizado. Os negros plantavam, colhiam e alimentavam a riqueza material do país, cujo desfrute era exclusivamente de uma aristocracia branca. Infelizmente esse duro e amargo sistema escravocrata ostentou a fama de uma instituição benigna e de caráter humano durante séculos, isso porque o colonialismo português fingia comportamentos de bom samaritano para disfarçar sua violência e crueldade. A mentira e a dissimulação era alguns dos artifícios utilizados pelos colonizadores.

Na realidade, os escravizados eram submetidos ao tratamento mais cruel que se possa imaginar, desde deformações físicas advindas de excesso de trabalho pesado, corpos aleijados em consequência de torturas e punições que muitas vezes levavam à morte, estupros de

² Concebemos o conceito de raça negra no sentido sociológico e não biológico.

mulheres negras que era visto pelos colonizadores como solução para o “grande problema” da ameaça da “mancha negra”, entre outros. Porém, desde o início da escravização dos africanos, esses não se conformaram com tal situação, confrontavam e recorriam a vários tipos de protestos e recusa àquela condição que lhes era imposta. Dentre as formas de resistência incluía-se o suicídio, a fuga, as insurreições, as revoltas, enfim. O tráfico negreiro, a escravidão e todo processo de colonização são fatores que marcam o processo de desconstrução da humanidade dos negros. (NASCIMENTO, 2016, p. 59-72).

Embora estivessem passando por todo esse sofrimento, os negros foram construindo novas identidades. Em meio às situações desumanas que viviam durante a travessia, tais como torturas, assassinatos, estupros, fome, os negros encontravam meios de se recriarem, resistirem e registrarem um marco simbólico na construção de novas identidades. Observemos o caso abaixo:

Terminado o pesadelo da rota negreira de travessia do Atlântico, na costa do Suriname todos os escravos são levados para os convés [...] seu cabelo é raspado em diferentes imagens de estrelas, meias-luas etc., o que eles geralmente fazem um com o outro (sem dispor de laminas) com a ajuda de uma garrafa quebrada e sem sabão. Considerado uma impressionante vitalidade cultural irreprimível, a imagem dos escravos decorando o cabelo uns dos outros, em meio a uma das experiências mais desumanizante de toda história. (MINTZ, PRICE, 2003 p.72)

O ato de raspar o cabelo configura a resistência por parte dos africanos e percebemos que, desde então, o cabelo já carregava um significado cultural e que através dele, os negros podiam até mesmo se comunicar por meio dos símbolos desenhados em suas cabeças. Seus cabelos e penteados expressavam significados de sua história, do seu lugar. Ao atravessar o Atlântico, os negros já não eram pertencentes de si, em contrapartida eles criavam novas formas de se apropriarem de si. Esse pertencimento vem sendo construído e ressignificado até hoje.

Dada a devida importância social e simbólica do cabelo para o africano, o fato de ter sua cabeça raspada como estratégia dos colonizadores europeus na tentativa de destruir sua cultura é um ato de extrema violência, sendo que a cabeça raspada era interpretada pelos colonizadores como perda de identidade. Porém, a identidade do africano permaneceu inscrita em seus corpos, no cabelo, na cultura e em suas crenças. Mesmo não podendo esculpir ou adornar seus cabelos, tais práticas permaneceram guardadas em suas memórias, que aos poucos foram sendo transformadas e ressignificadas, mesmo sob o domínio da escravidão.

A historiadora Suely Robles Reis de Queiroz, em seu livro *Escravidão negra no Brasil*, vai dizer que um dos pilares para a sustentação do escravismo foi a identidade negra. Na época a legislação que era inspirada no direito romano, classificava o escravo como “coisa”, “peça”, “mercadoria”. Sendo assim, ele poderia ser vendido, alugado, emprestado, enfim. (QUEIROZ, 1990, p. 35-49). Fazendo referência a esse contexto, a autora cita um anúncio que foi publicado no *Diário de São Paulo*, de 27 de fevereiro de 1870: “Vende-se um escravo [...] bonita peça, sem defeitos, próprio para todo e qualquer trabalho ou ofício”. (QUEIROZ, 1990, p. 35). O devido anúncio reflete a condição de objeto do negro escravizado.

Numa perspectiva dominante, o negro na escravidão foi coisificado, desapropriado de si. E esse processo de coisificar o escravo nos ajuda a compreender algumas raízes históricas do conflito identitário em que sofre o negro, que apesar de, atualmente, não passar por esse quadro de coisificação, é alimentado pela condição social, econômica e política colocada sobre o negro. Esse conflito pode ser entendido também, como resultado da reelaboração de várias formas de dominação que acontecem hoje, reforçando cada vez mais o distanciamento social entre negros e brancos. (GOMES, 2006, p.153-154)

Ao refletirmos sobre tais situações, torna-se compreensível a luta do negro por uma afirmação de sua humanidade em uma sociedade que insiste em desumanizá-lo. Nesse sentido, afirma Gomes:

Um negro integrado socialmente é visto como alguém fora do seu lugar, pois ainda há uma expectativa social, introjetada em nosso imaginário, de que o único lugar que lhe pertence é o de “coisa”, de negação da subjetividade e, mais ainda, de não-humanidade, imposto pela escravidão. (2006, p. 155)

Diante do quadro de desumanização aos quais os povos negros foram submetidos pela escravização, sendo considerados “inferiores”, seus traços físicos e fenótipos tais como: pele, nariz, boca, cabelo passaram a serem vistos como objetos de depreciação. O corpo negro passou a ser considerado pela visão eurocêntrica, como desvio de padrão.

Nesse sentido, entendemos que essas imagens sociais negativas que foram construídas sobre o negro passam a fazer parte do imaginário social, a ponto de, quando um negro é visto ocupando um determinado espaço de destaque, ele é visto pela sociedade como alguém fora de seu lugar. Torna-se causa de espanto, um negro bem sucedido, que rompeu e rompe com todas as adversidades que lhe é imposta pela sociedade diariamente e

historicamente. Há no imaginário social um lugar pré-estabelecido para o negro, um lugar onde se nega sua subjetividade e sua humanidade.

Mesmo após o fim da escravidão, em que negros e negras tornaram-se livres e donos de si, a elite branca ainda se preocupava em legitimar sua superioridade que, até então, era vigente. De acordo com Lilia Schwarcz (1993, p. 14-19), vários intelectuais brasileiros vão importar teorias científicas de pensadores europeus que buscam afirmar uma hierarquia e legitimar uma superioridade racial para que, de modo científico, fossem estabelecidas a superioridade dos brancos e a inferioridade dos negros. Ao trazer à tona essas teorias raciais ficam evidentes que, mesmo com o fim da escravidão, o Brasil continuou sendo um país racista.

Apesar dessa “liberdade” conquistada pela sociedade afro-brasileira, muitos atos racistas, discriminatórios, continuam acontecendo. De forma velada ou não, perduram estereótipos que depreciam a imagem do negro. Antes, uma escravidão física, hoje, uma escravidão psicológica. Já não é mais o negro, preso em correntes e sim preso a discursos ligados à cor da pele, ao cabelo, ao status social.

De acordo com Munanga (1999, p. 15-16), a partir do fim do século XIX e meados do século XX, a elite brasileira elaborou toda uma ideologia racial caracterizada, entre outros, pelo ideário de branqueamento. E apesar de ter fracassado esse processo de branqueamento físico da sociedade, o ideal foi inculcado por mecanismos psicológicos presente até hoje no inconsciente da sociedade, mais especificamente, na cabeça dos negros. Dessa forma, esse ideal de branqueamento afeta diretamente na busca da identidade negra, haja vista que todos sonham em ingressar um dia na identidade branca, pois julgam-na superior. Houve então, um processo de colonização mental, o qual trouxe consigo uma visão de subalternidade, de invisibilidade e de exclusão.

Dada a ênfase para elaboração de uma ideologia racial criada por uma elite que se apoiava em teorias racistas da época, nos remetemos a uma ligação com o estudo de Santos (2011), sobre a Geografia e as visões de mundo. Em seu estudo, o autor faz uma abordagem sobre a relação direta da Geografia com a constituição das relações raciais. Ao analisar o conceito de “raça” o autor deixa claro que não o toma como conceito biológico, que segundo ele, esse já foi superado pela própria Biologia, mas, o toma enquanto conceito social, constructo social, como ele define. “Raça”, para ele, é princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais, tem vinculação direta com a Geografia. Pois, quando se fala em “negros”, logo, remete-se à ideia de uma comunidade, se não biológica, de

origem histórico-geográfica: a África. E quando se fala em “branco” remete-se à ideia de uma origem, nesse caso: a Europa. O mesmo acontece para os “índios”, associados à América, e “amarelos”, associados à Ásia. Porém, de acordo com o autor, essas referências são frutos de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do outro, servem para regular comportamentos e relações. (SANTOS, 2011, p. 10-11)

Nesse contexto, Santos (2011, p. 10) argumenta que, relacionamos “negro” à África, mesmo sabendo que a África também foi habitada por grupos que no padrão de relações raciais brasileiro, não estariam classificados como “negros”, a chamada “África branca”. O mesmo quando relacionamos “branco” a Europa, mesmo sabendo que não é apenas na Europa que habitam homens e mulheres com características brancas. Assim acontece com índios e amarelos. Há então um conjunto de associações artificiais que se sustentam tentando de alguma forma “naturalizar” o constructo de raça. Ao trazer essa abordagem geográfica acerca das relações raciais, enfatizamos os modos pelos quais essas visões de mundo naturalizam as práticas cotidianas de racismo.

Munanga aponta-nos alguns traços dessa violência ideológica que afeta diretamente a busca por uma identidade.

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum, estas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se de fato, de categorias largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (MUNANGA, 1999, p. 18)

Na sua análise sobre essa categoria cognitiva, fica evidente que o conteúdo contido nelas, exerce uma tendência impiedosa de destruir identidades, principalmente a identidade negra.

Para Munanga (1999, p. 51), se nos dias de hoje, todas as elaborações ideológicas racistas, vestidas de científicimos dos intelectuais e pensadores do século XIX e XX, fossem reinterpretadas por nós, ajudariam a compreender todas as dificuldades encontradas pelos negros e seus descendentes para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora.

No cerne do colonialismo, construiu-se o conceito de negro que vigora até os dias de hoje. A colônia é um espaço onde o negro não é considerado pessoa, humano, ou seja, ele

torna-se invisível, passa a ser visto como mercadoria, sofrendo toda carga de descaracterização de sua cultura. A visão eurocêntrica centrada no conceito de civilização determinou a construção da inferioridade negra, nesse sentido, o negro nunca foi considerado “civilizado”, reduzidos a objetos e mercadoria, o negro passa a ser aquele que ninguém desejaria ser, tornou-se sinônimo de subalternidade e maldição. Para superar esse pensamento colonial, é preciso muita luta em torno de uma reconstrução da identidade negra.

Ao falarmos dos estereótipos relacionados à imagem da população negra, nos reportamos ao modo pelo qual eles eram vistos, semelhantes aos animais selvagens, dos quais foram retiradas todas as qualidades e direitos humanos como raciocínio, intelecto, cidadania e liberdade. Os europeus usaram as diferenças fenóticas para desenvolver teorias de desumanização dos negros, associando-os a selvageria e animalidade. Desse modo, o ser branco tornava-se condição normativa e o ser negro fugiria do padrão, sendo necessárias até mesmo explicações científicas.

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 (MUNANGA, 1988, p. 9).

Ao dialogar sobre a construção social da categoria negro, percebemos que todo processo histórico, social e cultural são partes integrantes da construção da identidade negra, sendo assim, para entendermos esse processo inconsciente que se dá na relação entre colonizador e colonizado, traremos algumas abordagens de Fanon (2008), quem nos apresenta o conflito identitário que vive o negro, bem como um caminho para enfrentar esse conflito.

Diante de toda trama, as reflexões de Fanon (2008, p.105) nos reporta a um processo doloroso de tomada de consciência de sua negritude, momento em que ele se descobre como homem negro e ao, mesmo tempo, se sente coagido, inferiorizado, subalternizado diante de sua condição de ser um homem negro.

Discursos como este: “Mãe olhe o preto, estou com medo”, afirma que um homem negro no mundo dos brancos encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O olhar colonial fixou o negro na “zona do não ser” por isso o negro buscará usar máscaras brancas para elevá-lo a condição de ser. O autor relata que:

Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente. (FANON, 2008, p.106)

Fica em evidência diante dessas afirmações, a existência do racismo em grande parte do mundo, o alerta deixado pelo autor é que o negro precisa afirmar sua visibilidade que estavam invisíveis e assumir sua realidade a fim de destruir esse maniqueísmo colonial.

Ainda de acordo com o autor, o colonizado teve sua cultura morta e criou sobre si um complexo de inferioridade de modo a ver tudo que é do dominador como referência. Com isso, resultaria no processo de embranquecimento da população negra. Para ele, renegar a negritude é uma forma de se aproximar dos valores dos brancos, ou seja, uma forma de se sentir aceito é se aproximando de um mundo branco.

Nesse sentido, a sociedade além de impor uma branquitude, dependeria dela para se manter. Assim, o racismo está pautado no desprezo de povos fortes e ricos pelos povos inferiores. A cor tornou-se critério de inferiorização. Fanon nos diz sobre sua dificuldade em buscar sua ancestralidade, o que não é diferente dos dias atuais. Mas, o que a sociedade espera da população negra colonizada? Além de já existirem lugares pré-determinados a essa população, ela é sempre subalternizada, ocupando a condição do não-ser. Para Fanon (2008) a saída para a população negra deixar de ser invisível é romper com os estereótipos e se afirmar enquanto negro. (FANON, 2008, p. 120)

A população negra vive a tensão de ter que se rejeitar enquanto negro para ser aceito socialmente. O alisar o cabelo, por exemplo, pode ser uma das formas de rejeição dos seus traços para se aproximar dos valores dos brancos e, conseqüentemente, ser aceito na sociedade que se diz uma democracia racial. Isso acontece devido à invisibilidade que é imposta sobre essa população. Nesse sentido, os negros, não aceitando sua autoimagem, constroem assim o que Fanon (2008) chama de “máscaras brancas”. Na busca por um embranquecimento, nega sua cor e, conseqüentemente, nega suas características, sua estética ligada a população negra. Essa autonegação parte de um racismo estrutural, o qual se encontra enraizado na estrutura social, histórica, cultural e política. Ao conseguir identificar como o racismo foi construído, abrem-se caminhos para a desconstrução dessas ideias racistas.

Perante a realidade na qual negros e negras estão inseridos, vivendo em uma sociedade que os obrigam a uma constante busca pelo “tornar se branco”, faz se necessário entender que isso é reflexo do eurocentrismo. De acordo com Souza (1983) o negro percebe o branco como modelo de identificação e como único meio de tornar se gente.

Nesse viés, indaga Fanon: (2008, p. 27-28) “Que quer o homem negro”? Ele responde: “O negro quer ser branco”. O negro quer ascender à condição do ser. Para tanto, o não ser buscará usar máscaras brancas como condição para se ascender à condição de ser. Uma das formas de se usar essa máscara branca se dá/se dará por meio da linguagem.

O negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser.* Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. (FANON, 2008, p. 34)

No período pós-abolição, as teorias racistas começam a se apresentar como política nacional, a fim de estruturar um pensamento racial brasileiro partindo-se de um ideal de branqueamento. De acordo com Ortiz (1986, p. 13-36), o Brasil tendo a população negra e mestiça, terá no encontro com as doutrinas racistas especulações sobre o seu futuro. Diante disso, a elite brasileira buscava construir uma identidade nacional que tivesse as mesmas características da Europa, considerada branca e civilizada, pautando-se em teorias racialistas buscam adequar-se a elas e criar um país sem a presença negra. Segundo o mesmo autor, as teorias que circulavam na época, caracterizavam o mestiço como fraco e seus elementos biológicos eram de raças desiguais, isso lhes conferia apatia e debilidades morais e intelectuais. Nessa perspectiva as políticas de imigração surgem como alternativa para o branqueamento da população, construindo assim um ideal nacional.

Ortiz observa que:

O ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira. É na cadeia da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das “raças inferiores”, o que politicamente coloca a construção de um estado nacional como meta e não como realidade presente. (1986, p. 21)

Na perspectiva das teorias racistas buscava-se a estética e a cultura branca como meta. O sucesso ou o fracasso da nação dependeria de sua estética racial, conforme as

ideologias eugênicas, o ideal era branco. Assim o racismo no Brasil tem suas características pautadas na teoria do branqueamento e o mito da democracia racial.

Conforme Ortiz (1986) a teoria do branqueamento fundamentava-se em uma suposta superioridade branca, assim sendo, a busca pela mestiçagem tornava-se uma alternativa possível para branquear a sociedade.

Em relação ao mito da democracia racial Gomes diz que:

[...] pode ser compreendido, então como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado negar a discriminação racial contra os negros no Brasil e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídas sobre este grupo racial. (2005, p. 57)

Diante das práticas cotidianas, onde observamos que a cor de pele ainda funciona como definidor de hierarquização fica difícil acreditar que a democracia racial se instala no Brasil. Num cenário onde a sociedade insiste em utilizar ideais racistas, justificando e legitimando a ideia de que o negro é inferior, ser negro é um ato de resistência, sendo necessário se posicionar e resistir diariamente a possíveis práticas racistas. Para tanto, o negro precisa reconhecer e compreender os nossos alicerces sustentados em teorias que classificam os sujeitos a partir de seus pertencimentos étnico-raciais.

Souza (1983) argumenta sobre alguns traços dessa violência racista. Em sua análise, faz uma reflexão sobre os antecedentes históricos da ascensão social do negro brasileiro na construção de seu emocional.

Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1983, p.19)

A sociedade escravista corresponde a uma sociedade multicultural e racista em que as pessoas são classificadas de acordo com a proximidade dos padrões raciais das classes dominantes. Nesse sentido, o branco torna-se modelo ideal, portando todas as qualidades que passam a ser almejadas pelos negros a partir da busca de serem aceitos por esta sociedade. O

fato de a pessoa negra querer aproximar-se dos valores brancos é consequência das intervenções eurocêntricas e das ideias racistas, influenciando diretamente na construção identitária de negros e negras.

Nesse caminho de luta, Munanga (1999, p. 13-14) ressalta que os movimentos sociais são de suma importância na mobilização e conscientização de seus membros, vítimas dessa sociedade dominante e de suas ideologias. Porém, é preciso remover os obstáculos que possivelmente encontrarão nesse caminho, para isso, exige dos movimentos sociais a construção de novas ideologias capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem a adesão dessas novas propostas, serão sempre vítimas da classe dominante e de suas ideologias. Nesse sentido, os movimentos negros da atualidade tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude física e cultural.

2.2 A (in) visibilidade dos negros nos espaços formais de educação.

O período de transição do século XIX para o século XX, marcado pela abolição da escravidão (1888) e a proclamação da República (1889), resultou em mudanças significativas na vida da população negra, um período marcante para o futuro dos negros brasileiros. O sonho da população negra da época era não ser vista mais como ex-escrava, ou como inferior. Os negros queriam vivenciar uma cidadania plena e ter direitos iguais. Os grupos organizados da época já reivindicavam a educação, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais tornaram-se um grande problema para a população negra que enfrentava grandes dificuldades em adentrar ao mercado de trabalho. (GOMES, 2017, p. 27-29)

De acordo com Cruz (2008, p. 27), a necessidade de ser de fato liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante o período do Império quanto o da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais e/ou lutarem para legitimar como oficial aquilo que lhe era específico enquanto elemento cultural. Nesse sentido, a população negra atingira níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas ou quando recebiam instruções de pessoas escolarizadas. Apropriar-se dos saberes formais que a sociedade exigia era o plano da população negra, mesmo sabendo que as políticas públicas da época não os contemplavam, há evidências da criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido.

Cruz (2008, p. 29) afirma que, embora, não de forma massiva, a luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial, evidencia que, mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Em nível legislativo ocorreram os mecanismos do Estado brasileiro que visava impedir o acesso à instrução pública dos negros, durante o Império, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos, o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e mesmo garantindo o direito dos livres de estudarem, não se criou as condições materiais para a realização plena do direito.

De acordo com Silva e Araújo, (2005, p. 70), após a abolição da escravatura, a força política e a elite dominante, providenciaram várias instruções, visando normatizar e regulamentar o ensino público brasileiro. Nesse contexto, já não tinha mais uma camada de negros escravos, subordinados às práticas domésticas e agrícolas em algumas propriedades e sim, negros que foram lançados à própria sorte, jogados ao genocídio e a precariedade de vida social, surge então a Reforma de Benjamin Constant, no Decreto nacional nº 981/1890, estabeleceu a introdução da disciplina "Moral e Cívica", uma nítida tentativa de normatizar a conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos. Para a elite, era impossível conviver com negros e negras em um mesmo local, era preciso estabelecer regras de boas convivências, ou regras sociais.

Já no decreto nº 982/1890, foram estabelecidas outras medidas proibitivas, punitivas, centralizadoras e elitistas, tais como: não permissão aos alunos de ocuparem-se na escola da redação de periódicos, proibições essas que dificultava ao negro a aquisição do conhecimento e quanto à permissão de intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados em casos de negros permanecerem resistentes à escola e a nomeação direta pelo governo federal dos diretores das escolas públicas.

Silva e Araújo (2005, p.71) vão dizer que, ao se fazer uma (re) leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, ficou evidente que a população negra teve sua presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. Portanto, entende-se que a escola, “apropriada” pelas classes dominantes, perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o status quo destas mesmas classes em detrimento da

educação das populações negras rurais e/ou urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam - mas não eliminavam - as manifestações de descontentamento.

Santos (2008) argumenta que após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos negros e afrodescendentes que, historicamente, ainda enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. Diante de uma legislação oficial, conclui-se, que não se engendraram condições dignas de acesso e permanência nas escolas, dificuldade em adquirir vestimentas e materiais escolares, abandono da escola para contribuir com o sustento da família, falta de consciência sobre a importância da educação por essa população ex-egressa do cativo, somava-se o duro, e difícil cotidiano de preconceito e discriminação nas escolas, que tanto quanto e/ou muito mais contribuíram para o afastamento de grande parcela da população negra do processo de escolarização no sistema oficial de ensino.

De acordo com Gomes (2017, p. 105-105), a comunidade negra organizada começou a perceber que, para ser considerado cidadão de direito, o negro precisaria reivindicar o reconhecimento de sua história e sua cultura. A inserção do negro no mercado de trabalho, na política, na educação, reivindicações pelos direitos à saúde, à segurança e pela igualdade social, passara a ser reivindicada na perspectiva do povo negro, sendo assim, foram politicamente vinculadas à superação do racismo.

Como afirma Gomes (2017, p. 31), a atuação do movimento negro esteve presente nos fóruns decisivos da política educacional. As organizações negras desde o início do século XX já reivindicavam a inclusão dos negros na escola pública, esses argumentos já se faziam presentes nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960.

No entanto, é a partir da década de 60, que os movimentos negros se fortalecem em muitos estados do Brasil e o cumprimento de algumas reivindicações, inclusive a de ampliação da rede de ensino público em todo o país, tornando possível o ingresso do negro às salas de aulas. Contudo, as relações raciais no interior das escolas permaneceram discriminatórias. Diante desses fatos as organizações negras de caráter civil passaram, principalmente a partir dos anos 70, a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que, excluindo o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares, afastava a classe popular majoritariamente negra do processo ensino-aprendizagem e reivindicar a

incorporação no currículo das escolas de conhecimentos voltados para o legado histórico do negro como possuidor e criador de história e cultura. (CRUZ, 2005, p 21-33).

Silva e Araujo (2005, p. 72) afirmam que, as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial do final do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante. Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior. Segundo o autor, pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada.

Nesse sentido, o movimento negro trouxe uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, ganharam espaços na cena pública e política, dessa forma, ele tem conseguido expandir a politização da raça e da identidade negra para lugares onde antes eram invisibilizados. Para melhor compreender esse movimento social, traçaremos um breve histórico enfatizando sua importância na formação e instrumentalização de negros e negras.

2.3 O Movimento Negro no Brasil: A Construção de uma identidade racial

De acordo com Cardoso (2001, p. 07-10), os movimentos populares se caracterizam por sua diversidade e suas formas diferenciadas de expressão, histórias e experiências. Esses movimentos se organizam a partir do local de trabalho ou de moradia, segundo alguma questão específica ou algum princípio comunitário, repudiando a forma instituída da prática política, vista como manipulação e privilegiando as ações diretas para manifestar a sua vontade política. Dessa forma, o movimento social negro surge, também, das lutas travadas no cotidiano da população negra brasileira. Porém, o que marca uma profunda diferença entre o Movimento Negro e o conjunto dos demais movimentos sociais e populares que emergiram no Brasil nos anos 70, é a história.

Segundo o mesmo autor, para o Movimento Negro, a estrutura do racismo da sociedade brasileira determina o cotidiano da população negra. Sendo assim, diante da luta política contra o racismo que marcou os anos 70, o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir na construção uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil, é que Movimento Negro distinguiu-se dos demais movimentos sociais e populares.

A atuação do Movimento Negro se deu por meio do trabalho incessante de denúncia, de mobilização e organização de atividades políticas e culturais, politizando as “múltiplas esferas do cotidiano” da comunidade negra, cotidiano este marcado pelo racismo, discriminação racial, o preconceito, a violência e as desigualdades econômicas e sociais.

De acordo com Moura (1981, p. 43):

O negro brasileiro foi sempre um organizador. Durante o período no qual perdurou o regime escravista, e, posteriormente, quando se iniciou – após a Abolição - o seu processo de marginalização, ele se manteve organizado, com organizações frágeis e um tanto desarticuladas, mas sempre constantes: quilombos, confrarias religiosas, irmandades, cantos na Bahia, grupos religiosos como o candomblé, terreiros de xangô e mesmo de umbanda, mais recentemente. Com isto ele procurava obter alforria, minorar a sua situação durante o regime escravista e, posteriormente, fugir à situação de marginalização que lhe foi imposta após o 13 de maio. Em toda a nossa história social vemos o negro se organizando, procurando um reencontro com as suas origens étnicas ou lutando, através dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente.

Pode-se afirmar a partir do texto supracitado, que o Movimento Negro é a continuidade da resistência contínua e coletiva do povo negro frente à escravização, opressão colonial, à marginalização e ao racismo.

Nesse viés, destaco a concepção de Gomes (2017, p. 23-24) sobre o que se entende por Movimento Negro, onde a autora desvela o potencial desse movimento social, destacando seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, caracterizando-o como importante ator político e educador de pessoas, coletivos ou instituições ao longo de sua trajetória. Sendo assim, a autora concebe o Movimento Negro como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.

Nesse sentido, vale ressaltar que o Movimento Negro perpassa por toda a História do Brasil. De acordo com Cardoso (2001, p. 12) no período que antecede a abolição da escravidão, homens e mulheres negras escravizadas, encontraram inúmeras formas para confrontar com a classe dos senhores de escravos. Dentre essas formas o autor destaca: o banzo (espécie de greve de fome), o assassinato individual do senhor pelo escravo, a fuga

isolada, o aborto praticado pela mulher negra escrava, o suicídio, a organização de confrarias religiosas, a manutenção das religiões africanas, as guerrilhas e insurreições urbanas (Alfaiates, Balaiada, Cabanagens, Farroupilha, Revolta dos Búzios, Chibata, etc.) A esse fenômeno presente na trajetória histórica dos povos africanos escravizados no Brasil e seus descendentes. Cardoso chama de resistência negra, ou seja, a reação individual e coletiva ao ato cruel de negação física e cultural da humanidade de homens e mulheres negras.

De acordo com Andrade (2015), que em sua dissertação analisa o movimento negro contemporâneo de 1978-1988 e suas contribuições na cultura e política da sociedade brasileira, a década de 1980 foi um período que ocorreram vários tipos de mobilizações, nas quais alguns integrantes do Movimento Negro participaram ativamente.

As mobilizações pretendiam denunciar o racismo e a discriminação racial no país, bem como estabelecer crítica ao mito da democracia racial presente na sociedade brasileira. O autor destaca ainda o papel fundamental do Movimento Negro no que tange ao reconhecimento de valores e expressões culturais, bem como da própria história e contribuição social, política, cultural e econômica do negro no Brasil, sem essa ação do Movimento Negro, de acordo com o autor, poderia ter ocorrido uma “destruição total do negro” no país.

O movimento negro veio a desempenhar muitas funções decisivas para a cultura política brasileira. Temas de caráter “estrutural” (desemprego, pauperismo, baixa representatividade política, etc.) e “cultural” (identidade, subjetividade, saberes, etc.) passariam a marcar a trajetória e a constituição deste grupo, cada vez mais plural, se expressando, na maioria das vezes, de modo cada vez mais enfático, o que se explicita na literatura sobre o tema, quando esta destaca o caráter mais contundente de sua postura a partir de meados dos anos 1970. (ANDRADE, 2015, p. 83)

Gomes (2017, p. 32) afirma que a redemocratização do país, iniciada nos anos 80, possibilitou um novo perfil de intelectual negro (a), que passou a discutir as relações raciais no campo educacional, muitos deles, com trajetórias no Movimento Negro. Com o processo de redemocratização e abertura política no país, de um lado, e o advento dos novos movimentos sociais e suas políticas identitárias, de outro, o movimento negro brasileiro passou a construir identidades negras positivas e orgulhosas da “raça negra”.

Neste contexto, vários grupos de pesquisa foram criados, assim como também surgiram diversos encontros e congressos voltados para a temática do negro. Entre as novas temáticas que começaram a ganhar espaço na pesquisa sobre relações étnico-raciais no país daquela época, destacam-se as questões da discriminação do negro nos livros didáticos; a

necessidade de inserção da temática racial e da história da África nos currículos; a denúncia do silêncio como um ritual a favor da discriminação racial na escola; as lutas e as resistências negras; a escola como instituição reprodutora do racismo.

Nesse cenário, concordamos com Gomes (2017, p.10) ao afirmar que o Movimento Negro é educador, pois ele gera um conhecimento novo, que não só alimenta as lutas, mas, constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. Nesse contexto, traço uma breve aproximação do grupo *Não Alisa Não* com esta afirmação da autora, embora o grupo não seja institucionalizado como Movimento Negro, suas ações, o trabalho com a comunidade, suas lutas e reivindicações por uma afirmação identitária a partir da aceitação do cabelo em sua forma natural, expressa seu importante papel na luta contra o racismo, buscando o empoderamento de mulheres a partir de sua estética capilar.

Pahin Pinto (1993, p. 29), afirma que o Movimento Negro sempre se empenhou pelo fortalecimento de uma identidade negra. O período de ênfase numa identidade étnica compreendeu-se no início do século XX, final dos anos 70 e início dos anos 80, quando se comparam as ações e o posicionamento do movimento frente à educação. Nos anos dos governos militares, o Movimento Negro assumiu um posicionamento mais agressivo com o surgimento do MNU (Movimento Negro Unificado).

O tema educação sempre esteve presente nas pautas do Movimento Negro. Para muitos líderes negros, a educação era vista como “redentora” do negro, uma das armas utilizadas para combater sua situação de inferioridade e subalternidade na qual se encontrava. Para Santos (2005, p. 21), a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. A imprensa negra assumia um papel importante nesse contexto, pois, através dela divulgavam-se campanhas de combate ao analfabetismo, onde se dava todas as instruções necessárias aos pais para enviarem seus filhos à escola e para que jovens não abandonassem os bancos escolares, nesse sentido, a imprensa negra tornava-se um veículo educativo. Vale ressaltar também que as lideranças negras começaram a se preocupar com os conteúdos escolares, bem como com as relações raciais no cotidiano escolar, como argumenta Pinto (1993, p. 29).

Nos jornais da época, já aparecem alguns poucos artigos denunciando escolas que recusavam crianças negras, que as tratavam de maneira preconceituosa e, principalmente, a maneira enviesada, parcial e omissa com que determinadas disciplinas, sobretudo a história, retratavam a participação do negro nos acontecimentos. Subjacente a essa tomada de posição, nota-se o início de um

fenômeno que iria se tornar cada vez mais presente na luta do negro, ou seja, a busca de afirmação da sua identidade, presente no empenho em mostrar um negro participante, que deu a sua contribuição para o engrandecimento do país, engajado politicamente e capaz de lutar pelos seus direitos.

A escola tornou-se uma grande responsável pela perpetuação das desigualdades raciais, pois, o sistema de ensino brasileiro pregou e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural. Esse processo de discriminação racial contra negros, ainda não foi eliminado da educação brasileira. No entanto, uma das maneiras de se criar pontos de identificação para as crianças negras é buscar uma recuperação da história do negro e seus heróis, isso é essencial para o fortalecimento de sua identidade.

Há, por parte do Movimento Negro, um empenho em valorizar e estimular uma maneira de ser negro diferente da dos brancos, procurando inculcar no negro o orgulho de sua condição racial e de suas características físicas. É importante ressaltar que a afirmação de uma identidade negra não se dá somente baseada numa valorização do negro, essa afirmação deve estar pautada numa valorização da cultura negra, das suas raízes africanas, uma maneira dos negros se identificarem com suas raízes.

Nilma Lino Gomes, autora do livro *O Movimento Negro educador*, afirma que o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil, segundo a autora, ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas para com a superação das desigualdades raciais, o Movimento Negro, entendido por ela como movimento social, ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. O Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, pois entende a raça como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora, a nova ideia de raça opera na construção de identidades étnico-raciais.

Nesse sentido, entendemos por politização da raça, o fato de assumir uma nova mobilização do termo Raça, agora este passa a ser mobilizado com potencial emancipatório aos grupos estigmatizados, possibilitando um lugar de enunciação própria onde se afirma um lugar de luta. Diante disso, o Movimento Negro, vendo a necessidade de valorizar as especificidades da população negra como grupo social, coloca em sua agenda de luta, ações políticas que visam à construção de uma nova visão da população negra, noções como cultura negra, identidade negra e consciência negra tornam-se contraponto à ideia metafórica de uma democracia racial.

Gomes afirma que:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto de relação de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, sua cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017, p. 22)

A autora supracitada considera que comunidade negra e o movimento negro produzem saberes. Saberes esses, que considera emancipatórios. Significa dizer que há uma intervenção social, cultural e política de forma intencional por parte dos negros e negras na sociedade.

É comum encontrarmos, debates e discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ação afirmativa, dentre outras discussões realizadas de maneira crítica e posicionadas por sujeitos negros. A identidade negra passa a ser tema de discussão em vários ambientes.

Porém, quando voltamos nosso olhar para investigar e analisar os livros didáticos de História com relação à abordagem dos africanos e afrodescendentes, percebemos que mesmo depois da Lei nº 10.639/03, ainda percebe-se que alguns livros apresentam e reproduzem tendências preconceituosas, principalmente quando relacionados aos negros e índios; ou seja, reforçam a imagem de inferioridade e de meros coadjuvantes da história brasileira. Dessa forma, diferentemente do que deveriam, muitos livros não dão ênfase à abordagem da diversidade cultural, à valorização da identidade negra na transmissão do conhecimento e na formação dos alunos perante a diversidade étnico-racial.

É importante salientar que, o Movimento Negro, ao ressignificar o termo raça, tem conseguido expandir sua politização e levado a identidade negra para lugares antes invisibilizados. Significa dizer que o termo raça passou a ser reinterpretado, antes visto como concepção biológica, onde os traços fenótipos eram tidos como elementos essenciais da moralidade de um povo, nesse caso, os negros e mestiços eram apontados como definidores da degeneração. Agora, o termo raça ao ser ressignificado, o conceito passa a ser reinterpretado a partir das representações sociais, ou seja, é na cultura e através dela que este se reconstrói. Raça passa a ser vista como potência de emancipação que contribui para construção de identidades étnico-raciais.

O Movimento Negro ainda é responsável pela politização da estética negra. A população negra passou a se afirmar por meio da sua estética, estão aprendendo a ter orgulho de serem negras(os), adotando assim uma postura afirmativa e realista.

As jovens negras discutem mais abertamente sobre feminismo negro, como salienta a autora abaixo:

[...] essa juventude negra e, principalmente as mulheres, realizam Marchas do Orgulho Crespo, ações como o Encrespa geral, eventos de empoderamento crespo, páginas específicas no *Facebook*, programas no *Youtube*, *blogs* e tutoriais de beleza negra. “Compreendem como o corpo e o cabelo são importantes símbolos de construção da identidade negra”. (GOMES, 2017, p. 76)

Com essas atividades, reivindica-se o fim da ditadura da estética eurocêntrica e branca, exigindo o respeito à diversidade cultural e à estética negra. Nesse contexto, vale ressaltar a importância do movimento de mulheres negras na sociedade brasileira. De acordo com Cardoso (2017), os movimentos de mulheres negras são constantes alvos de críticas, pois, são instrumentos de luta, e se constitui em espaços de contrapoder, isso coloca em xeque o poder hegemônico imposto sobre elas. Os coletivos de mulheres negras na sociedade brasileira são indicativos de resistência, ousadia e ação descolonizadora, nesses espaços fortalecem o empoderamento individual e coletivo, contribuindo assim para a transformação da sociedade, promovendo a justiça social. A ação do movimento de mulheres negras se constitui nas denúncias do racismo, do mito da democracia racial, do sexismo, entre outros. Realizam oficinas de autoconhecimento, cuidado do corpo e da estética negra, partilham experiências enfim, afirmam sua identidade negra.

De acordo com Gomes (2017, p.75), a partir do ano 2000 houve uma politização da estética negra, na qual essa politização possui aspectos diferentes daquelas do final dos anos 70 e início dos 80 que divulgavam o discurso político da naturalidade do cabelo crespo. Agora, a presença do corpo negro ganhou espaços como consumo, mercado, mídia, além de ter ganhado espaços acadêmicos, com isso iniciou as formações de núcleos e associações de pesquisadores negros, presença de negros no governo federal, enfim, uma nova visão do corpo negro passa a ser perceptível. A autora reforça ainda que dentro desse contexto, não podemos negar a importância das políticas de ações afirmativas que reeducam negras e negros perante sua relação com o corpo, bem como reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o negro.

Com o advento das ações afirmativas surgiu um novo perfil de juventude negra, esses passam a afirmar por meio da estética, da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Essa juventude negra, em sua grande maioria é periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro numa postura afirmativa e realista. Os negros de hoje discutem, posicionam-se e encara

o “outro” de forma firme e afirmativa. As mulheres negras discutem o feminismo negro, realizam debates e discussões sobre seu lugar na sociedade. Essas mulheres realizam marchas do Orgulho Crespo, eventos de empoderamento crespo como o Encrespa Geral, páginas no *Facebook*, programas no *YouTube*, *blogs* e tutoriais de beleza negra. Eventos e ações como essas são essenciais para o processo de empoderamento de mulheres negras. Elas compreendem como o corpo e os cabelos são importantes símbolos de construção da identidade negra. (Gomes, 2017, p.75-76)

Dada à importância e relevância desses espaços coletivos, salientamos que a luta e aprendizados políticos identitários que esses oferecem, tem tido resultados importantes como, por exemplo, a sanção presidencial da Lei 12.987, de 2 de junho de 2014, decretando o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, a ser comemorado anualmente em 25 de julho. Graças à articulação internacional de mulheres negras ativistas, construíram politicamente o Dia da Mulher Afro-Latino-Americano e Afro-caribenha. Essa data passou a fazer parte do processo de reeducação do Estado brasileiro em relação ao reconhecimento da luta das mulheres negras. Cabe ressaltar também a articulação das mulheres negras e a realização da Marcha das Mulheres em 2015, onde elas exigiram o fim da ditadura da estética eurocêntrica e branca, cobrando o respeito à diversidade cultural e à estética negra.

Enfim, esses espaços coletivos têm resistido e afirmado sua identidade negra. Suas ações têm adentrado a sociedade de modo a tencionar as estruturas pré-estabelecidas, além de confrontar com o lugar de não existência do negro imposto pelo racismo. Afirmar a presença da ancestralidade negra e africana inscritas em seus corpos como orgulho, como empoderamento ancestral. O negro e a negra são recolocados e emancipados socialmente.

Diante do exposto, concordamos com Gomes (2017, 71-74) ao considerar a comunidade negra, o Movimento Negro e acrescentamos o movimento das mulheres negras como produtores de saberes, neste caso, dada a importância desses saberes, eles deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral, mais fortemente após a alteração da Lei 9394/96 da LDB (*Lei de Diretrizes e Bases*) pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino Fundamental e Médio, pública e particular. Considerando as pressões antirracistas e as articulações política e cultural do Movimento Negro, trataremos a seguir algumas reflexões acerca da Lei nº 10.639/03 que traz uma proposta de educação para a diversidade na sociedade brasileira.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

3.1 A Lei nº 10.639/03: uma proposta de educação antirracista

Podemos dizer que um marco histórico e essencial na educação brasileira foi configurado pela Lei 10.639/03, no que tange à incorporação de estudo, reconhecimento e importância das questões étnico-racial. Tal Lei quebra paradigmas e insere novas diretrizes e ações pedagógicas no contexto educacional que buscam trabalhar a história dos povos africanos e afro-brasileiros e a importância desta na formação do país.

Em vista da ausência de conteúdos relacionados à população afrodescendente e perante o grande empenho de militantes do Movimento Negro, foi possível a edição da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), de 9 de janeiro de 2003, que alterou o parágrafo 4º, Art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo *as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, para incluir no currículo oficial das escolas, públicas e privadas, nos Ensinos Fundamental e Médio de todo o País, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2009, no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, foram registrados os deveres da União, estados, municípios, Distrito Federal, universidades, conselhos e demais setores ligados à educação para com a implementação dessa legislação.

A Lei nº 10.639/03 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B, tendo como proposta trazer para discussões escolares as questões identitárias, sobre ancestralidade e resistência cultural, propondo a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros olhares sobre o processo histórico da cultura afro-brasileira, vejamos:

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 brasileira.

§3o (VETADO)³: As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei.

Art. 79-A. (VETADO)⁴ Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

De acordo com Sales Augusto dos Santos (2005, p.34), os movimentos sociais negros que estiveram engajados na luta antirracista, levaram mais de meio século para conseguir a criação da lei nº 10.639/03, porém tornar obrigatório o estudo do continente africano, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na sociedade brasileira não é suficiente para que, de fato, se efetue a implementação da lei.

Santos (2005, p. 35) salienta que os movimentos sociais negros engajados na luta antirracista precisam estar sempre pressionando os governos municipais, estaduais e federais para que esta lei não seja somente letras mortas no sistema jurídico e sim que ela se torne executável. Portanto, as reflexões que temos hoje sobre a diversidade étnico-racial na educação é resultado de muitas lutas e conquistas, de perdas e ganhos do movimento negro engajado, embora elas não estejam acontecendo como deveria.

³ **Razões do veto:** “Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-brasileira. A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Parece evidente que o § 3º do novo art. 26 – A da lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstantivo, na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades do nosso país. A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 90, inciso IV da Lei n. 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira”.

⁴ **Razões do veto:** "O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9,394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art 7º, inciso II)".

Ressaltamos que, a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteraram a Lei nº 9.394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, foi fruto de um grande processo de lutas políticas e sociais. As duas leis representaram o reconhecimento da importância de valorizar a história e a cultura do povo negro e indígena como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos desde a escravidão até os dias atuais.

É necessário ter a compreensão do contexto de elaboração da Lei 10639/03, bem como, a atuação determinante do Movimento Negro, colaboradores e seus atores sociais. Houve toda uma contextualização histórica, um longo processo de luta articulada por parte do Movimento Negro pressionando o Estado a estabelecer e construir Políticas Públicas de Igualdade Racial.

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios. Diversos acontecimentos relativos à causa negra vinham se intensificando no final da década de 80 e início de 90, quando pesquisas foram publicadas demonstrando o quanto a população negra estaria em defasagem em relação ao continente populacional branco em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Essas pesquisas serviram também para comprovar o quanto a discriminação estava presente em nossa sociedade.

E, nesse contexto, o Movimento Negro, por sua vez, continuava presente, defendendo a causa negra há quase um século. Dessa forma, torna-se relevante destacar a importante trajetória de luta do Movimento Negro em favor da eliminação de todos os tipos de preconceito, discriminação e racismo, e seu papel fundamental na conquista da Lei 10639/03.

Sabemos que os movimentos sociais estiveram engajados na luta, e conseguiram a promulgação das referidas leis, porém, vale ressaltar que a responsabilidade de implementação das mesmas é do poder público. Nesse sentido, reconhecemos que não é responsabilidade do Movimento Negro a implementação da Lei 10639/03, porém, o trabalho desenvolvido por muitos, seja ele considerado um movimento negro ou um coletivo negro, tem tensionado as unidades escolares fazendo com que essa Lei não seja apenas letra morta no sistema jurídico e de fato ela seja executável.

A finalidade dessas Leis é promover um ambiente escolar democrático, cujas diversidades etnicorraciais e indígenas sejam contempladas, desde a organização do currículo

até as ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que chegam às crianças e aos jovens negros e indígenas. Possibilitando a desconstrução de verdades estabelecidas e engendradas nos currículos oficiais, nos livros didáticos e nas diversas práticas estabelecidas no cotidiano escolar, por meio de discursos fundamentados em uma ideologia colonizadora, e eurocêntrica.

Nesse viés, não há como pensar em uma escola pública, desatenta às relações étnicas que fazem parte da construção histórica, cultural e social deste país. É necessário compreender que o espaço escolar é formado por diferentes identidades, cultura, relações étnicas, entre outras.

O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* destaca algumas atribuições para cada ator do sistema de ensino, cuja abrangência deve acontecer nos âmbitos nacional, estadual e municipal, visando ações que buscam efetivar principalmente a implementação da Lei 10.639/03.

Desta forma, o Plano Nacional, em destaque, surgiu como uma proposta de auxiliar e orientar as instituições educacionais para que pudessem atender e trabalhar a temática étnico-racial. Contudo, construir um Plano em nível nacional requer muitos estudos, discussões, políticas públicas e estratégias para contribuir com o processo de erradicar o preconceito racial, discriminatório e garantir ao negro o direito de estar nas mesmas condições na educação.

O Plano prevê ações pontuais para combater a desigualdade racial na educação e fazer valer a implementação da Lei 10.639/03, destacando os seguintes objetivos:

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos,

no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (p.19-20).

Compete às instituições que compõem o sistema educacional brasileiro a realização de algumas ações:

- a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino e das metas deste Plano [...] na construção do futuro PNE (2012-2022), como também na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;
- b) Criar Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...] (p.26)⁵

As ações para o Governo Federal consistem em:

- a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros (programa de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores);
- b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei 11645/08;
- c) Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004. (p. 28)

Para os Governos Estaduais e Municipais são destacadas:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

⁵ Vale ressaltar que outras ações são incorporadas, queremos aqui destacar apenas algumas de cada setor para compor nosso quadro de discussão.

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-raciais. (p. 30)

Conforme é demonstrado, cada setor/ator tem um papel importante e fundamental na constituição e na efetivação destas Leis. Vale ressaltar que o Plano ainda atribui ações a outros atores como Conselhos de Educação, Instituições de Ensino públicas e privadas, Ensino superior, Coordenações Pedagógicas, Grupos Colegiados e Núcleo de estudo, e Educação Básica (Fundamental e Médio), buscando articular todas as possibilidades até chegar ao educando.

Trata-se de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (CNE, 2004, p. 11).

Em se tratando das relações raciais, a diferença étnico-racial tornou-se um instrumento geracional das desigualdades sociais, sendo assim, o racismo é um grande condicionante da exploração capitalista, é uma ideologia criada pelas elites europeias para impor sua dominação sobre os povos. Entendemos que o tráfico de escravos e a revolução industrial foram fenômenos históricos que deram início ao sistema capitalista, nesse sentido, o racismo e o capitalismo são mecanismos de poder que se alimentam de suas potencialidades destrutivas para se fortalecerem. Dessa forma, torna-se compreensível que a luta pela construção identitária e contra o racismo é também fundamental para combater à exploração capitalista.

Diante do exposto compreendemos que os primeiros passos para construir relações educacionais de respeito e valorização das diversas etnias consistem em criar, nas escolas, espaços de experiências e vivências democráticas. Dessa forma, é necessário pensar um currículo que atenda às demandas de cada escola. De acordo com Sacristán (2000), precisamos ter em mente qual objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento – segundo a nossa sociedade, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos se trabalha, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o ‘sucesso’ ou não e as

consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante e, principalmente, de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas propostos para discussão.

3.2 Diretrizes curriculares nacionais: O currículo e as questões étnico-raciais

Nesta pesquisa entendemos currículo a partir das reflexões de Lopes (2006), sendo o currículo uma forma de organização do conhecimento escolar, podendo haver em seu conteúdo certa intencionalidade, dessa forma, no processo de elaboração desta proposta faz-se necessário todo um cuidado para que sejam considerados todos os grupos presentes na escola, considerando suas especificidades. Considerando o currículo um forte instrumento de poder político e social, é preciso atentar-se para quem ele está trabalhando, a favor dos grupos oprimidos ou a favor dos opressores? Será que o currículo está sendo usado para promover ainda mais a desigualdade no ambiente escolar? Esses questionamentos precisam estar presentes durante a elaboração dele.

Por isso, é necessário pensar em um currículo que contribua para uma verdadeira democratização no ensino escolar, onde não se privilegie determinadas narrativas e silencie outras, é preciso pensar em um currículo que inclua também os grupos excluídos e esquecidos. Nesse sentido, os profissionais da educação que trabalham na elaboração dos currículos têm um papel fundamental na elaboração, execução e na fiscalização da referida proposta.

Para Gomes (2012) em se tratando da educação das relações étnico raciais é preciso haver uma descolonização dos currículos, e isso é mais um desafio para a educação escolar. Segundo a autora é preciso denunciar a rigidez das matrizes curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A educação escolarizada no Brasil ainda está pautada numa tradição europeia que valoriza a erudição, uma cultura livresca pouco condizente com a nossa realidade. De acordo com Gomes (2012) as forças das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos, tendem a aumentar cada vez mais nos últimos anos. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente, utilizam de estratégias coletivas e individuais. Movimentos contra hegemônicos que exigem uma nova relação entre desigualdade, diversidade e conhecimento.

Precisamos compreender as formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos, isso pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional.

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa: valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse sentido, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na escola e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar.

Conforme afirma Gomes (2012, p. 105), os currículos colonizados e colonizadores exigem propostas emancipatórias. Nesse contexto, descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar. A Lei nº 10.639/03 colabora para o processo de descolonização dos currículos. Para tanto, essa lei deve ser vista como oportunidade de mudança cultural e político do currículo, promovendo o rompimento do silêncio e desvelando rituais de discriminações raciais presentes no ambiente escolar.

Dentro desse contexto, a Lei nº 10.639/03 propõe uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico, podendo romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Diante de realidades curriculares, nas quais são impostas sobre o aluno a herança da cultural europeia, desconsiderando a diversidade presente, cita:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como 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. Será que esse padrão está presente na escola? (GOMES, 2006, p. 232)

É preciso pensar em uma sala de aula composta por diferentes alunos e com diferentes culturas, que trazem na sua bagagem um acúmulo de conhecimentos empíricos. A escola tem o papel fundamental de articular e politizar a multiculturalidade, propiciando um espaço democrático, respeitando o ser humano com suas diferenças.

Para tanto, somente reconhecer a diversidade na sala de aula não produzirá resultados se ela não for articulada com a vida dos alunos. A valorização e o reconhecimento do negro na escola, muitas vezes, se tornam um desafio, pois há uma tendência em privilegiar a imagem do não negro quando se trabalha a cultura, a religião e até mesmo a estética. Isso faz com que alunos e alunas negras neguem sua descendência para tornarem-se aceitos.

O cabelo afro sempre foi motivo de insatisfações de meninas negras, houve uma época de intensa massificação para a mulher negra alisar os cabelos, promovendo a negação do seu grupo étnico-racial em prol de uma estética europeia. Era muito comum se deparar com expressão do tipo “cabelo ruim”, simplesmente por fugir ao padrão de cabelo que nos é imposto. É preciso ficar atento a esses tipos de comentários, pois, se continuarmos admitindo esse tipo de pensamento na escola, significa estarmos colaborando com a discriminação e a subserviência com que ainda vemos do negro em relação ao branco, como diz Gomes (2006) o cabelo é um forte ícone identitário, por isso não podemos continuar permitindo que este seja associado a algo ruim.

4- A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 POR ATORES NÃO PREVISTOS NO PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO

4.1 Mito da democracia racial e Autodeclaração das participantes

Antes de adentrarmos nas questões da autodeclaração das participantes, precisamos entender em qual contexto se insere o debate sobre a classificação racial do Brasil. Para tanto, contamos com as contribuições de Petruccelli (2007, p.16), o qual vai dizer que em uma sociedade como a brasileira, em que práticas de discriminação por cor operam abertamente nas mais variadas instâncias como a educação, mercado de trabalho, distribuição de renda, entre outros, os indivíduos desenvolvem diversas estratégias para contrabalancear estas práticas. Uma delas se manifesta nas significantes, construídos culturalmente para dar conta de nuances fenótipos, que permite diversificar a identificação da cor numa escala cromática em posição relativa de distanciamento social variado com a categoria negro. Esta construção paradigmática está ligada a ideologia dominante sustentadora do mito da democracia racial, ocultando no seu bojo a tese de branqueamento da população.

Nesse sentido, problematizamos o mito da democracia racial, cujo discurso fundamenta-se no reconhecimento da mestiçagem como característica central que nos define como povo, cultura ou nação brasileira. Por diversos motivos, o racismo no Brasil foi sedimentado a partir de posturas específicas, e bem elaboradas, que dificultaram e dificultam a completa identificação dos impactos destas na vida da população negra.

Para Nascimento (2016, p. 83-92), as tentativas de branqueamento da nação, fazem parte de um projeto de sociedade que tem como base estratégica o genocídio da população negra. A política imigratória racista é citada pelo autor com um dos principais instrumentos para concretização dessa política.

Munanga (1999, p.86) defende que as ambiguidades presentes na classificação de raça e o conceito estabelecido para a mestiçagem no Brasil funcionam como mecanismos de aniquilação da identidade negra. Fazendo comparações entre os Estados Unidos e o Brasil, o autor considera que os efeitos da ideologia do branqueamento influenciam nas diferenças de organização da população negra nos dois países, assim como na forma com a qual o racismo foi e é entendido nesses dois lugares.

Segundo Munanga (1999, p. 86-88), nos Estados Unidos, a ideologia racial foi conduzida de maneira a não conceder nenhum lugar a uma pessoa intermediária no esquema

biológico. Ou bem uma pessoa era negra ou branca. Em contrapartida, no Brasil, a existência de um grupo intermediário, os mestiços, principalmente quando portadores de atributos que implicam *status* médio ou elevado (diploma de curso superior, riqueza e outros), podem ser incorporados no grupo branco.

Munanga argumenta ainda que o mito da democracia racial, que se baseia em dupla mestiçagem (biológica e cultural) entre negros, brancos e indígenas, têm duas preocupantes repercussões,

exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades” e impede “os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas. (MUNANGA, 1999, p. 80)

No Brasil a questão da cor se encontra no entrecruzamento dos mitos fundadores da identidade nacional com as práticas sociais de discriminação e preconceito racial. Para fins de estudos demográficos, no Brasil, a atual classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística) é a tomada desde 1991. Essa classificação tem como diretriz, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclaração, ou seja, a pessoa escolhe, dentro de um rol de cinco categorias (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual delas se insere.

Segundo o IBGE, negro é quem se autodeclara preto ou pardo. Embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual nascemos, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil trata-se de um processo extremamente doloroso e difícil, considerando-se que os modelos ditos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras são poucos reconhecidos e divulgados.

Petruccelli (2004, p. 19) nos aponta para o caráter hierarquizador implícito que há nessa variedade de categorias. Ou seja, a cor branca, é tomada como “norma referencial positiva”. O ideal de branqueamento imporia a cor branca como padrão estética superior a ser alcançado, o que implicaria numa hierarquização.

“A diversidade de termos usualmente encontrados permitiria realçar, na caracterização da ‘aparência’, o componente mais claro, numa tentativa de procurar melhor aceitação social apesar de outro componente ancestral socialmente, manter dissimulado. (PETRUCCELLI, 2004, p. 19)

Nesse contexto, ao refletir sobre a autodeclaração das meninas do *Não Alisa Não*, por exemplo, nos deparamos com essa ideia do mito da democracia racial. O fato de uma delas se afirmar amarela, não impediu que em seus relatos estivessem presentes situações de racismo e discriminação vivenciadas ao assumir seu cabelo crespo.

Afinal, se não me identifico como negro, como é que eu sofro racismo? Há, diante disso, uma contradição que acaba por revelar uma das implicações da suposta democracia racial brasileira e de outras teorias de branqueamento de um Brasil colonial que resulta em uma "indefinição" racial respaldada pela ideia de mestiçagem, conseqüentemente em uma negação, já que não se afirma da diversidade, e especificamente da existência de uma negritude. Desse modo, entendemos que há uma complexidade em identificar-se como negra, pois, há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras.

4.2 *Não Alisa Não*: a Implementação da Lei nº 10.639/03 para além dos muros da escola

A Lei Federal nº10.639/03, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - Lei 9.394/96) e torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Lei, trata de políticas de ações afirmativas, fruto de uma intensa luta do Movimento Negro para que o estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo. Como vimos, em seções anteriores, a pauta educacional sempre esteve presente na agenda do Movimento Negro.

A partir da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004, visando a atender os propósitos do CNE/CP 06/2002 e regulamentar as alterações trazidas à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB – 9.394/06), pela Lei 10.639/03, estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e

busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 10)

Dessa forma, o principal objetivo das Diretrizes é assegurar o reconhecimento e valorização da identidade negra, bem como o reconhecimento da pluralidade étnico-racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações e, conseqüentemente, produzir nas instituições educacionais uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais. (BRASIL, 2004)

No entanto, sabemos que a existência de uma lei não garante de fato a sua aplicabilidade, por isso, a fim de construir estratégias para se fazer cumprir o que regulamenta a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes, o MEC, outros Ministérios e Secretarias, a exemplo da SEPPIR⁶, elaboram, em 2009, o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, convocando os governos municipais, estaduais e o federal a se envolverem com a luta por uma educação antirracista no Brasil, incluindo em suas agendas direcionamentos que garantam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a Lei 10.639/03. O objetivo do Plano é:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2009, p.22)

Em linhas gerais, o Plano recomenda que a temática étnico-racial seja incluída no Projeto Político pedagógico das escolas; em curso de formação de professores/as; que sejam desenvolvidas pesquisas e materiais didáticos que contemplem a diversidade racial; que haja mudanças no currículo para incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; dentre outras proposições. (BRASIL, 2009)

Queremos destacar ainda que, as Diretrizes em suas determinações preveem:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de

⁶ A SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra.

comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p. 17, grifos nosso)

E dentre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, previstas nas Diretrizes, mais uma vez ela propõe:

Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 20, grifo nosso)

Nesse sentido, em se tratando de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra, as Diretrizes e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes propõem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, argumentando ainda que, tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo.

No entanto, queremos destacar que o Plano Nacional de Implementação ao definir suas metas norteadoras de curto, médio e longo prazo, estabelece também os atores responsáveis pela implementação da Lei nº 10.639/03, e embora esteja previsto tanto no Plano quanto nas Diretrizes, o diálogo das instituições com o Movimento Negro para a implementação da referida Lei, não é colocado como ator responsável e importante nesse processo de implementação.

Diante disso, reforçamos a relevância desta pesquisa no que tange a elucidar o sentido inverso da Implementação da Lei nº 10639/03 em uma escola de Araputanga-MT, em que a agência de um grupo externo, uma instância do Movimento Negro que, por sua força estética capilar, moral, ancestral e filosófica, tem se convergido com as Diretrizes, fazendo com que um de seus itens seja cumprido sem que houvesse qualquer demanda ou intervenção da escola.

Sabemos que a escola é um dos espaços que as pessoas negras se confrontam diariamente com os mais diferentes olhares sobre a sua cor, sobre a textura do seu cabelo, suas características físicas, sobre a sua cultura e história. Esses olhares são determinantes no

seu processo de afirmação ou negação da identidade. A escola é um espaço que influi estritamente no processo de construção da identidade negra. Sabendo disso, esta pesquisa se insere na realidade da Escola Costa Marques em Araputanga-MT, após a observação de um grupo de alunas negras estar ressignificando sua beleza através da valorização e reconhecimento do seu grupo étnico-racial a partir de sua estética capilar, ou seja, este grupo de alunas passam a assumir seus cabelos crespos e, muito mais que assumir o cabelo, chamamos a atenção, seus posicionamentos até então não vistos nesse espaço escolar.

Observamos que as alunas estão passando por um processo de construção e afirmação de suas identidades. Sabemos que a identidade se constrói dentro das relações sociais. E é através das vivências, das trocas de experiências, dos olhares de aprovação, dos olhares de reprovação, do contato com o outro que nós nos construímos, desconstruímos, reconstruímos e nos afirmamos. Nesse sentido, no decorrer de nossas análises, percebemos que o trabalho desenvolvido pelo grupo *Não Alisa Não* obteve grande relevância no que se refere ao processo de reconhecimento, autovalorização e afirmação da identidade negra dessas alunas. Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo *Não Alisa Não*, as dicas sobre as melhores maneiras de cuidarem dos seus cabelos têm contribuído para que as alunas se sintam satisfeitas com os mesmos, usando-os soltos e com penteados afros, tornando-as mais empoderadas e seguras de si.

Como vimos, as Diretrizes prevê a autonomia das escolas em convidar e fazer parcerias com o Movimento Negro, entidades ou coletivos negros na elaboração de atividades curriculares ou não, que contribuíssem para a implementação da Lei nº 10.639/03, porém, essa não é a realidade da escola na qual está inserida esta pesquisa. O que vemos é, um grupo de mulheres que se juntam para desenvolverem um trabalho de aceitação capilar e empoderamento feminino na cidade. O fato de algumas alunas participarem destes encontros e debates influenciou diretamente em seu processo de construção identitária e tomada de consciência em relação ao seu pertencimento, de modo a se refletir dentro da sala de aula.

Exemplificamos uma situação ocorrida no chão dessa escola na ocasião em que se trabalhava a semana da consciência negra, onde de praxe se trabalha temáticas voltada à questão racial. Uma das alunas negras, depois de alguns questionamentos em sala de aula, referentes a algumas práticas desenvolvidas na semana de consciência negra, questionou sobre o porquê de não incluir no cardápio da merenda da semana a culinária de origem africana, haja vista que, a cultura afro-brasileira estava sendo trabalhada em sala de aula. A reivindicação foi levada até a gestão da escola que prontamente se dispôs a atendê-la. Naquela

semana, dentre outros lanches, a feijoada estava presente. A partir de então, não só a autora da reivindicação, como outros estudantes negros se viram representados dentro daquela ação.

Diante disso, refletimos acerca do compromisso dado aos educadores quanto à efetivação de práticas que garantam a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03. Para, além disso, a nossa pesquisa desvela a potente importância que o Movimento Negro oferece na implementação de práticas que valorizam a diversidade étnico-racial. E embora o trabalho e ações desses movimentos não tenham sido reconhecidos e visto como ator importante para implementação da Lei, a força de suas ações de alguma maneira está dialogando com a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes. Suas ações têm sido indispensáveis para o processo de afirmação da identidade negra no qual apresenta caminhos a serem seguidos para um trabalho efetivo em busca de uma implementação. Nesse sentido, queremos aqui sistematizar algumas ações do grupo *Não Alisa Não*, ações estas que tem influenciado direta ou indiretamente no ambiente escolar, indo ao encontro do que está previsto nas Diretrizes.

O grupo *Não Alisa Não* é composto por mulheres, em sua maioria, negras, que desenvolve na cidade um trabalho de empoderamento feminino, levantando a bandeira do Não Alisa Não, incentivando as participantes a assumirem a sua identidade capilar. Dentre as participantes, estão várias alunas da escola Costa Marques.

Para a mulher negra a questão do cabelo sempre foi movida por insatisfação, diante disso, acreditava-se que alisar o cabelo era o caminho para adentrar a um padrão de estética imposto pela sociedade. Nesse sentido, o *Não Alisa Não* busca fugir dos padrões estabelecidos, promovendo em suas participantes um sentimento de pertencimento ao seu grupo étnico, construindo assim uma identidade negra positiva, externalizada/simbolizada através de seus cabelos.

Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo estão: reuniões em locais públicos tais como praça, lago da cidade, espaços onde permitem maior visibilidade às mensagens transmitidas, sejam a partir de uma fala ou através dos seus gestos. Esses encontros reúnem aproximadamente entre 50 a 80 pessoas, sendo meninas e meninos, jovens e adultos onde realizam rodas de conversas que além de compartilhar dicas de conhecimento e cuidado com o cabelo, as/os participantes expõem ali situações e experiências de racismos sofridos, relacionados ao seu cabelo.

Em seus encontros são realizados debates e falas sobre a importância de aceitar o cabelo crespo, falas de empoderamento, a fim de combater inúmeras ofensas racistas baseada

na textura capilar ou na cor de pele. Nesse sentido, a valorização da estética capilar é de suma importância no resgate da identidade negra e para o empoderamento feminino.

O grupo realiza ensaios fotográficos das participantes, dentre elas, as que passam pela chamada transição capilar, visando aumentar a autoestima daquelas que por muitas vezes se sentiram rejeitadas devido à textura de seu cabelo. É interessante observar que, como o processo de transição capilar tem relação com o processo de construção identitária, ao fugir do padrão liso, esse sujeito reafirma suas raízes crespas, e isso fortalece sua autoestima. O grupo realiza ainda, visitas nas escolas, onde expõe seu trabalho e convidam estudantes para participarem de seus encontros.

Como projeto futuro, o grupo *Não Alisa Não* pretende realizar uma formação teórica a fim de conhecer mais profundamente a história negra que vai muito além da escravidão, assim, conhecendo suas raízes terão melhores argumentos sobre a autoestima e autoimagem. Portanto, valorizar a história e a estética negra trata-se de um ato político. Embora o grupo não desenvolva ainda nenhuma formação teórica, observa-se que suas ações têm causado grandes efeitos positivos na formação política e cultural de suas participantes.

Diante do exposto, trabalhamos com a hipótese de que a implementação da Lei nº10.639/03 também se configura na escola Costa Marques a partir da mobilização deste grupo. O fato de o protagonismo das alunas, movimentado a partir de sua estética capilar, vem refletindo dentro da sala de aula, fazendo com que um dos itens das Diretrizes seja colocado em prática sem que houvesse a demanda da escola, nos colocou a pensar em uma possível implementação da referida Lei, vinda de fora, promovida por atores que até o presente momento, não são tidos como implementadores. Fator este explicitado no posicionamento das alunas diante de um xingamento em relação ao seu cabelo, revelando tamanha maturidade em relação a sua identidade. Ou mesmo, ao reivindicar um cardápio de merenda escolar voltado para suas raízes que, de um lado, põe em xeque um problema estrutural relacionado ao currículo escolar que não quer dizer somente compromisso com questões teóricas, mas, colocar a teoria em prática no dia a dia da escola e, de outro, revela a força do movimento externo na formação e no posicionamento dessas estudantes.

Desse modo, salientamos que é possível haver a implementação efetiva da Lei nº10639/03 a partir de ações conjuntas, partilhando de práticas e experiências do Movimento Negro, Organizações, Coletivos, enfim, é possível unir experiências como estas ao conhecimento produzido no currículo escolar, em busca de uma educação antirracista.

4.3 *Não Alisa Não*, instância do Movimento Negro

Passados mais de 17 anos da Lei 10639/03 o que constatamos é que muitas redes de ensino ainda têm muitas dificuldades na implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em seus planos, na formação continuada dos docentes e no trabalho cotidiano dos currículos praticados na escola. Várias são as dificuldades enfrentadas no exercício de implementação da Lei 10639/03.

De acordo com Gomes (2009, p. 40):

Com avanços e limites, a Lei 10639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitam uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotado pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltada para valorização da identidade da memória e da cultura negra.

Dentre as dificuldades, deparamos com alguns entraves tais como: falta de material didático, formação de professor, ausência de literaturas da temática racial, pouco trabalho relacionado à história e cultura Afro-brasileira e Africana. O que se observa é que o governo institui a obrigatoriedade do cumprimento da lei, porém, deixa boa parte da responsabilidade a cargo das instâncias estaduais e municipais, para que os gestores se adequem e façam com que funcionem, mesmo que os profissionais não tenham um efetivo preparo para o exercício dos novos desafios. O governo não garante plena condição para sua concretização.

Como diz Oliveira (2016, p 31) para que haja uma implementação efetiva da Lei 10639/03 se faz necessário mudar o olhar sobre o negro. Gomes (2003, p. 172), alerta que o olhar sobre o negro e sua cultura, na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Dessa forma, são necessárias ações em conjunto, das experiências e práticas cotidianas do Movimento Negro, coletivos, organizações, conversando com o conhecimento que será produzido nos currículos escolares, do saber produzido com os professores/alunos em sala de aula, e na relação dos alunos com seus familiares.

Nesse contexto, trazemos a importância de se entender o conceito de Agência para conseguirmos enxergar a importante contribuição do *Não Alisa Não* no processo de implementação da referida lei numa escola de Araputanga-MT.

Giddens (1984, p.9) em um dado momento associa agência à intencionalidade. Porém, ele admite que a intenção embora seja um aspecto relevante, não é suficiente para

explicar a capacidade de agência. Sendo assim, ele considera que a agência não consiste tão somente na intenção que os indivíduos possuem de realizar as coisas, mas na sua habilidade de fazer tais coisas em primeiro lugar, o que implica poder.

Para Giddens (1984) a estrutura (sociedade) só existe na medida em que a ação do agente (indivíduo) se realiza, pois é na agência que a estrutura ganha vida. Tendo em vista que é a ação do agente que dá vida à estrutura, o que se entende por ação? Ação é aquilo que só pode ser feito por um ator, por exemplo: uma luz só apaga com a ação de alguém que aperte o interruptor. Entretanto, essa ação não se restringe só a que um agente pode fazer em um ambiente ou em si mesma, intencional ou incontroladamente. A capacidade de agência também reside sob aquilo que o ator não tem controle e não consegue perceber as consequências da ação. Dessa forma, o ato do agente pode encontrar respostas direto na estrutura, ou seja, nas regras e recursos daquela sociedade.

Sendo assim:

Agência é a capacidade de interferir em eventos, não necessariamente de modo intencional. Agir, mais do que pretender algo, é ser significativo na sua ocorrência, na medida em que a ação depende da capacidade do indivíduo de fazer uma diferença em um estado pré-existente de coisas ou curso de eventos. (GIDDENS, 1984, p.14)

Tendo em vista essa definição, a intencionalidade do agente não é negada, nem encarada como a característica principal da capacidade de agência. Mesmo que toda ação envolva uma intenção inicial, o seu resultado jamais pode ser explicado completamente por essa intenção, mas apenas quando se reconhece a interferência de consequências não intencionais. Por exemplo: quando um indivíduo em determinada ação tenciona um fim A e alcança um fim B, ele é um agente em relação ao fim B, pois participou de sua consecução, embora não intencionalmente.

Já a agência coletiva dentro do sistema social desenvolvida por Giddens (2003) é resultado de presença maciça de organizações na sociedade, com relações fora das barreiras tradicionais, que permitem intersecção com diferentes ambientes, juntando com a pluralidade de participação de atores em diversas organizações, cria uma grande oportunidade para a agência coletiva e mudança. Desta forma, a estrutura não acaba com a agência por meio de uma força monolítica, mas a capacita por sua complexidade e contradição.

Assim, a agenda do *Não Alisa Não* centrada na valorização da estética capilar negra nos faz observar o fenômeno ora da perspectiva desses atores sociais, ora da perspectiva dos atores estatais. Nesse sentido, trazemos a importância da agência do *Não Alisa Não* para a estrutura escolar de Araputanga-MT. O seu trabalho coletivo tem corroborado para a formação de alunas negras e conseqüentemente, contribui fortemente para o processo de implementação da Lei 10.639/03 na escola Costa Marques em Araputanga.

Como já foi dito, o Governo responsabiliza gestores Estaduais e Municipais, bem como professores como responsáveis por essa implementação, mas não podemos negar a importância do Movimento Negro e Coletivo nesse processo de implementação. O trabalho de agência desenvolvido por eles, como relata Giddens tem interferido em eventos, não necessariamente de modo intencional, que é o caso do *Não Alisa Não*, a agência desse grupo adentrou as estruturas escolares contribuindo na implementação da Lei 10639/03, embora saibam que essa não era a intenção do grupo.

Uma bandeira levantada por mulheres militantes negras e não negras, chamou atenção de uma pequena cidade do interior de Mato Grosso. O grupo que se intitula como *Não Alisa Não* desenvolve um trabalho com meninas e mulheres que passam pela chamada transição capilar. O grupo vem promovendo uma série de ações em locais públicos da cidade e até mesmo nas escolas. Embora suas ações estejam voltadas para a questão da valorização da estética capilar negra, é desejo do grupo buscar formação, pois pretendem desenvolver discussões com mais profundidade sobre as relações raciais. Nesse sentido, o grupo *Não Alisa Não* acaba se tornando uma instância do Movimento Negro, haja vista que, o trabalho desenvolvido por elas está em consonância com as propostas de trabalho do Movimento Negro.

4.4 Discursos que significam

A reflexão que proponho nesta seção busca analisar e compreender os discursos e os efeitos de sentidos produzidos pelas respostas de algumas professoras e alunas participantes do grupo *Não Alisa Não*. Para minha pesquisa elaborei um questionário em forma de entrevista voltado para cada segmento⁷, no intuito de problematizar as seguintes questões: Por

⁷ Ressaltamos que não utilizaremos todas as perguntas e respostas do questionário na redação da dissertação, no entanto, destaco que todas contribuíram para nossa reflexão. Dessa forma, o questionário completo estará disponível em anexo.

que as alunas estão assumindo o seu cabelo na forma natural? Qual a relação do grupo *Não Alisa Não* com essas alunas e com a escola? Há a implementação da Lei 10.639/03 na escola mencionada? Se sim, de que forma, por quais atores?

Para responder tais perguntas, entendo a necessidade de um aporte teórico que me dará a possibilidade de analisar as repostas de um modo particular, de um olhar de fora, de um lugar discursivo. Para tanto, acredito que a Análise de Discurso de linha francesa nos permitirá um gesto de leitura, uma interpretação que possibilita relacionar discurso, história e sujeito na constituição dos sentidos. Entendemos também que as contribuições teóricas sobre identidade ajudarão nesse processo de compreensão. Conceito este fundamentado em Stuart Hall (2006), Gomes (2002) e Gomes (2006).

Vale ressaltar que a teoria da Análise de Discurso mobiliza vários conceitos, dentre os quais, seleciono as noções de sujeito e da ideologia. A teoria, fundada por Michel Pêcheux, na França, e trabalhada por Eni Pulcinelli Orlandi, no Brasil, se firma como disciplina apontando alguns distanciamentos de outras teorias que se configuravam na época como o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise, interpretando a história, a linguagem e o sujeito por outro *viés*. Ou seja, ela toma o discurso como seu objeto principal de análise e por isso concebe o verbal e o visual, como prática de estudo. Neste sentido, qualquer objeto simbólico que produza sentidos é passível de interpretação. No nosso caso, o visual (simbolizado pelo cabelo crespo) e os sujeitos (alunas, professoras e participantes do grupo) são atravessados por uma ideologia, isto é, um atravessamento constitutivo da formação do sujeito enquanto ser na sociedade, isso muito nos interessa para reflexão.

A noção de *ideologia* se torna cara para Pêcheux (1997), pois esta se materializa no discurso e faz significar o sujeito na sua relação com o social, com a história e com a língua. Para Althusser “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história.” (*in* ORLANDI, 2002, p. 66).

Nesse processo de interpelação do sujeito pela ideologia, língua e história se articulam e, afetados pelos efeitos dessa relação, o sujeito é convocado a interpretar, a dar sentidos, ora repetindo, ora desestabilizando-os. Isso marca, no discurso, uma posição, uma identidade. No nosso caso, a posição sujeito negro, marcada pela história, pela linguagem e pelos processos de identificação que a constituem.

Para nossas discussões - em torno dos sujeitos alunas negras e participantes do grupo - ao assumirem seus cabelos de forma natural, se inscrevem numa determinada posição discursiva que se configura como uma resistência, um empoderamento, uma identidade que

desestabiliza sentidos já cristalizados na história e ressignifica o já dito sobre o cabelo crespo da mulher negra.

Quando penso em discutir sujeito e ideologia a partir da Análise de Discurso é porque quero entender os discursos das professoras, alunas e participantes do grupo, marcados por uma posição-sujeito, determinado a significar, produzindo sentidos de um lugar ideológico, afetado pela história, pelo social e pela língua.

Interessante observar que o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, se dá por dois modos singulares que são pelo simbólico e pela história, e pelo que se dá no funcionamento de individualização pelo Estado, com as instituições, “que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação”. (ORLANDI, p.71, 72). Nesse lugar de interpretação, tomamos as ações dos sujeitos desta pesquisa como discursos que se inscrevem numa individualização pelo simbólico e pela história, produzindo efeitos no social.

4.5 Cabelo Crespo e identidade étnica na Escola Costa Marques em Araputanga-MT

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatória a temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, oficiais e particulares. A partir de então as escolas devem inserir em seus currículos a História da África e dos africanos, o estudo sobre as histórias das lutas dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, trazendo o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política e cultural para o país. Refletimos com base na Lei mencionada as relações étnico-racial a partir das experiências vivenciadas por alunas que assumiram posturas diferentes em relação ao seu corpo negro e sua estética capilar. Buscamos a partir deste fenômeno, analisar o processo de implementação da referida lei na escola pesquisada.

O Conselho Nacional de Educação institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*, visando regulamentar a Lei nº 10.639/03, com a implementação de uma série de ações pedagógicas destinadas às escolas, envolvendo nesta luta, o movimento negro. As Diretrizes Curriculares Nacionais, diz respeito ao âmbito escolar e está direcionada a

esclarecer as dúvidas que os educadores possam apresentar com o trabalho pedagógico, relacionado à temática da Lei nº 10.639/03.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a relatora deste documento, fala sobre a importância do trabalho na escola contra o racismo e as discriminações, na perspectiva das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer N.º: CNE/CP 003/2004, p. 7)

Como vimos acima, houve uma longa caminhada de luta para a conquista da Lei 10.639/03 e de sua obrigatoriedade, sendo assim, torna-se necessária sua implementação nas escolas. Para tanto, para que o objetivo da lei seja alcançado, ou seja, a valorização do povo negro no sentido de minimizar as questões das desigualdades e do racismo, consiste em uma luta de todos, não somente das instituições de ensino, como também a sociedade em geral. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* fornecem algumas orientações de como pode ser aplicada a lei nas escolas. Desta forma, torna-se eficaz compreender a abrangência da Resolução com suas contribuições para a prática pedagógica. A *Resolução N.º 1, de 17 de junho de 2004*, estabelece em seus artigos:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

O artigo acima destaca que as instituições de Ensino Superior devem incluir em seus currículos a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido houve certa preocupação com a formação acadêmica dos professores em relação a essa temática. Desse ponto de vista,

pressupõe que os futuros profissionais da educação deveriam estar preparados para trabalhar a Lei nº 10.639/03 nas escolas.

A fim de conhecer o trabalho realizado pela Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques a respeito da temática racial, realizamos a entrevista com alguns profissionais da educação lotados na referida escola. Vale ressaltar que, a princípio, propomos realizar uma roda de conversa e, posteriormente, uma entrevista com alguns professores sobre o conhecimento e aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 utilizando um gravador de áudio, porém, não houve acordo por parte dos sujeitos a serem entrevistados. Ao serem informados de tais procedimentos, houve várias recusas, pois, alegaram ter vergonha de serem entrevistados e gravados, outros alegaram não conhecer a lei totalmente e não saberia falar sobre, outros ainda afirmaram não trabalhar a lei, por isso não queria se expor.

Diante do exposto, o fato foi comunicado ao orientador e juntos decidimos transformar o roteiro de entrevista em questionário, o qual foi, posteriormente, entregue a alguns sujeitos que concordaram em participar da pesquisa. Reiteramos aqui que cada um deles foi informado que terão total segurança quanto ao sigilo de sua identidade.

Para resguardar a identidade e integridade das entrevistadas desta pesquisa, utilizaremos nomes fictícios, trazendo para esse contexto nomes de mulheres negras brasileiras que tiveram destaque por sua história e luta diária contra todo tipo de discriminação. Tais como: (Tereza de Benguela, Dandara dos Palmares, Djamilia Ribeiro, Marielle Franco, Sueli Carneiro, Glória Maria, Taís Araújo, Daiane dos Santos, Conceição Evaristo, Iza, Zica Assis, Luiza Bairros e Elza Soares). Ressalto ainda que utilizarei apenas o primeiro nome.

Diante disso, apresentamos abaixo o perfil dos profissionais da Educação e, em seguida, alguns discursos das professoras a partir das respostas dadas ao questionário.

Quadro 1- Perfil dos profissionais da Educação

Nome Fictício	Sexo	Idade	Cor	Área de Formação	Situação Funcional	Teve em sua formação conteúdos previstos na Lei nº 10639/03

Tereza	Feminino	De 30 a 39	Branca	Pedagogia	Efetiva	Não
Dandara	Feminino	Até 24	Preta	História	Interina	Sim
Djamila	Feminino	De 30 a 39	Branca	Letras	Interina	Sim
Marielle	Feminino	40 ou mais	Branca	Letras	Efetiva	Sim
Sueli	Feminino	De 30 a 39	Parda	Pedagogia	Efetiva	Não

Fonte: Entrevista com as/os Profissionais da Educação

Inicialmente perguntou-se sobre o conhecimento da Lei nº10639/03, todas responderam que conhecem, porém, a entrevistada Marielle disse que seu conhecimento não era suficiente, a mesma disse: “*meu conhecimento é pouco sobre a lei e falamos pouco também sobre ela*” (Marielle). Já a entrevistada Tereza diz: “já ouvi falar sobre a lei, mas gostaria de aprofundar meus conhecimentos” (Tereza). Chamou-me a atenção o depoimento de Dandara no qual salienta:

Desde o Ensino Médio conheço a Lei 10.639/03, pelo fato de sempre ter participado de projetos nas escolas que estudei. Porém só nas datas de 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). É que realmente são ensinadas nas maiorias das vezes. Mais quando entrei na faculdade de História, fez com que refletisse, que não é apenas nessas datas que devemos ensinar e sim todos os dias. (DANDARA)

O relato de Dandara nos coloca diante de questões raciais que têm sido pouco trabalhadas em sala de aula, isto é, apenas nas datas comemorativas, o que torna um sinal preocupante na luta contra o racismo.

Em outra questão indagamos as professoras se elas trabalhavam a Lei nº10.639/03 em sala de aula e como esse trabalho era desenvolvido.

Sim, nas comemorações em especial no dia da consciência negra, através de apresentações. (TEREZA)

Muito pouco, apenas de acordo com o conteúdo. (SUELI)

Não trabalho diretamente a lei em sala de aula no dia a dia. Trabalho a Consciência negra nas datas comemorativas, como: construção de mural, cartazes, textos, etc. (DJAMILA)

O trabalho é constante, mostrando que o mundo será melhor quando ninguém ficar só importando com a cor e sim o ser humano. (DANDARA)

Não. (MARIELLE)

As respostas dadas pelas docentes revelam-nos uma inquietação, o fato de trabalhar a questão racial apenas em datas comemorativas do calendário escolar, como o 20 de novembro, por exemplo, que é alusivo ao dia da Consciência Negra no Brasil, discurso este destacado nas palavras da entrevistada Dandara. Esses relatos nos mostram que a escola ainda possui dificuldades em incluir a história dos africanos e afro-brasileiros, bem como suas contribuições para a sociedade na sua prática pedagógica.

A história nos evidencia que o negro sempre lutou pela sua equidade, no que diz respeito ao senso de justiça e igualdade de direitos. Uma das consequências desta luta é a conquista de Lei 10.639/03, sendo assim, o negro sai do lugar de ser lembrado como escravo e passa a ter vez e voz no cenário nacional. Desconstruindo discursos do negro enquanto subalterno e questionando sentidos estabilizados principalmente nos conteúdos propostos dos livros didáticos, que esporadicamente, ao falar do negro, o coloca nesta condição.

Não negamos a importância da data alusiva ao dia da Consciência Negra, questionamos o que, e, o modo como, se trabalha as questões étnica-raciais na sala de aula nesta data em específico, além disso, questionamos de usar apenas tal data, como referência para as reflexões da história afro-brasileira. Pois, como mostram as respostas, há um trabalho superficial, raso, quanto aos sentidos sobre o negro no ambiente escolar durante todo o ano letivo.

Buscamos identificar como foi a formação acadêmica dos professores em relação à temática racial, buscamos identificar ainda se houve desenvolvimento de assuntos e atividades referente à cultura afro-brasileira e africana em suas aulas da graduação, caso a temática não tenha feito parte de sua formação acadêmica, que falta faz em sua atuação profissional. Nesse sentido, perguntamos: Você teve na sua formação universitária conteúdos previstos na Lei nº 10639/03? Se sim, o que aprendeu com eles; se não, qual é a falta que te faz em sua atuação profissional?

Não, tive que estudar pesquisar e fazer cursos de capacitação para sanar tais dificuldades. (SUELI)

Sim, nos mostrou a lei e algumas obras literárias com a cultura africana. (MARIELLE)

Sim, aprendi a valorizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas, mantendo vivas as manifestações culturais negras contribuindo para a formação dos grupos negros, brancos, mestiços e índios, respeitando-os como de fato devem ser. (DJAMILA)

Sim, na faculdade tive conteúdos previstos na Lei nº 10639/03 no 3º semestre com a disciplina de História e Historiografia da África e no 5º semestre com a disciplina de História e Historiografia da África: Conteúdos e ferramentas didáticas para formação dos professores do Ensino fundamental e Médio. Contribuiu no que sempre pensei sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras. Que devemos respeitar todos e que a melanina não interfere no caráter do ser humano. De ser melhor ou pior que alguém. (DANDARA)

Não tive, minha prática pedagógica foi superficial no tocante a cultura afro-brasileira. (TEREZA)

Sueli e Tereza relataram não ter tido em sua formação conteúdos referentes a Lei nº 10639/03, isso se deu pelo fato de terem concluído o ensino superior antes do ano de 2003 quando foi sancionada a lei tornando obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas Instituições Superiores. O que nos chama a atenção no relato de Sueli é que diante das dificuldades encontradas, ela buscou cursos de capacitação para sanar suas dificuldades na prática pedagógica.

As outras entrevistadas afirmaram ter tido formação com conteúdo referente a Lei nº 10.639/03. Marielle, Djamila e Dandara, concluíram sua graduação após o ano de 2003 quando a referida lei já havia entrado em vigor. É importante observar que de acordo com Marielle, durante sua formação foram apresentadas a Lei nº 10.639/03 e algumas obras literárias que poderiam ser trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, percebe-se que houve uma formação totalmente voltada para sua área de atuação. Quanto à entrevistada Dandara, um fato nos chama a atenção, seu curso é História e durante sua graduação duas disciplinas foram exclusivas sobre temáticas voltadas para o ensino da história da África. Foram dois semestres de estudos e preparação para a aplicabilidade dos estudos afro-brasileiros no ensino fundamental e médio.

Ao analisar as falas das entrevistadas, nos deparamos com uma problemática em torno da formação universitária no tocante à aplicabilidade da Lei nº10639/03. Percebemos que no curso de História há uma formação mais contundente em relação ao ensino de história da África, diferente de outros cursos. Embora a Lei nº 10.639/03 refira que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica seja inserido nos currículos de Educação Artística, Literatura e História, este é um trabalho que deve ser desenvolvido por todas as disciplinas, pois somente através de um trabalho conjunto será possível êxito. Todas as disciplinas devem estar aptas a compreender a importância das questões raciais e aprender a lidar com a temática de forma positiva no cotidiano escolar.

Perguntamos também se as professoras já se defrontaram com algum momento de tensões raciais na escola. A maioria respondeu, sim, ressaltando que essas tensões se manifestam através de apelidos depreciativos relacionados a cor/raça do aluno. Podemos constatar essas tensões nas falas de Marielle, quando diz: *“algumas vezes tem presenciado essa tensão, com alunos colocando apelidos como “macaco”*. Já Djamilá relata:

Na escola é comum presenciarmos o preconceito, que seja de educando com educando, trocando intrigas. Exemplo: neguinho, negão, macaco, mussun. No meu caso já presenciei. Alertei o aluno sobre o preconceito e o adverti sobre as consequências. (DJAMILA)

Nas falas acima, observamos algumas situações de preconceito e/ou discriminação racial, colocadas como *situações comuns*, constatando uma recorrência. Sendo assim, os apelidos citados pelas professoras carregam sentidos de cunho vexatórios e pejorativos dentro da história humana. Os apelidos, entendido aqui como estereótipos, estabilizam sentidos dentro de uma repetição, de um já dito por alguém em algum lugar, reforçando um ato discriminatório que é repassado de geração em geração e de que o negro é determinado por esses dizeres. Percebemos que os efeitos de sentidos produzidos por esses estereótipos colocam o sujeito aluno negro numa condição de inferioridade em relação a outro, como se sua cor o definisse como excluído. Neste sentido, chamar alguém de *neguinho, negão, macaco* ou *mussun* é dizer ao negro que ele não tem nome próprio, que ele não significa enquanto sujeito na sociedade. É, ao mesmo tempo, negar a sua importância, a sua história, a sua identidade, apagando assim a sua individualidade.

Conforme Gomes (2006, p. 210-211) em nossa sociedade existem espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, onde certas representações reforçam estereótipos

sobre o negro em relação ao seu corpo e seu cabelo. Um desses espaços é a escola. Tais representações do que é ser negro podem estar presentes nos livros didáticos, nos discursos, na relação professor/aluno e dos alunos entre si. Fanon (2008) fazendo referência ao trabalho de Sir Alan Burns, nos ajuda a compreender os relatos acima no que se refere às tensões raciais presente no ambiente escolar, advindos de apelidos relacionados à cor de pele, ao citar:

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 frequentemente 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. (Sir Alan Burns, *Le préjugé de race et de couleur*, Payot, p. 14.)

A questão sobre o racismo, ou preconceito racial, na história humana se manifesta de várias formas, independente de pessoas, lugar ou época, como já mencionamos, isso nos faz perceber que o negro precisa estar constantemente se auto afirmando na sociedade e uma dessas autoafirmações é se valorizando e assumindo sua identidade. No espaço escolar não é diferente, enquanto a escola não trabalha com questões étnicas perde uma grande oportunidade de contribuir com a valorização e com a identidade do negro.

A segunda parte do questionário buscou-se entender como está o conhecimento e a aplicabilidade da Lei nº 10639/03 na escola. Nesse sentido perguntou-se: Você possui alguma preparação ou capacitação para o trabalho com os alunos sobre a Lei nº 10639/03? Caso sua resposta seja sim, quem ofereceu esta capacitação? Perguntamos ainda: As determinações da Lei nº 10.639/03, podem ajudar na desconstrução do preconceito racial e afirmação da identidade negra? Por quê? Perguntamos também: A escola promove momentos de diálogos com os professores sobre discriminação racial ou racismo?

Em relação ao quesito preparação ou capacitação para se trabalhar a Lei nº 10.639/03 na escola Costa Marques, os resultados obtidos apontam para uma dificuldade da escola em relação à capacitação que deveriam ser oferecidas. A entrevistada Sueli afirma ter participado de uma formação na escola no ano de 2014. Enquanto Dandara conta apenas com a preparação que recebeu durante a graduação e as leituras que faz à parte, a fim de ficar por dentro de seus direitos enquanto mulher negra.

Sobre a questão referente à Lei nº 10.639/03 contribuir na desconstrução do preconceito racial e na afirmação identitária, tivemos os seguintes resultados: Dandara afirma

que a Lei nº 10.639/03 pode sim contribuir para essa desconstrução do preconceito racial, bem como para uma afirmação identitária, porém, ela ressalta que se a referida lei não for bem trabalhada ela pode resultar em um efeito contrário, ou seja, produzindo ainda mais estereótipos.

Tereza afirma ser possível uma desconstrução de preconceito racial a partir das determinações da Lei nº 10.639/03, mas para que isso aconteça a lei precisa ser trabalhada e compreendida pela comunidade escolar. Sobre a escola promover momentos de diálogos com os professores sobre discriminação e racismo, maioria das entrevistadas afirmou não ter esse momento para discussão do assunto.

Diante disso, trazemos a contribuição de Munanga (2005) para compreendermos o fato de a lei ser importante nesse processo de desconstrução do racismo e na construção de uma educação antirracista, porém, precisamos compreendê-la a ponto de mudar nossas atitudes em relação a essa tarefa de transformação, de desconstrução das estruturas hegemônicas presentes na educação.

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Nesse sentido, compreendemos a importância dos marcos legais tais como: a *Lei nº 10639/03*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, porém, é necessário que todos os profissionais da Educação tenham compromisso de trabalhar a questão racial, sejam os gestores, professores, guardas, merendeiras, enfim, é necessário que a Lei nº 10.639/03 seja conhecida por todos e discutida em vários momentos

na escola, para que de fato possamos desenvolver um trabalho em prol de uma educação antirracista.

Gomes (2005, p. 49) afirma que se queremos lutar contra o racismo, é preciso reeducar a nós mesmos, a todos que nos cercam, tais como família, escola e a sociedade como um todo. Para tanto, é necessário estudar, pesquisar, a fim de compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, pois, quando aprendemos a orgulhar dessa história, de nossas origens, aprendemos a respeitar e compreendemos como essa história se fez e se faz necessária para a construção de nossa sociedade brasileira.

Portanto a prática pedagógica não irá mudar apenas por uma legislação que torna obrigatório a inclusão de tais temáticas no currículo, é preciso haver um movimento de sensibilização e também de formação contínua, que possibilite aos profissionais da educação uma reflexão sobre suas posturas diante das questões que envolvem a temática racial na escola.

Os discursos das entrevistadas nos fizeram refletir sobre algumas situações sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na escola Costa Marques. Constatou-se que ainda existe dificuldades nesse grupo para garantir a implementação da referida lei. Diante disso, suas falas expressam a necessidade de formação sobre a temática racial, haja vista que as entrevistadas se mostraram interessadas em se formar e aprofundar nos estudos étnicos raciais. Algumas delas apontaram a sala do educador como um lugar oportuno para acontecer esse estudo.

Entendemos que a formação é extremamente importante nesse cenário, porém, concordamos com Munanga (2005, p. 17) ao afirmar que, embora participemos de diálogos, trocas de experiência e ideias advindas de grandes debates com professores do país e do mundo, que discutem a temática racial, é o nosso esforço interno e o engajamento individual com a causa que tornará possível uma transformação rumo a uma educação antirracista.

Dentro do contexto que envolve a valorização e o processo de construção da identidade étnica na escola, lançamos a seguinte indagação: Como você vê o fato de alunas estarem assumindo o cabelo em sua forma natural?

*Muitas dessas alunas acabam descobrindo sua verdadeira beleza através das redes sociais, deixando seus traços (cabelos) realçar a beleza por traz da chapinha.
(DJAMILA)*

Muito bom, cada pessoa deve assumir sua própria identidade. (TEREZA)

Portanto vejo e sou a favor de que cada um escolha a sua identidade que acha melhor, sem importar com que a sociedade venha achar. Essa questão até digo tenho o cabelo também de origem africana. Mais aliso, não é que tenho vergonha, é que a minha mãe pelo fato de quando eu criança e minha irmã para facilitar a lavar, passava alisante e nós acostumamos a alisar. Por isso é esticado nosso cabelo. (DANDARA)

De modo geral as respostas foram positivas, as professoras reconhecem nesses atos a afirmação da identidade negra. A entrevistada Djamilá aponta para a importância das redes sociais nesse processo de afirmação identitária, haja vista que nos últimos anos houve uma crescente em relação à juventude negra estarem assumindo um novo posicionamento perante padrões estabelecidos sobre eles. Essa juventude assume sua identidade por meio da estética, passando a ocupar e a utilizar as redes sociais para divulgar seu empoderamento.

Quanto à fala de Dandara, observamos o fato de a professora se reportar à mãe como influenciadora da sua maneira de usar o cabelo significa que tanto a figura da mãe quanto a da filha são atingidas por um imaginário cristalizado socialmente que diz que o cabelo liso é melhor, mais fácil de ser cuidado e mais bonito. Tais sentidos já são estabelecidos por uma memória histórica social. Essa “justificativa” não acontece por um ato consciente, isto é, já está posto na história. Não que seja uma total negação de si, de suas origens, mas produz o efeito de que esse “alisar” facilitará a sua vida, logo, o cabelo crespo é difícil, duro e ruim. Ora, não questionamos a ação de alisar o cabelo da professora, mas sim a reprodução de um discurso já cristalizado na memória de um ideal europeu.

Perguntamos às entrevistadas se já havia percebido mudanças na estética e na formação cultural das alunas. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim cada dia que passa elas vem sendo mais confiantes de que não importa a sua cor. Todos podem tudo, basta lutar. (DANDARA)

Algumas, outras são modismo. (MARIELLE)

Sim, elas estão fazendo descobertas a cada dia, inclusive da própria pessoa e assumindo a identidade. (TEREZA)

Sim ficam mais lindas, exuberantes, não sentem vergonha e nem deixam se levar pelas amigas dos cabelos lisos. Não sentem vergonha da sua cor, raça etc. (DJAMILA)

Os discursos acima produzem sentidos para uma aceitação de sua cor, de sua identidade. O fato de as alunas se sentirem mais confiantes e não se envergonharem de sua estética capilar ou até mesmo de sua cor, significa que, de alguma maneira, elas estão sendo atravessadas por uma formação cultural. Como afirma Gomes (2006, p.164) a partir do momento em que se afirma sua identidade afro, está se contrapondo à uma ideologia da cor e do corpo ainda hegemônico em nossa sociedade, e isso lhes traz mais confiança em si, ou seja, saem do lugar de inferioridade e passa a ocupar o lugar da beleza negra, assumindo um sentido político onde suas atitudes expressam resistência.

Perguntamos ainda se era possível relatar alguma atitude de alunas afrodescendentes que tenha contribuído com a educação das relações raciais. Djamilia relata que:

Tive a alegria de presenciar mudanças nesse aspecto, algumas alunas afrodescendentes. Levavam outras colegas a criarem coragem de deixar o cabelo a ser enroladinho. (DJAMILIA)

O fato de estarem assumindo os cabelos encaracolados demonstrando uma auto estima elevada, assumindo sua própria identidade faz grande diferença no meio em que vive. (TEREZA)

Podemos observar nas falas das professoras que, as atitudes das alunas estão gerando um impacto à sua volta, o fato de aceitar o cabelo natural transmite leituras positivas do lugar em que estão ocupando e esse processo de aceitação poderá ser utilizado como instrumento de superação do racismo. Esta atitude das alunas, se bem trabalhada pelos profissionais da educação, poderá contribuir na educação das relações raciais, visando à valorização da cultura e estética negra, contribuindo para uma educação antirracista.

Questionamos às docentes se é possível o fortalecimento da identidade negra das alunas a partir da mobilização do grupo *Não Alisa Não*, que desenvolvem um trabalho na cidade. Obtivemos as seguintes opiniões:

Sim, elas são unidas e se fortalecem na busca da naturalidade. (TEREZA)

Com certeza, o grupo é maravilhoso, muitas dessas meninas elevam a auto estima, se sentiram mais lindas e poderosas. (DJAMILIA)

Sim, que cada dia o grupo vem aumentando em nossa cidade, país e mundo. Não alisa, aceita e se ame sempre. (DANDARA)

A maioria das professoras entrevistadas afirmou ser possível o fortalecimento identitário das alunas, reconhecendo o trabalho desenvolvido pelo grupo *Não Alisa Não*. O grupo oferece um grande potencial de formação identitária, nas falas acima, percebemos algumas características do grupo, representando a união de mulheres que buscam uma afirmação identitária a partir de sua estética capilar, buscando elevar sua autoestima. Nesse sentido, o trabalho da escola em parceria com o grupo poderá resultar em uma estratégia significativa para contribuição da valorização identitária de alunas e alunos afrodescendentes.

Pensamos como Gomes (2002) ao afirmar que a identidade se dá relação com o outro, no sentido de não ser constituída sozinha, mas atravessada por uma exterioridade. Isto é, o fato da interação das alunas com a escola e com o grupo vai refletir no seu processo de identificação, uma vez que a identidade não é estática, única. Tais relações contribuem na formação identitária do sujeito. Neste sentido, reforçamos nossas indagações de que a construção da identidade das alunas pode ser construída em vários espaços (institucionais ou não).

Sobre a valorização da diversidade étnica na escola perguntamos: Quanto à valorização da diversidade étnico-racial, tem se trabalhado frequentemente na escola? De que forma?

Não. (TEREZA)

Pouco se trabalha. Na minha disciplina trabalhei com “tirinhas” (MARIELLE)

Não com frequência, como já disse em algumas respostas, trabalhamos mais na consciência negra, onde são apresentados trabalhos dos alunos (já foi citado). (DJAMILA)

De maneira sutil, através de conversas durante a aula. (SUELI)

Sim, em diversas disciplinas e em vídeos e textos. (DANDARA)

As respostas dadas pelas professoras a este questionamento nos revelam uma dificuldade em se trabalhar a questão da valorização da diversidade étnica na escola. Não queremos aqui culpabilizar o professor por esta situação, pois entendemos que muitas vezes os professores não recebem ou não receberam uma formação adequada sobre a temática, sendo assim, vão fazendo o que está ao seu alcance. Para tanto, é necessário oferecer a esses profissionais, uma formação contínua que os levem a adoção de estratégias pedagógicas que

valorizem a diversidade étnica, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na educação brasileira.

4.6 Um encontro com novas histórias

Uma descrição dos sujeitos desta pesquisa se faz necessária, antes de discutirmos sobre as respostas dadas nas entrevistas elaboramos um quadro contendo algumas informações que consideramos importantes para o processo de compreensão e análise. Trazemos aqui os discursos dos sujeitos alunas da Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, que tem utilizado seus cabelos crespos na sua forma natural.

Quadro 2- Perfil das Alunas

Nome Fictício	Idade	Série	Cor
Glória Maria	14	9º Ano	Preta
Taís	15	9º Ano	Parda
Daiane	14	9º Ano	Preta
Conceição	14	9º Ano	Parda

Fonte: Entrevista com as alunas

Um fato tem me chamado a atenção na escola Costa Marques que é presenciar nos corredores, na sala de aula, meninas usando os cabelos crespos, soltos, volumosos, exibindo seus cachos sem qualquer receio do outro. Isso me provocou algumas inquietações, uma delas foi de questionar tais alunas sobre esse assumir seus cabelos e ver transparecer a princípio uma aceitação da sua identidade.

Apoiados nas teorias apresentadas, partimos para o objetivo deste trabalho, em que consiste analisar o discurso dos atores internos e externos do seio escolar, tendo como ponto central de análise o processo de empoderamento negro de alunas, ao que se refere à estética capilar.

Para entendermos a motivação das alunas em usar os cabelos crespos em sua forma natural, selecionamos algumas perguntas e repostas em três blocos, para dar visibilidade aos discursos sobre o cabelo como identidade, a relação das alunas com a escola e com o grupo *Não Alisa Não*.

Dessa forma, foi perguntado às alunas⁸: O que tem contribuído para que você construa uma imagem positiva de sua descendência e de sua estética negra?

Muitas coisas, aprendi a gostar de mim do jeito que eu sou e muitas pessoas me apoia. (GLÓRIA MARIA)

Hoje na televisão você vê muitas mulheres como eu que usa o cabelo assim, solto mesmo sendo crespo e também quando vejo minhas colegas assumindo seu cabelo ai eu tive coragem de me aceitar como eu sou. (TAÍS)

Autoestima amor pelo meu cabelo e minha cor. (DAIANE)

Eu vejo muitas mulheres negras nas novelas, jornais, que são bonitas e alegres, daí acho que que posso ser feliz também. (CONCEIÇÃO)

Neste mesmo sentido perguntamos: Por que você decidiu assumir seu cabelo em sua forma natural?

Por que eu de cabelo solto eu me sinto verdadeira. (GLÓRIA MARIA)

Por que eu nasci assim e hoje eu acho lindo. Minhas amigas me ajudaram muito e também a participação nos pequiniques do grupo não alisa não me ajudou também. (TAÍS)

Decidi me aceita da forma que sou. (DAIANE)

Eu sempre tive me cabelo natural. (CONCEIÇÃO)

Quando nos deparamos com as respostas das alunas percebemos algo em comum entre elas que é a aceitação de si, a autoestima, a influência de outras mulheres através das mídias. Sabemos que a aceitação de uma identidade acontece de modo muito particular, principalmente para os sujeitos que estão em formação, em construção da sua personalidade. Pois trata-se de meninas que estão na faixa de 14 anos e muitos discursos as atravessam. Sem perceber são afetadas por uma ideologia, uma ideologia que produz esse efeito de evidência, de verdade. Ora, o fato de aceitar o cabelo na forma natural como bem visto hoje, joga com os sentidos estabilizados na história de que algum tempo atrás isso não era bem aceito devido ao medo de preconceito e por um ideal de estética. Assim, até mesmo as mulheres negras passavam pelo processo de alisamento e se escondiam atrás desse ideal.

⁸ Salientamos que todas as falas estarão recuadas e em itálico para dar destaque as entrevistadas, além disso, não alteramos suas escritas, estando fiéis ao que foi nos apresentado.

Quando vemos discursos como o de Glória Maria, por exemplo, ao dizer “Por que eu de cabelo solto eu me sinto verdadeira”, nos coloca num lugar de questionamento de uma memória em que o negro sempre precisa se afirmar na sociedade, o fato de dizer “de cabelo solto eu me sinto verdadeira” se opondo a “de cabelo preso eu me sentia falsa”, numa relação parafrástica, reforça o sentido de identidade, de pertencimento em relação à sua origem afro. Ao assumir seu cabelo crespo solto, Glória Maria se ressignifica perante um imaginário social que determina que o cabelo crespo deve ficar preso. Soltar os cabelos, também significa se libertar, vencer o preconceito imposto socialmente.

Nisto, a concepção de “cabelo solto” e “verdadeira” para a aluna a coloca numa posição-sujeito de satisfação, de estar bem com o cabelo crespo, de empoderamento, de uma luta contra o que foi posto sobre a estética.

Gomes (2006, p. 208-217) ressalta que a adolescência é um dos momentos mais forte na construção da subjetividade negra. É um momento de desconforto em relação seu tipo físico, seu cabelo, e sua cor. Esses sinais assumem lugar de destaque no processo identitário de negras e negros brasileiros. Nesse sentido, o rejeitar o cabelo, muitas vezes o faz ter baixo autoestima e sensação de inferioridade, sendo necessário construir-se outras estratégias capilares, como por exemplo, o alisar o cabelo.

Por se tratar de alunas em fase de formação de uma identidade, e por construir esse processo na escola, é de fundamental importância saber como esses sujeitos lidam com o cabelo crespo no espaço escolar, onde muitas vezes é o espaço de tensões diversas, como críticas, preconceitos, elogios, neste sentido, perguntamos: Na escola, você já sofreu algum preconceito referente ao cabelo? Se sim, conte como isso aconteceu?

Sim fala que meu cabelo é feio ninho de guache ou quando coloquei trança azul por exemplo. Todo mundo me zuava mas eu nem ligo. (GLÓRIA MARIA)

Sim, várias vezes. Os colegas da escola puxavam meu cabelo, falava que meu cabelo era de bombril, nega do cabelo duro, muitos outros apelidos. (TAÍS)

Sim varias vezes, me chamava de cabelo duro, cabelo de bombril. (DAIANE)

Graças a Deus nunca sofri, mas vejo muita gente que fala do cabelo da outra, tirando sarro. (CONCEIÇÃO)

As respostas acima nos colocam na condição de reflexão sobre o preconceito racial em relação à estética capilar, como podemos observar, a maioria das alunas passou ou viu ações discriminatórias de colegas quanto aos seus cabelos. Ações estas, de piadas, frases prontas, que se firmaram como estereótipos dentro da história humana, tais práticas produzem

efeitos de discriminação e, que muitas vezes, o sujeito, ao sofrer com o preconceito sente-se impotente e se esconde atrás de um cabelo liso, por exemplo.

Quando se trata de racismo em relação ao cabelo crespo nos preocupamos, pois imaginamos que a experiência de quem sofre uma discriminação, independentemente, carregam marcas negativas para vida toda. Situações de piadas e/ou apelidos se referindo ao cabelo como: “cabelo de Bombril”, “ninho de guacho”, “nega do cabelo duro” entre outros, revelam-nos uma discriminação carregada de sentidos pejorativos, colocando o outro, num lugar de inferioridade.

Destacamos que os apelidos recebidos na escola, ou fora dela, marcam a vida da aluna e do aluno negro. Essas marcas, que mancham a história do negro, são muitas vezes experimentadas desde a sua infância, principalmente na escola, fazendo com o que as experiências de rejeição do corpo negro sejam evidenciadas. Nesse sentido, a escola representa a entrada para uma vida social mais ampla, onde o contato passa a ser diferente daquele que costumeiramente se estabelece com a família ou seu meio social mais íntimo. Gomes (2006) faz um alerta, ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos pode ser uma experiência muito dolorosa.

Gomes (2006, p.212) ressalta ainda que a escola, espaço de discussão maior, tem tido uma grande oportunidade de reflexão sobre as questões de identidade étnico-racial, assim, diante do cenário de inferioridade, exclusão e silenciamento da cultura negra e outros povos nativos dentro da escola, principalmente nos currículos escolares, houve várias denúncias a essa invisibilidade do negro por parte do Movimento Negro. Nesse sentido, notamos a importância da atuação desse movimento na denúncia de uma educação racista.

Para saber o posicionamento da escola quanto ao trabalho sobre as questões étnico-raciais, formulamos a seguinte pergunta: A escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira?

Trabalha sim, sempre fala sobre os índios e sobre os negros na semana da consciência negra. (GLÓRIA MARIA)

As vezes sim as vezes não, só trabalha mesmo nas datas comemorativas como no dia do índio ou no dia da consciência negra. (TAÍS)

Sim na consciência negra. (DAIANE)

As vezes. Nem todos os professores trabalham e quando trabalham é na consciência negra. (CONCEIÇÃO)

Os discursos ditos nos provocam e nos aponta para um trabalho que precisa ser mais discutido durante o ano, tais respostas vão à contramão do que é exigido pela Lei 10.639/03.⁹. Ou seja, falar destas questões apenas na data ou semana do dia da Consciência Negra não é suficiente para elucidar aos alunos quanto à história do negro, suas lutas, conquistas, etc.

Embora hoje os currículos tenham incorporado leituras críticas sobre a situação do negro, a questão da estética negra ainda não é considerada um tema que precisa ser discutido nos currículos brasileiros. Contudo, é de suma importância que se trabalhe essas abordagens, pois, são nesses espaços que se constroem uma representação positiva sobre o ser negro. A partir das discussões sobre a questão estética negra, a aluna ou o aluno negro criam alternativas particulares para lidar com seu cabelo crespo e seu corpo negro. É necessário um trabalho pedagógico pautado em referências estéticas positivas em relação a crianças e adolescentes negros, valorizando suas culturas, empoderando seus corpos e assim rompendo com um imaginário negativo sobre a população negra. Diante de tais experiências escolares vivenciadas por negras e negros, sob a luz das ideias da pesquisadora Nilma Lino Gomes, percebe-se que a escola tem se colocado como instrumento de desenvolvimento de um pensamento colonizado, vejamos:

[...] A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e, também, de estética. Para estar dentro da escola, é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. (GOMES, 2006, p.211)

Alunas e alunos negros se sentem invisíveis no interior da escola, exceto em situações de inferiorização. Há no espaço escolar determinada representação do que é ser negro. Essa representação se materializa nos livros didáticos, nos discursos pedagógicos, nos cartazes dos murais da escola, enfim, o imaginário sobre o negro vai sendo construído na mente dessa criança ou adolescente. A ausência de referências e representações positivas no ambiente escolar oferece um déficit na construção da identidade de alunas negras. Desse ponto de vista, diante das ausências, silenciamento e invisibilidade do negro no ambiente escolar, a permanência de alunas e alunos negros na escola deve ser considerada um ato de resistência.

⁹ No entanto, essa afirmação, só será possível na discussão sobre os discursos das professoras entrevistadas.

No entanto, observamos na Escola Costa Marques em Araputanga-MT, que o cabelo crespo tem se tornado um sinal visível da diferença racial, assumindo sua forte dimensão simbólica. Esse cabelo que antes era visto como símbolo de inferioridade, tem se tornado o lugar de resistência, o lugar da beleza negra.

Por que falar sobre estética capilar na escola? Qual a importância em se trabalhar com livros, documentários e textos que se referem à beleza negra e o cabelo afro?

O cabelo tem sido um tema recorrente na história da humanidade, estando presente na religião, na mitologia, em fábulas e no dia-a-dia dos seres humanos. Diversas religiões entendem o cabelo como um símbolo de vaidade e sensualidade exigindo de seus praticantes que seus cabelos sejam cobertos, cortados ou até raspados como prova de devoção e/ou desprendimento. Na mitologia o cabelo é muitas vezes representado como símbolo de força, virilidade e poder, como no caso de Sansão, por exemplo. Já Rapunzel usou suas longas madeixas para ajudar seu príncipe a lhe salvar da torre onde estava aprisionado; ou seja, seu cabelo foi o viabilizador do seu sucesso e uma ferramenta essencial para que alcançasse seu desejo. O cabelo reflete modismo, tendências, preferências e crenças. Ele possui grande relevância cultural, tanto no Brasil quanto no mundo, em especial no que diz respeito à etnia. (QUINTÃO, 2013, p. 23-24)

Tendo em vista essa representação do cabelo, a questão capilar para o negro tem uma conotação política muito relevante no ato de resistência. Nesse viés, ao propor um trabalho sobre a estética capilar negra na escola, buscamos ressignificar a identidade de alunas negras que, por vezes, foram excluídas do lugar de beleza.

Como enfatiza Gomes (2008, p. 147), atividades como cartazes, imagens e cores, que privilegiam a imagem do negro, que passa a ser visto como bonito ao colocar em destaque o corpo e o cabelo do negro, são importantes para a construção positiva de sua imagem. A inclusão de alunas negras em desfiles afros, somados a outras experiências positivas vividas no cotidiano escolar poderá resultar numa mudança positiva no que se diz respeito a sua autoimagem, podendo equacionar o sentimento de rejeição/aceitação.

Partindo desse pressuposto, é importante que a escola promova ações e trabalhos nos quais alunas e alunos negros se reconheçam e valorizem o seu corpo, cabelo, e sua história. Atividades que reconheça, respeite e valorize as diferenças, motivando-as/os a uma convivência ética. É importante buscar recursos e usar metodologias que despertem o interesse dos mesmos, envolvendo-os nas atividades, promovendo assim uma aprendizagem

significativa. No entanto, esse trabalho deve ser cotidiano no ambiente escolar, caso contrário, um trabalho com caráter de excepcionalidade não sustentará uma mudança significativa com efeito de quebras de paradigmas no imaginário da comunidade escolar, ou seja, trabalhar só o 13 de maio e o 20 de novembro não surtirá efeito na construção de um ambiente onde haja respeito às diversidades.

O fato de as alunas estarem assumindo seus cabelos crespos na sua forma natural pode estar ligado a ações extraescolar. Nesse contexto, questionamos as alunas: Você considera que as manifestações culturais afro-brasileira assim como o grupo *Não Alisa Não*, é importante para a aceitação de sua negritude?

Sim, porque você se sente importante e representado. (GLÓRIA MARIA)

Sim ajuda agente a não ter vergonha de se assumir, porque ai eu vejo outras pessoas igual eu. (TAÍS)

Sim, participei do grupo e me ajudou muito a aceitar meu cabelo como ele é porque ele é lindo assim. (DALANE)

Sim, eles nos dá força para me sentir mais importante. (CONCEIÇÃO)

Os discursos revelam que o grupo *Não Alisa Não*¹⁰ tem tido uma grande contribuição na vida social, cultural e histórica dessas alunas, movimentos que auxiliam na construção da identidade. Com isto, percebemos que o trabalho destas mulheres está afetando as alunas nos espaços sociais, como a escola, principalmente. Desta forma, não há como negar uma implementação das questões étnico-raciais que se materializam na escola através das alunas, que reflete as ações do grupo.

¹⁰ As informações do grupo, assim como seus trabalhos, seguirão no próximo texto.

5 NÃO ALISA NÃO: UMA QUESTÃO DE EMPODERAMENTO

5.1 Raízes crespas, ideal liso: Identidade étnica e a valorização da estética negra

Há um intenso debate em torno do conceito de identidade na sociedade contemporânea, talvez isso aconteça fortemente pelo avanço de um ambiente social midiático e de consumo, levando o sujeito a rápidas transformações. Nesse ambiente, somos confrontados a todo o momento por informações que se apresentam como referências, para a obtenção de algum grau de ancoragem sociocultural.

Ao propor o debate sobre identidade étnica é preciso pensar na constituição identitária do sujeito, significa dizer que devemos considerar os aspectos sociais, psicológico, antropológico e filosófico no qual se insere o sujeito. Constituir uma identidade não condiz apenas por um conjunto de características próprias ligadas ao sujeito, tais como nome, sexo, idade, filiação. Constituir-se enquanto sujeito identitário requer outros elementos que compõe esse processo de constituição identitária, como a cultura, a história, a religião, as vivências e as escolhas políticas.

Nesse viés, o sujeito vai se formando e se descobrindo enquanto seres sociais e históricos, ou seja, tornando sujeitos históricos que em um constante contato e interação com o outro e com o mundo vai se constituindo nesse processo de socialização. Dessa forma, entendemos que o meio no qual vivemos pode influenciar o nosso modo de ser, pensar e viver, porém, não significa dizer que o meio determinará quem somos. Nossa experiência social, nossas crenças, nossa cultura são fontes que compõem nossa identidade.

A identidade é socialmente construída e moldada ao longo da vida do sujeito. A identidade não pode ser construída no isolamento, pois de acordo com Gomes (2002) ela é negociada durante a vida toda por meio do diálogo com os outros. O reconhecimento que tenho de mim é intermediado pelo reconhecimento obtido do outro e assim vai se constituindo uma identidade.

Nesse sentido, ancorada às ideias de Gomes (2002, p. 39) podemos entender identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Segundo a autora,

Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

O conceito de identidade é bastante debatido e comporta as mais diversas significações e interpretações. Nesse sentido, concebemos o termo identidade a partir dos estudos de Stuart Hall (2006, p. 38-39), que, segundo ele, o sujeito pós-moderno não se define com uma única identidade, este sujeito assume identidades diferentes que são construídas e reconstruídas conforme os momentos e as situações que lhes são postas. Assim o autor define identidade:

[...] é realmente algo formado, ao longo do tempo através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece incompleta, está sempre em “processo” sempre sendo “formada”. [...]. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade não surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através dos quais nós imaginamos ser vistos pelos outros.

Dessa forma, não tratamos os processos de identificação dos sujeitos como estáveis, muitas vezes nos deparamos com discursos de negação desses sujeitos, entendendo-os também como transitórios, mas resguardando sim, uma ideologia que apresenta o negro como aquele que tem “falta de”, que é desprovido, a começar de uma estética seguindo para as relações sociais e de trabalhos entre outras. Ainda de acordo com o autor, identidade é um conceito estratégico que propõe certa unidade que na verdade está dentro de um jogo de poder que visa buscar legitimidade.

A identidade se constitui a partir daquilo que está fora, no contato com o outro, ou seja, a partir do olhar do outro. Ao parar para refletir quem eu sou, preciso acreditar que posso ser outra coisa além de mim mesma, posso ser aquilo que o outro não espera de mim, posso ser muito mais do que o olhar do outro consegue me alcançar.

Consideramos nesta pesquisa que a identidade negra pode ser construída em vários espaços, sendo eles institucionais ou não. Durante essa trajetória, o negro se depara com diferentes olhares sobre seu pertencimento racial, sobre sua cultura e sobre sua história. Vale ressaltar que a identidade negra se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo que se estabelece com este. É na diferença que vamos constituindo nossa identidade. Parafraseando a fala de Neusa Santos Souza, ser negro no Brasil é tornar-se negro.

A identidade negra é construída historicamente, culturalmente, social e politicamente. De acordo com Gomes (2005, p. 42) é no âmbito da cultura e da história que enquanto sujeitos sociais definimos as identidades, não apenas a identidade racial, mas também a de gênero, classe, etc. Reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação bem como dar sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Desse modo, somos sujeitos de identidades transitórias e fortuitas. Ou seja, somos sujeitos de muitas identidades, no qual essas identidades podem ser vistas por um momento como atraente e logo depois poderá ser descartada.

É de maneira gradativa que se constrói a identidade podendo ser iniciada no seio familiar, escolar e assim por diante. Porém, construir uma identidade negra positiva tornou-se um desafio para os negros brasileiros, pois vivemos em uma sociedade que historicamente ensina aos negros que para serem aceitos é preciso negar-se a si mesmo.

O processo de identificar-se, descobrir-se e negar-se, muitas vezes, é um processo longo, podendo durar uma vida inteira, nesse sentido, temos a escola que pode facilitar esse processo de reconhecimento identitário. Com a Lei 10639/03 e suas diretrizes

E nesta pesquisa queremos evidenciar outros espaços que podem também contribuir para esse reconhecimento identitário. Nesse cenário, baseado nas discussões apresentadas, entendemos que a valorização da estética negra se torna um fator preponderante no processo de constituição da identidade negra. Nesse sentido, estética e identidade negra caminham juntas.

Na atualidade, temos visto um crescimento de uma estética negra com a valorização positiva de aspectos naturais da raça. Houve também um crescimento do mercado estético negro, que atrai grande investimento e capital. A criação de produtos voltados para buscar a autoestima *Black* resulta numa crescente implantação de produtos cosméticos como xampus e outros destinados a este público. Podemos verificar uma maior aceitação, ou menor rejeição, pela sociedade em geral de um modelo de pentear e adornar os cabelos que vem a romper com o padrão europeu.

Conforme Gomes (2002) o padrão de beleza Europeu está enraizado na sociedade atual. Com isso, o tratamento com o cabelo pode ser visto como forma de expressar a tensão existente entre a busca por aceitação ou a naturalização e valorização dos traços étnicos. Deste modo, para o negro, a intervenção do cabelo é vista como uma questão identitária.

Segundo Coutinho (2001, p.1),

Nos Estados Unidos surgiram movimentos, nas décadas de 1960, e 1970, que lutaram pelos direitos dos negros, com variadas estratégias, entre outras, as de modificação do padrão de beleza baseado numa estética branca. O movimento *Black Power* surgiu na década de 1960, caracterizado pelo uso dos cabelos sem intervenção química ou física para “alisar”, o que foi definido como “natural”, por jovens negros; juntamente com este movimento, surgiu o slogan “*Black is beautiful*” defendendo a afirmação de que “ser negro é lindo”.

O movimento *Black Power* objetivava fazer do uso *Black Power* uma expressão do desejo do povo negro de ter direitos como cidadãos americanos, abordando além de questões políticas a estética negra como um ato a ser respeitado. O slogan criado *Black is beautiful* “ser negro é lindo” mostra o novo despertar de orgulho da origem e da raça africana. Este movimento se insere na sociedade brasileira, a fim de promover discussões sobre a consciência racial, a partir de suas ações, vejamos:

Foi nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, os dois centros irradiadores da influência norte-americana, que apareceu o corte *black power* – cabelo redondo e cheio, *in natura*. Por conseguinte, com a crescente valorização da busca da “consciência racial”, procurou-se uma “naturalização” dos cortes, trançados e penteados afro, com repúdio do alisamento – “além de decadente [o alisamento], é prejudicial porque impede o crescimento do cabelo”. A imagem do cabelo natural passou a ser reverenciada como aquela que se contrapõe ao cabelo liso que estaria em consonância com uma nova mentalidade do “ser negro” (SANTOS, 2000, p.55)

Percebemos neste olhar elementos que fortalecem a discussão sobre a estética negra encontrada nos movimentos norte-americanos que fortaleciam a autoestima e valorização dos negros. O movimento *Black Power*, por exemplo, tinha a intenção de mostrar as influências ocidentais em relação à desvalorização da beleza negra. Buscava valorizar o uso do cabelo natural transformando-o em símbolo de orgulho negro. Nesse período houve uma onda de orgulho racial e a marca desse orgulho era o cabelo afro usado em sua forma natural. O penteado afro se transformou em um símbolo de mudança política, social e civil.

Outro fato que contribuiu para o processo de valorização/aceitação do negro foi o desfile do bloco Ilê Aiyê que pela primeira vez no carnaval de Salvador, em fevereiro de 1975, em plena ditadura militar saiu a desfilar, trazendo em suas músicas a temática da afirmação do negro, valorização do cabelo, vestimentas, candomblé, a cultura e as tradições. O bloco Ilê representou, para uma parcela do povo negro, uma expressão de busca pela autoafirmação. Um dos objetivos do Ilê Aiyê era exatamente dar visibilidade ao negro, excluído dos blocos de carnaval das elites. Um dos projetos do grupo foi o denominado

“Noite da Beleza Negra”, que teve o mérito de fazer repercutir a discussão sobre a autoafirmação e a valorização da beleza da estética negra.

De acordo com Coutinho (2011), surgem no Brasil a partir da década de 70, novas organizações Afro-brasileiras, em 1976 nascem o movimento *Black – Rio*, onde Milhares de jovens universitários e trabalhadores ouviam a *Black Music: soul e funk*, e repetiam expressões como “*Say it loud: I’m Black and I’m proud*” (diga bem alto: Eu sou negro e tenho orgulho). Desde então, os cabelos começam a aparecer naturais nas ruas. Nesse sentido, o cabelo é considerado um símbolo identitário tornando-se assim um veículo para a compreensão da identidade negra na sociedade. O cabelo passa a ser um elemento fundamental para compor a estética negra.

Gomes (2012) reforça que o uso do cabelo natural é um movimento interessante para observar o processo de valorização do fenótipo negro e da cultura afro. O cabelo é extremamente maleável e fácil de ser modificado, assim ele pode ser moldado tanto no intuito de disfarçar o fenótipo negro como para valorizá-lo. Os salões de beleza étnicos são espaços estéticos específicos para negros que visam reforçar a questão identitária e, por isso, além de embelezar as pessoas, ajudam a refletir sobre os conflitos do visual Afro, pois esse cabelo visto socialmente como estigma de vergonha, nesses espaços é motivos de orgulho e vaidade.

Atualmente, meninas e rapazes que aceitam e assumem seu fenótipo negro como algo belo ocupa de forma cada vez mais forte a moda, a fotografia, as artes e a produção cultural em geral. Além disso, cada vez mais projetos, que vão de páginas no *Facebook* e no *Instagram* até grandes ensaios fotográficos, espalham imagens positivas de pessoas negras na internet e nas mídias sociais. Esses projetos têm sido importantes na valorização da estética negra que vai desde o cabelo afro até às manifestações artísticas negras, conseqüentemente, torna-se uma ferramenta crucial para o empoderamento do povo negro.

Para Gomes (2007) o fato de afirmar publicamente a existência de uma beleza negra, de se especializar em tratar e valorizar o cabelo crespo de uma clientela negra faz com que os salões étnicos cumpram uma importante função política no contexto das relações raciais. Esses salões saem na contramão das imagens e leituras negativas sobre os negros, para isso, recriam um padrão estético negro e anunciam publicamente a existência de uma beleza negra, contrapondo-se assim com ideologias hegemônicas em nossa sociedade. Trata-se de um posicionamento político por parte dos cabeleireiros étnicos, uma vez que reivindica para a população negra um direito que foi historicamente negado, o direito de ser visto e considerado belo.

5.2 O Padrão de estética no Brasil: uma imposição social.

Para exemplificar o ideal imposto como beleza estética capilar, nos pautaremos em duas obras cinematográficas, a saber, *Felicidade por um fio* (2017) e *Enraizadas* (2020). Recentemente, em 2017, foi lançado o filme *Felicidade por um fio (Nappily Ever After)* sob a direção de Haifaa Al-Mansour. A obra aborda uma crítica ao padrão de beleza estética estabelecida pela sociedade. Sua personagem principal trata-se de uma publicitária chamada Violet Jones (Sanaa Lathan) que desde muito cedo aprendeu que o seu cabelo deveria ser “domado”, e precisava estar sempre impecável, reflexo de perfeição. Durante os capítulos do filme sua personagem principal passa por várias situações constrangedoras em relação ao seu cabelo, desvelando aquilo que muitas vezes aflige as mulheres: a pressão sofrida por elas para seguir determinados padrões estéticos impostos pela sociedade, pela mídia ou até mesmo pela família como é evidente no filme. Porém, quando essa mulher decide não se curvar ao que lhe é imposto, ela se empodera e toma a decisão de ressignificar sua história.

No filme, esse processo de empoderamento se deu a partir do momento em que a personagem raspa seu cabelo antes alisado, rompendo com anos de química e toda expectativa de perfeição que era colocada sobre ela. Suas cenas nos fazem refletir sobre vários aspectos relacionados às mulheres negras e a lida com os seus cabelos. Violet não assumiu somente seu cabelo natural, com isso ela assumiu novas atitudes em relação a sua identidade negra. A partir dessa pequena descrição do filme percebe-se que ainda hoje existe um processo de naturalização e imposição do padrão estético branco que nega a identidade de outros grupos raciais, no caso do Brasil, grupos que constituem a sociedade brasileira.

Segundo Gama, Olímpio (2018, p. 1-19) os símbolos e elementos que constituem a identidade da população negra são inferiorizados, estigmatizados. Em relação ao cabelo crespo. Quando uma mulher negra usa trança ou até mesmo o *Black Power*, é considerada feia ou com aparência de mal cuidada, suja, porém se é uma mulher branca a usar, estes passam a ser sinônimo de estilo. Assim, também se observa no seio da sociedade atual os símbolos da estética negra como “tendência” desde que não sejam utilizados por negros.

Nessa perspectiva, trazemos para reflexão um documentário brasileiro, que diante desta sociedade que insiste em desvalorizar a estética negra busca exaltar a poética, a africanidade e a invenção através do cabelo. Revelando como as tranças são um exemplo para entender o processo de resistência negra na diáspora.

O documentário *Enraizadas* lançado em junho de 2020¹¹, com direção, pesquisa e roteiro de Gabriele Roza e Juliana Nascimento, conta a história da trança nagô como símbolo de tradição e resistência. Muito mais do que um penteado ou uma técnica capilar com finalidade estética, as tranças nagôs são verdadeiros canais culturais, afetivos, afirmativos e identitários para a cultura negra, e é essa a premissa tornada em história no documentário *Enraizadas*. O documentário parte de entrevistas e recriações de imagens de arquivos para investigar a “tecedura dos fios capilares em tranças nagôs como um processo não restrito à beleza estética, mas também à renovação dos afetos, de resistência e reafirmação da própria identidade e tradição”¹². Trata-se de um mergulho nas raízes africanas e suas marcas poéticas e éticas tendo o cabelo como ponto de partida.

Além de ser dirigido por duas mulheres negras, é realizado por uma equipe quase toda composta também por pessoas negras. De acordo com a sinopse, *Enraizadas* é uma obra que vai além de mostrar o visual das tranças para exaltar a poética, ela ressignifica a história, as questões de africanidade, e as várias possibilidades de invenção e significação através do cabelo. Desse ponto de vista, *Enraizadas* vem romper com padrões estéticos estabelecidos pela sociedade, reafirmando o cabelo crespo como uma das principais características de identificação da identidade negra sendo as tranças um símbolo de resistência.

As obras destacadas buscam representar a realidade vivida pelos negros e negras em diversos contextos na sociedade, mas mostram também, um avanço na luta contra o racismo e dá um novo olhar a beleza negra. Dessa forma, a construção de uma imagem positiva da estética negra se contrapõe a uma representação dominante da beleza nas sociedades ocidentais. Nos últimos tempos a estética negra tem ganhado um espaço significativo em sua reivindicação por uma beleza negra reconhecida pela sociedade, contrapondo-se ao padrão estético europeu presente na sociedade brasileira. De acordo com Rocco (2017, p. 36-38) o padrão de beleza tende a afetar mais intensamente o mundo feminino, como uma forma de dominação que lhes é imposta.

Nessa perspectiva, conforme Gomes, os salões de beleza étnicos mesmo sendo um estabelecimento comercial, ao se autodenominarem étnicos tornam-se um espaço onde se constroem outro padrão de beleza, onde se produz e divulga uma imagem positiva do negro

¹¹ O documentário foi apresentado apenas em festivais de cinema.

¹² Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/06/documentario-enraizadas-conta-a-historia-da-tranca-nago-como-simbolo-de-tradicao-e-resistencia/> Acessado em 01/07/2020.

no seio desta sociedade racista, resgatando nossas referências ancestrais africanas recriadas no Brasil. Os salões de beleza, portanto, possibilita uma imagem positiva voltada à criação de uma estética que expressa alternativas para além dos padrões estéticos hegemônicos. (GOMES, 2006, p. 30-32)

A partir das contribuições teóricas e conceituais da Análise do Discurso, fundada por Michel Pecheux, entendemos que um discurso se constitui como algo exterior a fala, necessitando de um material verbal ou não verbal para significar. Esse discurso é marcado por uma exterioridade, um lugar fora do sujeito, caracterizado por questões sociais, culturais, políticas, dentre outros, sendo constituído por fatores históricos e sociais que se inscrevem em alguma forma de linguagem. (ORLANDI, 2009, p. 15-21)

Tendo em vista essas questões, analisando os discursos que circulam sobre padrões de beleza, percebe-se uma busca por uma imagem feminina idealizada, perfeita para a sociedade. A beleza idealizada pela sociedade consiste em uma boa aparência, pele clara, corpo magro, cabelos lisos, uma beleza montada pela mídia que muitas vezes trabalham para a comercialização de produtos.

Priori (2000) afirma que no final do império o Brasil começou a importar várias “inovações” a fim de melhorar a situação industrial do país. Dentre as mais variadas importações, chegavam ao Brasil às bonecas de porcelanas com olhos azuis, essas bonecas francesas tornavam-se brinquedos de meninas ricas e modelo de arianismo a ser seguido. Tornava-se o tipo ideal da mulher bela e elegante.

Essa supervalorização da branquitude iniciada com a importação das bonecas de porcelana incentivou a valorização de uma beleza europeia, ganhando maior força no Brasil, pois após a proclamação da república o ideal de branqueamento da população brasileira estava em funcionamento. Com a chegada dos imigrantes europeus, considerados modelos de eugenia, as teorias arianas conquistam parte dos intelectuais brasileiros, com isso, a crença de que clareando a pele teria uma melhoria de raça, fortaleceu cada vez mais um ideal de valorização da pele e dos fenótipos brancos.

Diante do exposto, entende-se a valorização social das mulheres claras e a desvalorização das mulheres negras, nesse sentido, quem não era branca teria que se parecer branca através do uso de pós, pomadas brancas ou cabelos tingidos ou alisados. (PRIORI, 2000, p. 76-77)

De acordo com Xavier (2013, p. 5-6), tendo em vista a pós-emancipação como um problema histórico em que os negros tiveram que enfrentar, diante de uma preocupação das

autoridades em conter o crescimento de uma população mulata, o processo de construção de uma identidade negra brasileira, a beleza negra torna-se uma narrativa de mercado que diz desempenhar um papel central na feminilidade da mulher negra. A chamada “cosmética negra”, assim nomeada pela autora, tratava de um conjunto de pequenas, médias e grandes empresas que conduzidas pelo capital, tinham como objetivo aliar o lucro financeiro a feminilidade da mulher negra, através de vendas de produtos que prometiam um visual respeitável, ou seja, essa racialização da beleza tratava-se de uma adequação ao que se era considerável respeitável. Corpo e pele “perfeita”, cabelos “domados” ou até mesmo uma boa aparência.

No entanto, de acordo com Xavier (2013) a beleza não estava ao alcance de todos. O discurso das indústrias cosméticas durante muito tempo, ao se referir a população negra, afirmava apenas uma boa aparência e não uma beleza que estivesse ao alcance de todos. Essa boa aparência geralmente estava relacionada aos cuidados capilares, que tinham ligações com a higiene. Nesse sentido, para as mulheres negras, até a década de 1920 a beleza ainda era uma questão inalcançável aos olhos da indústria cosmética, essas mulheres eram conclamadas a possuírem apenas uma boa aparência. Anos mais tarde a ideia de uma beleza negra começa a ser considerada possível isso graças ao trabalho e reivindicações dos Movimentos Negros que coloca a questão da beleza negra em sua agenda.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes em seu texto *As representações sobre o negro e a boa aparência: equacionando ou acirrando o conflito?* Nos leva à percepção de como a população negra está sempre associada pela sociedade à imagem negativa e a sujeira, sobre a maneira de como negras e negros devem tratar seu corpo e como deve se apresentar diante do outro, tendo a necessidade de sempre ter uma boa aparência e limpeza para ser respeitado, ser ouvido ou até para conseguir um emprego. Nesse contexto, a leitura feita por nossa sociedade em relação à população negra, passa pela aparência, pela limpeza e pela maneira como esse se apresenta esteticamente em público.

Alguns aspectos específicos da aparência negra geralmente estão associados a sujeira, a falta de cuidado e higiene com o corpo, esse é o caso dos negros e negras que usam o penteado no estilo *dreadlocks* ou *black power*. (GOMES, 2006, p. 156-166)

Partindo desse pressuposto, dialogamos com Fanon (2008, p. 160) quando ele afirma que ser negro ou negra é estar fixado no corpo, no biológico, por isso liga-se a cor da pele à sexualidade e ao animalesco. Ao refletir sobre a dicotomia entre branco e negro, percebe-se a associação da imagem do negro com o mal, com o sujo e o imoral.

Enquanto não compreendermos esta proposição estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro.

Em se tratando da mulher negra, ao buscar o resgate estético e a luta pela manutenção de suas heranças africanas, ela estará rompendo com esses estereótipos criados pela ideologia racista. Quando a sociedade tenta destituir a mulher negra de seu lugar de beleza, automaticamente ela estará sendo reconhecida como negra, pois uma vez que para rejeitar é preciso antes reconhecer. Para as mulheres negras a questão da beleza e da estética é indissociável do político, nesse sentido, a beleza negra as leva para um enraizamento de seu grupo social e racial, colocando-as no mesmo território dos brancos e da existência humana. (GOMES, 2006, p. 146-148)

Segundo (SCHUCMAN, 2012, p. 29) existe no Brasil uma hegemonia veiculada através dos meios de comunicação da estética branca, em que se relaciona aos cabelos lisos, pele clara, olhos claros, ou seja, o branco está sempre em evidência nos meios de comunicação, e isto produz a hegemonia do branco como valor estético. Em sua pesquisa, a autora revela que muito mais que a tonalidade da pele, são os traços, cabelos e feições que se associam ao padrão estético europeu. Nesse sentido, o cabelo liso e os traços afinados parecem ser um valor mais desejado para as mulheres.

Liv Sovik (2009) em seu livro intitulado *Aqui ninguém é branco*, vem reafirmar essa hipervalorização silenciosa do branco, no qual estamos diante de valores de beleza e poder construídos historicamente, que se teve início com o processo de colonização europeia que perduram e reproduzem nos dias atuais. Nesse sentido, a mídia tem um papel importante na construção de significados onde o branco é visto como ideal estético a ser alcançado.

Por esta via, concordamos com Gomes (2006, p. 146-150) ao afirmar que a sociedade brasileira destitui a população negra do lugar de beleza, ao fazer isso, essa mesma sociedade reconhece-os como negros. Ao destituir o negro do lugar de beleza pressupõe um padrão estético dominante, o europeu, impondo-lhe uma regra onde ter traços de fenótipos brancos se torna mais aceitável como belo e conseqüentemente recebem adjetivos positivos.

Nesse contexto, conforme ressalta a autora, é em oposição ao racismo que a população negra politiza a beleza negra e o cabelo crespo.

O destaque dado à beleza negra para pensar a construção da identidade é um tema um tanto quanto complexo. Para entender esse processo, somos convidados a abrir mão de radicalismo político-ideológico que tendem a ver a ênfase na beleza como um desvio da luta anti-racista, como uma despolitização. Para avançarmos nessa discussão, é importante ponderar que, para o negro, o estético é indissociável do político. A eficácia política desse debate está não naquilo que ele aparenta ser, mas ao que ele nos remete. A beleza negra nos leva ao enraizamento dos negros no seu grupo social e racial. Ela coloca o negro e a negra no mesmo território do branco e da branca, a saber, o da existência humana.

O processo de rejeição e aceitação discutido pela autora, ao mesmo tempo em que pode ser dolorosa para a população negra, pode ser também libertadora, podendo influenciar na construção de sua subjetividade. Como ressalta a autora, esse processo de servir como um impulso na desconstrução de estereótipos construídos sobre o negro e sua aparência ao longo da história. Dessa forma, uma mulher negra ao afirmar sua identidade ela se retira do isolamento histórico que lhe foi imposto e nega todo estereótipo que os deslocava de sua identidade. Sobre esta questão, destacamos o papel fundamental do Movimento Negro que visa buscar sua estética negra, que para além do resgate cultural, criam oportunidades de reconhecimentos da beleza negra em nossa sociedade.

5.3 Beleza negra e Cabelo crespo: o cabelo como expressão de resistência

É perceptível que o cabelo crespo é um dos traços marcantes do corpo e da estética negra na sociedade brasileira. Este cabelo torna-se um símbolo que produz sentidos, sendo ele um fator importante na constituição identitária de negras e negros. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2006, p.20) o cabelo crespo é uma expressão simbólica da identidade negra no Brasil, e juntamente com o corpo negro, possibilita uma construção social, cultural política e ideológica, conhecida como beleza negra.

Dentro do contexto de valorização da beleza dos cabelos afros, não podemos desvalorizar as diversas expressões estéticas negras da atualidade, desde a manipulação do cabelo até o uso deste, em sua forma natural. Há uma ideia de que ao utilizar os cabelos naturais a pessoa estaria assumindo sua negritude, a esse respeito é importante uma reflexão,

pois, não podemos afirmar que uma menina que usa seu cabelo black power é mais negra que uma menina que alisa seu cabelo. Esse fato se torna relevante e merece nossa atenção, pois, da mesma forma que é importante valorizarmos as características estéticas da mulher negra e desconstruir padrões de beleza hegemônicos, devemos também dar permissão e liberdade para que elas possam escolher as formas de uso de estilos e penteados de seus cabelos. Afinal, não é viável sair de um padrão de beleza eurocêntrico para pregarmos a ditadura do cabelo natural. Assim, nos fechamos a uma cristalização de um tipo ideal de estética negra e esse não deve ser nosso objetivo.

Nessa perspectiva Gomes (2006, p.231) afirma que a adoção do alisamento, o relaxamento ou o permanente afro, pode ser considerado uma entre as diversas formas de estilização do cabelo da negra e do negro da atualidade. O cabelo afro deve ser reconhecido como belo, deve ser um motivo de orgulho, seja ele como for, crespo, cacheado, liso ou encaracolado. O cabelo do negro é utilizado pela sociedade racista para retirá-los do lugar de beleza, mas, segundo a autora, esse fato demonstra o quanto a estética negra tem destaque na constituição histórico e cultural da sociedade brasileira. A beleza dos cabelos através das tranças, por exemplo, nos mostra características de um grupo étnico-racial cheio de simbolismo e ancestralidade.

Para refletirmos a respeito do cabelo crespo como símbolo de resistência, contamos com as contribuições de Gomes (2006) a partir das discussões sobre os penteados africanos e o legado deixado por estes no Brasil. Em seu texto *Penteados “afros” continuidade e recriação de elementos culturais africanos no Brasil*, a autora faz referência a forte ligação do povo africano com o corpo através da arte. Seus corpos são marcados, por exemplo, com aspectos da vida cultural e social de cada etnia. Várias esculturas africanas apresentam detalhes tais como: penteados, tatuagens, escarificações, entre outros sinais de prestígio.

Tendo como referência os penteados das esculturas, de acordo com a autora, com o passar do tempo os penteados africanos foram sendo criados e recriados. Ao comparar os penteados atuais com os penteados das esculturas africanas notou-se que muitos elementos permaneceram no processo de pentear os cabelos, esses elementos não se perderam com a diáspora. Vários elementos foram recriados e resignificados, ratificando a forte simbologia presente no processo de manipulação do cabelo, em se tratando da cultura negra desde o surgimento das civilizações africanas até os dias de hoje.

De acordo com Gomes (2006, p. 341-350) na maioria das culturas das sociedades africanas, o cabelo era parte integrante de um sistema de linguagem. O estilo de penteado

adotado poderia indicar vários aspectos da vida daquela pessoa tal como: o estado civil, a religião, a posição social, a identidade étnica, um sinal de luto, ou até mesmo o desejo de atrair uma pessoa do sexo oposto.

Segundo a mesma autora, por volta de 1444 no seio de toda efervescência cultural das comunidades africanas, iniciaram-se as trocas econômicas entre europeus e africanos. Todavia, os europeus ao entrarem em contato com as culturas ali encontradas, carregados de fantasias e estereótipos sobre o continente, ficaram espantados com a organização social e a dinâmica cultural daquelas comunidades. Posteriormente, diante de uma suposta necessidade de mão-de-obra e, estimulados pelo lucro advindos da transação de escravos para a Europa, transformaram o transporte de cargas humanas em uma atividade lucrativa.

Nesse processo de captura e venda, tornou-se comum, na relação entre explorador e escravizado, uma prática de extrema violência física e psicológica. Os negros eram obrigados a rasparem a cabeça, uma tremenda humilhação para os negros que carregavam toda uma simbologia no cabelo, e mais que uma violência psicológica, era uma tentativa de retirar dos negros todo e qualquer símbolo identitário que os remetesse à cultura africana, como veremos abaixo.

Nesse sentido, quanto mais elementos simbólicos fossem retirados, capazes de abalar a auto-estima dos cativos, mais os colonizadores criavam condições propícias para alcançar com sucesso a sua empreitada comercial. Hoje podemos compreender que dada a importância social e simbólica do cabelo para o africano, ter a cabeça raspada era interpretada como perda de identidade. (GOMES, 2006, p. 359)

Portanto, a cabeça raspada era uma estratégia adotada pelos colonizadores europeus, essa atitude era feita sob o argumento de higienização, porém, tinha a intenção de erradicar qualquer sentimento de pertencimento étnico a partir de sua relação com o cabelo. Mesmo esses negros chegando sem assinatura do seu estilo de cabelo ao Novo Mundo, que para os europeus eram como pessoas anônimas, a identidade africana resistiu, mesmo que agora reconfigurada.

Mas a identidade do africano continuou inscrita no seu corpo, no seu cabelo, nas suas crenças, na sua cultura. Mesmo que não lhe fosse permitido esculpir e adornar majestosamente os seus cabelos, essa prática continuou guardada na memória. E não só na memória. A prática de manipular e enfeitar os cabelos foram sendo, aos poucos, mesmo sob o domínio da escravidão, transformado e ressignificado. Os africanos escravizados não perderam o seu objetivo de enfeitar os cabelos e fazer deles uma assinatura. (GOMES, 2006, p. 360)

Deu-se então a fusão entre as simbologias presentes nos penteados africanos e europeus. Para a autora, essa fusão de cultura provoca um confronto de padrões, sendo que o padrão europeu destacava-se como beleza superior, causando-lhe certo conflito identitário por parte dos negros.

Gomes (2006, p. 360) afirma que, diante da postura do colonizador sobre os escravos, num contexto de extrema humilhação, sua classificação e hierarquização cultivam nos negros o desejo de se aproximar do modelo de beleza europeu. Isso se dava pelo fato de que, o tipo de cabelo e o tom de pele, eram vistos como critérios para classificar um escravo e definir suas atribuições dentro do sistema. Essa classificação era por um tipo de cabelo que não era crespo e sim o cabelo anulado, que para a autora era fruto da mistura racial.

Como vimos, na África ser negro era ser livre, era ser humano. Subordinados aos europeus, os negros escravizados sofreram e sofrem grandes dificuldades no processo de construção e afirmação de uma identidade. O cabelo do negro que era símbolo de força, energia, um emblema étnico, agora seu padrão estético é visto como lugar de feiura, e para se tornar belo ele deverá ter a aparência transformada, ou seja, tornar-se liso.

Diante desse cenário, percebemos a imposição de um padrão estético europeu, porém, diante desse mesmo contexto tenso, temos as novas gerações que trouxeram o legado das técnicas dos mais diversos penteados, agora numa produção ressignificada. Portanto, é possível encontrar ainda no Brasil a simbologia africana em relação à lida com os cabelos.

A etnografia dos penteados africanos nos mostra que o cabelo nunca foi considerado um simples atributo da natureza para os povos africanos, sobretudo os habitantes da África Ocidental. O seu significado social, estético e espiritual constitui um marco identitário que tem-se mantido forte por milhares de anos. É o testemunho de que a resistência e as forças das culturas africanas perduram até hoje entre nós através do simbolismo do cabelo. (GOMES, 2006, p. 357)

Embora as primeiras gerações africanas, tenham sofrido todo esse conflito identitário, essas memórias mantêm viva a relação ancestral do negro com o cabelo. O cabelo como vimos, não representa apenas pertencimento, mas também etnia e *status*. Para refletirmos mais sobre esse assunto, contamos com as contribuições de Quintão (2013) que em sua pesquisa traça um estudo sobre o cabelo como *performance* identitária.

Para Quintão (2013, p.32), o cabelo é parte de uma corporeidade ou *performance* corporal, podendo este estar sujeito às influências de grupos sociais. Para esta autora, o cabelo é dotado de simbolismo que pode variar de cultura para outra, sendo o cabelo parte do corpo,

ele torna-se um produto da sociedade em que o indivíduo está inserido, onde se expressa intenções, desejos e está carregado de significados.

Como vimos em Gomes (2006), o cabelo crespo é uma expressão simbólica da identidade negra, nesse sentido, o fato de o cabelo crespo ser considerado “cabelo ruim” como uma expressão do racismo, pressupõe que quando uma mulher negra assume seus cabelos crespos pode estar assumindo sua identidade racial e conseqüentemente confrontando com o padrão estético. Como explica a autora, é no cabelo crespo que se materializa a identidade negra, desta forma, o cabelo crespo pode ser considerado um traço que se comunica sobre as relações raciais no Brasil. Ainda afirma que o cabelo pode se apresentar como uma forma de reconhecer as origens africanas, como resistência ao racismo e como um estilo de vida.

Assim, quando se trata de penteados negros, cabelos crespos, estamos diante de uma manifestação política que confronta com padrões estéticos estabelecidos pela sociedade e retira negras e negros de um lugar de inferioridade imposto pelo racismo, nesse contexto, percebemos como a estética capilar mantém-se relação com a identidade e a política, uma vez que ela rompe com padrões estabelecidos reivindicando o lugar do belo para a população negra.

Nos últimos anos, temos observado uma forte movimentação de mulheres negras que se reúnem para falarem de seus cabelos. Nas redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e até mesmo fora das redes sociais. Esses grupos lutam a fim de derrubar barreiras para conseguirem um lugar de reconhecimento na sociedade. Nesses grupos, as participantes falam de suas histórias, de suas dores e alegrias de serem crespas. São histórias que impulsionam e sustentam mulheres que decidiram usar seus cabelos naturais. São experiências que se materializam em seus cabelos crespos. Cabelos que falam cabelos que tem história. Participar desses espaços é descobrir e sentir em seus cabelos a dor e o sabor de ser negra. Nesses espaços coletivos, as mulheres crespas donas de suas histórias, relembram e revisitam suas experiências, aconselham e elogiam-se, enfim, caminha livre em direção do ser mulher negra no Brasil. Usando a estética e as redes sociais como armas, esses grupos lutam contra o preconceito.

5.4 O (re)existir do negro: o grupo *Não Alisa Não*

Na atualidade alguns movimentos sociais têm incorporado o termo encrespar para se referir as mulheres que decidiram usar o cabelo livre de químicas, deixando suas texturas

crespas. Aquelas que alisavam seus cabelos e por algum motivo resolveram abandonar as químicas, são carinhosamente chamadas de encrespadas.

A definição do termo encrespar para essas mulheres vai muito além da opção pelo crespo em relação ao liso, trata-se de um posicionamento estético-político onde elas se empoderam de si mesmas. Trata-se de olhar para beleza livre de padrões, é aprender a lidar com os preconceitos com resistência. É confrontar com os discursos colonizadores que virá sobre elas. Para entendermos estes posicionamentos fizemos um quadro do grupo alvo para identificação e na sequência discutiremos as questões elaboradas para tais sujeitos.

Quadro 3 - Perfil do grupo *Não Alisa Não*

Nome Fictício	Idade	Cor	Formação Educacional	Ocupação Profissional	Estado Civil
Iza	Até 24	Parda	Ensino Técnico Completo	Técnica em Enfermagem	Solteira
Zica	De 30 a 49	Preta	Ensino Fundamental Completo	Ajudante Geral	Divorciada
Luiza	De 25 a 29	Amarela	Ensino Técnico Completo	Autônoma	Casada
Elza	De 30 a 49	Branca	Ensino Técnico Completo	Manicure e Pedicure	Separada

Fonte: Entrevista com as lideranças do grupo *Não Alisa Não*

Um grupo de mulheres de diferentes idades e profissões lideram o projeto *Não Alisa Não* na cidade de Araputanga-MT, promovem encontros na comunidade para levar a mensagem do orgulho crespo, fazem ensaios fotográficos que visam levantar a autoestima de crianças, jovens e adultos que passam pela chamada transição capilar, ou mesmo as que tem seus cabelos crespos. O grupo nasceu de uma conversa entre amigas que relatavam suas experiências durante o processo de transição capilar, as dores e angústias e ao mesmo tempo a força para continuar resistindo ao processo. Tiveram a ideia de fazer um piquenique e convidar mais meninas que estavam passando pelo mesmo processo de transição, a fim de uma incentivar a outra a resistir. Nesse piquenique além de trocarem experiências entre si, realizaram também ensaios fotográficos com o intuito de levantar a autoestima das

participantes. Essas fotos foram divulgadas nas redes sociais onde para a surpresa das amigas, tiveram uma grande repercussão e outras meninas e mulheres começaram a procurá-las.

O grupo visita as escolas levando sua mensagem de afirmação e empoderamento, realizam desfiles e compartilham seus trabalhos e conhecimentos em torno da estética negra. A mensagem que o grupo pretende passar se expressa em diversos meios, além de seus encontros em locais públicos, o grupo ainda tem uma página no *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp* onde trocam experiências, relatos, postagens sobre aceitação de si, e proporciona certa agilidade na interação entre as participantes. Elas trocam experiências no trato com o cabelo crespo, cacheado e trançados e para as que passam pelo processo de transição do cabelo alisado para o cabelo natural. Dão sugestões de tratamento capilar e realce da beleza negra, reafirmando a beleza negra por meio de seus cabelos.

Diante disso, nossa entrevista foi direcionada para entender a relação destes sujeitos com elas mesmas e com a sociedade, no intuito de verificar se suas ações motivam alunos e alunas, e se tem conhecimento dessa valorização por parte da escola quanto ao trabalho com grupos étnico-raciais. Neste sentido, selecionamos as questões que seguem:

Para você o que significa assumir seu cabelo natural? Para você, usar o cabelo em sua forma natural é moda ou resistência? Você já sofreu algum preconceito referente ao seu cabelo? Qual a importância do grupo para a cidade? Como as pessoas têm visto seu empoderamento? Você tem notado algum impacto de suas mobilizações nas escolas? É possível fazer um trabalho em conjunto com a escola a fim de buscar um fortalecimento da cultura afro a partir da estética capilar?

Em relação à estética capilar adotada por elas, perguntamos: Para você o que significa assumir seu cabelo natural? Obtivemos as seguintes respostas:

Sensação de liberdade, saber que não estou seguindo padrões de beleza que nos impõe. (LUIZA)

Significa ter amor próprio e assumir quem realmente eu sou. (ZICA)

Simplesmente uma Liberdade. (IZA)

É deixar de ser influenciada pela facilidade de alisar, pela aquela coisa remota “todos alisam”. (ELZA)

O cabelo do negro que antes era visto como símbolo de força, energia e um emblema étnico, agora passou a ser visto como lugar de feiura, onde para se tornar belo deveria

transformar sua aparência, ou seja, tornar-se liso. Nesse contexto, o que percebemos nas falas das entrevistadas é a fuga da imposição de um padrão estético, essas mulheres fazem parte das novas gerações que buscam ressignificar sua estética, afirmando a partir de sua estética capilar sua verdadeira identidade que as fazem sentir-se livres.

As falas dessas mulheres ressignificam sentidos na história atual, ao aceitarem seus cabelos crespos, estão, ao mesmo tempo, marcando sua posição-sujeito, pois tem a necessidade de significar enquanto mulher, negra, realizada. Uma posição discursiva marcada ideologicamente a produzir efeitos de verdade. Para Orlandi “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja – a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43) Nesta direção, o sentimento de liberdade para estas mulheres joga com os sentidos de aprisionamento, isto é, nas condições atuais, a mulher negra não deve se assujeitar ao que é imposto contra sua vontade.

Diante do processo de colonização e subalternização pelo qual os povos negros experimentam cotidianamente as dores advindas desse processo, é possível perceber um ressignificar de suas práticas culturais, propiciando condições de re-existência. O corpo negro torna-se um instrumento de comunicação cultural, penteados afros dentro da perspectiva de ressignificar, vem para as ruas empoderando mulheres negras com uma força imensa de afirmar identidade negra.

Dentro desse contexto, perguntamos ao grupo *Não Alisa Não*: Para você usar o cabelo em sua forma natural é moda ou resistência? As respostas formam:

Na minha opinião “Atitude” moda só uso p/roupas. (ELZA)

Resistência. Tentamos viver da moda do cabelo liso, nos frustramos em não nos conhecer mais e voltamos a ser quem realmente deveríamos ser. (LUIZA)

Mais que uma resistência. É mostrar que amo o meu jeito, e meus traços. (IZA)

Sentidos ecoam nesses discursos. Observamos que para o grupo *Não Alisa Não*, a questão de assumir o cabelo natural, significa não se tratar de moda, e sim de atitude, resistência, reconhecimento de si. Ressignificando-se, no sentido de poder reescrever sua história enquanto mulher negra, afrodescendente, desconstruindo sentidos determinados pelo ideal liso e pelos padrões que lhes eram impostos. Portanto, nesse cenário discursivo, o cabelo crespo é visto como expressão de resistência identitária.

De acordo com Silva (2016), a estética negra foi sendo redesenhada, a fim de opor-se a padrões eurocêntricos, vejamos:

Culturas que por serem reinventadas não se perderam no tráfico atlântico, alterando lugares e sentidos de memórias anteriores à diáspora, manifestam-se, pois fazem parte de seus corpos negros, nos cabelos, nos cantos, nas danças, na dramatização, na vestimenta, nos mitos e rituais. Tal compreensão é possível quando voltamos ao passado, no período da escravidão institucionalizada, em que os escravos viviam em dois mundos simultaneamente. (SILVA, 2016, p.53-54)

Firmados em suas simbologias os povos da diáspora foram refazendo suas vivências e experiências africanas, suportaram opressões, não se entregaram ao extermínio e a coisificação no qual eram submetidos. Silva (2016) argumenta que, o processo diaspórico exigiu dos africanos e seus descendentes, atitudes criativas que driblassem os poderes dominantes, que escravizavam os corpos e tentavam escravizar também a mente. A estética capilar negra, por exemplo, se insere num protagonismo contestatório, haja vista que suas artes comunicam e transmite uma mensagem antirracista. (SILVA, 2016, p.55)

Nesse sentido, dentro do protagonismo contestatório, driblando poderes dominantes, temos o grupo *Não Alisa Não*. A fim de entender a relação deste para com a cidade em que está inserido perguntamos: Qual a importância do grupo para a cidade?

Para a cidade ainda não tive essa dimensão mas que o grupo está fazendo diferença nas escolas e faculdades isso está. (ELZA)

Mostra para sociedade a importância da nossa cultura, e a nossa identidade. (IZA)

Desde o começo o que sempre buscamos foi mostrar a cada membro do grupo que somos perfeitos e importantes do jeito que viemos ao mundo, sem mudanças. Em revelar quem somos de verdade a nos amar cada dia mais, de nos respeitar primeiro e aceitar nossas diferenças como algo único, para assim depois exigirmos esse respeito da sociedade. Esta é a minha importância que sempre deixei claro no mundo. (LUIZA)

O discurso de Elza nos aponta para duas instituições de grande importância na cidade, a escola e a faculdade,¹³ espaços esses que possibilitam grandes discussões acerca dos objetivos buscados por elas, como o reconhecimento de sua cultura e de suas identidades. Elza afirma não ter a dimensão da importância que o grupo tem na cidade, porém, relata ter feito diferença nas escolas e faculdade. Nesse sentido, nota-se a importância do grupo para a

¹³ A faculdade citada pela entrevistada se trata da FCARP(Faculdade Católica Rainha da Paz), que fica localizada na cidade de Araputanga-MT

sociedade araputanguense que reconheceram a importância do seu trabalho em busca de um fortalecimento identitário a partir da estética capilar.

Em busca de entender a importância do grupo para as escolas perguntamos: Você tem notado algum impacto de suas mobilizações nas escolas?

Sim. O grupo em si tem um impacto e tanto. Várias escolas nos chamam para falar um pouco, não só escolas de nossa cidade, mais de comunidades e cidades vizinhas. (IZA)

Sim, o nome do grupo em si já tem um impacto, mas nossas visitas em escolas, recebemos mensagens e incentivos de muitas mães e alunas para que a gente continue com o projeto. (LUIZA)

Sim, e muito...As meninas se sentem mais a vontade pra falar sobre o assunto de compartilhar conosco experiências delas, receitas para hidratação. (ELZA)

Percebemos que o grupo tem impactado as escolas e tem feito diferença na vida de muitas meninas que buscam essa valorização identitária. O grupo se torna importante também para as mães dessas adolescentes que veem em seu projeto um grande potencial de conscientização e mudança. Diante disso constata-se a importância do grupo para um apoio pedagógico em busca da valorização identitária que por hora, a escola tem tido dificuldades em se trabalhar. A Resolução N.º 1, de 17 de junho de 2004, estabelece em seu artigo 4:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Dentro desse contexto, o grupo *Não Alisa Não*, embora não seja institucionalizado como movimento negro, é um grupo com grande potencial de formação política e identitária, podendo ser incluído no artigo acima, atuando como canal de comunicação com as escolas na busca e troca de informações para ampliar o trabalho educativo e atualizar os planos e projetos pedagógicos na escola. Nesse sentido, quando perguntamos ao grupo se era possível um trabalho em conjunto com a escola, a fim de buscar um fortalecimento da cultura afro a partir da estética capilar, elas responderam:

Sim, seria uma forma de mostrar a sociedade que podemos sim viver feliz aceitando sua própria origem. (ZICA)

A com certeza e é disso que precisamos desde que nossa marca não seja esquecida e nem quem começou tudo isso. (ELZA)

Sim, e seria algo maravilhoso se as escolas participassem desse movimento com mais frequência. (IZA)

Sim, é algo que pretendemos conseguir futuramente. (LUIZA)

Nos discursos acima percebemos que a escola é vista pelo grupo como um espaço importante para o desenvolvimento e a efetivação dos seus trabalhos, porém, o grupo espera mais aproximação nesses espaços.

Perguntamos ainda, como as pessoas têm visto seu empoderamento.

No começo tivemos muitas dificuldades, pois a nossa cultura nos impõe a “modinha do momento” e quando decidimos expor o grupo estava na “Era” da transição, e ouvimos muito que as meninas estavam naquele momento porque era moda, que logo iriam desistir. Mas no momento atual, vemos que ajudamos no empoderamento de muitas, o grupo cresceu e transformou pessoas boas em melhores. (LUIZA)

No começo acharam estranho, pois para eles assumir os cachos não era algo da “moda”. Mas hoje muitos elogiam, e fala que realçou mais a beleza. (IZA)

Depois de alguns encontros e grupos no Wats e facebook, percebi que as meninas e mulheres tiveram mais coragem de se expressar, de se assumir e não ficar escondida atrás de um “padrão de beleza”. (ELZA)

Muitos acharam lindo. (ZICA)

Há de se notar que o movimento tem contribuído com a sociedade. Percebe-se a partir dos discursos, que o primeiro contato com a sociedade após assumir os cabelos naturais causou estranheza, porém, é a partir da visibilidade que o grupo foi ganhando que contribuiu para o processo de valorização/aceitação de sua identidade, de sua negritude. O grupo representa uma parcela de mulheres negras que busca sua autoafirmação a partir da estética capilar. Dando visibilidade ao cabelo crespo e, conseqüentemente, à mulher negra que fora excluída da sociedade.

Dentro desses grupos de re-existência, assim como o *Não Alisa Não*, são muitas as histórias de quem tem o corpo negro e cabelo crespo e carregam expressões de sofrimento, humilhação e racismo. Nesse contexto questionamos às entrevistadas do grupo: Você já sofreu algum preconceito referente ao seu cabelo? As respostas foram:

Somente quando criança, me chamavam de cabelo de bombril kkkk. (ELZA)

No momento da transição capilar sim Hoje perguntam porque não aliso o cabelo de novo. Simplesmente falo, “Eu me libertei de um padrão de beleza inútil”. (IZA)

Sim. Antes as pessoas parecia mi olhar com olhares malvados, já tiveram a coragem de chegar em mim e dizer porque não corta esse cabelo. (ZICA)

Interessante observar como a sociedade insiste em lhes dizer o que devem fazer, ou seja, impondo lhes padrões. Ao perguntar por que não corta o cabelo, nos traz à memória sentidos de que o cabelo crespo é visto como feio, não ocupa o lugar de beleza que a sociedade espera. Da mesma forma, ao perguntar o porquê de não alisar o cabelo novamente, nos faz pensar que o cabelo liso é mais bonito de ser visto. A beleza idealizada pela sociedade consiste em uma boa aparência, pele clara, corpo magro, cabelos lisos, uma beleza montada pela mídia que, muitas vezes, trabalha para a comercialização de produtos. De acordo com Gomes (2012), o cabelo é maleável e fácil de ser modificado, podendo ser moldado tanto no intuito de disfarçar o fenótipo negro como para valorizá-lo.

Nesse sentido, observamos que, ao valorizar o cabelo crespo, coloca-se em evidência a negritude, e isso desperta certo incomodo na sociedade, o fato de ver mulheres negras se empoderando. O empoderamento estético vai muito além do fato de assumir o cabelo natural, trata-se de se reconhecer e ver o poder que a mulher negra carrega dentro de si. Essas mulheres encontram forças para lutar frente a um padrão que se diz hegemônico. Nessa perspectiva, o cabelo crespo, por exemplo, vai na contramão dos padrões impostos pela sociedade. Os grupos e eventos que visam à valorização do corpo negro e da beleza negra tornam significativos e trazem à tona vozes que até então foram silenciadas, significativas na luta por libertar pessoas negras dos padrões de beleza branca.

O re-fazer na diáspora significa re-existir frente ao sistema dominante que busca desvalorizar culturas e práticas dos povos negros. Numa textura alisada dentro do que estabelece o padrão eurocêntrico, tenta apagar a cultura negra, porém, em todos os fios enrolados e crespos sobrevivem a matriz de uma cultura que se queria apagar.

6 CONSIDERAÇÕES

Entendemos que uma pesquisa não se esgota em si mesma, portanto, nossa conclusão é provisória. Utilizando das palavras de Gomes (2017, p. 133), se tem algo que fascina no conhecimento, sobretudo aquele que se quer emancipatório, é a sua capacidade de estar sempre aberto para incorporar novas reflexões e construir conclusões provisórias que não são o esgotamento de um assunto, mas portas abertas para o novo que virá.

Nessa dissertação, buscou-se compreender novas possibilidades para o processo de implementação da Lei nº10.639/03 na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em Araputanga-MT, a partir de uma movimentação de mulheres que lideram o grupo *Não Alisa Não* na cidade, onde efeitos de transformação têm sido gerados na formação política, cultural e identitária de alunas que frequentam o grupo. Buscou-se ainda, um diálogo em torno do (ser) negro, o qual carrega consigo marcas históricas e sociais de um passado de negação, mas também de muita luta e resistência.

Os dados obtidos a partir das entrevistas com alunas, professoras e liderança do grupo *Não Alisa Não*, nos ajudaram a encontrar possíveis caminhos para responder nossa questão principal a qual retomamos aqui: É possível afirmar que a implementação da nº Lei 10.639/03 tem se configurado na Escola Costa Marques a partir da mobilização do grupo *Não Alisa Não* na cidade?

A referida questão foi guiada pelos seguintes objetivos: compreender a história do movimento negro e suas participações nas políticas educacionais e nas escolas; levantar o perfil do grupo *Não Alisa Não*, bem como suas contribuições na formação política e cultural de alunas negras, auxiliando na implementação da Lei nº 10.639/03 na escola estudada; demonstrar o protagonismo das alunas participantes do grupo *Não Alisa Não* na implementação da Lei nº 10.639/03; reunir experiências dos diversos atores do cotidiano escolar com o protagonismo das alunas participantes do grupo *Não Alisa Não* que contribuem para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Diante desse questionamento e dos objetivos aqui apresentados, salientamos que nossa pesquisa se justifica pelo fato de trazer à tona uma discussão no campo das relações raciais, bem como o fortalecimento da identidade negra. Diante de uma sociedade que nos impõe condições e lugares estabelecidos para população negra, o processo de valorização da estética negra assumido pelas estudantes, faz parte de um processo constitutivo da identidade negra, a valorização do cabelo afro torna-se expressão de resistência cultural. Vendo o

empoderamento dessas alunas, destacamos o trabalho feito pelo grupo *Não Alisa Não*, ator importante nesse processo de constituição identitária das alunas e grande responsável pela implementação da Lei nº 10.639/03 na Escola Costa Marques.

Para contribuir com o diálogo em torno do (ser) negro, buscamos apoio teórico em Fanon (2008), Stuart Hall (2006), Munanga (2009), Gomes (2006), dentre outros, a fim de compreender toda a luta vivenciada pela população negra. Ao longo das leituras fomos percebendo que há uma intensa luta em busca de uma afirmação identitária, haja vista que, aos negros foi atribuída uma identidade inferior que acabou sendo introjetada por eles. E para libertar-se dessa inferiorização é preciso desconstruir essa imagem criada pela ideologia eurocêntrica e construir uma nova imagem positiva.

Nesse contexto, traçamos um breve histórico sobre a atuação do Movimento Negro, o qual teve grande importância no processo de construção identitária no Brasil, dando um novo sentido ao debate sobre raça e identidade. Dentre as ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em busca de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra, a pauta educacional sempre esteve presente em sua agenda. Com isso, uma de suas conquistas foi a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e bases) tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas do ensino fundamental e médio, públicas e particulares.

Observamos que as Diretrizes preveem a autonomia das escolas em convidar e fazer parcerias com o Movimento Negro, entidades ou coletivos negros na elaboração de atividades curriculares ou não, que contribuíssem para a implementação da Lei nº 10.639/03, porém, essa não é a realidade da escola na qual está inserida esta pesquisa. Quanto ao Plano Nacional de Implementação, ao definir suas metas norteadoras de curto, médio e longo prazo, estabelece também os atores responsáveis pela implementação da referida Lei, e, embora esteja previsto tanto no Plano quanto nas Diretrizes o diálogo das instituições com o Movimento Negro para a implementação da Lei, o Movimento Negro não é colocado como ator responsável e importante nesse processo. O que vemos em Araputanga-MT é, um grupo de mulheres que se juntam para desenvolverem um trabalho de aceitação capilar e empoderamento feminino na cidade. E o fato de algumas alunas participarem destes encontros e debates influenciou diretamente em seu processo de construção identitária e tomada de consciência em relação ao seu pertencimento, de modo a se refletir dentro de sala de aula.

Diante disso, nossa pesquisa trouxe outro olhar para implementação da Lei nº 10.639/03, em que a agência de um grupo externo, uma instância do Movimento Negro, que

por sua força estética capilar, moral, ancestral e filosófica têm se convergido com as Diretrizes, fazendo com que um de seus itens seja cumprido sem que houvesse qualquer demanda ou intervenção da escola, havendo assim uma implementação vinda de atores externos.

Em relação à construção da identidade negra, com base em Gomes (2006) e demais teóricos citados na dissertação veem que trata de um processo complexo, uma relação tensa e conflituosa em busca de afirmar um “eu” diante de um “outro”. Nesta dissertação, pensamos a constituição da identidade negra a partir da estética negra, ou seja, vemos o cabelo crespo como símbolo identitário. O cabelo crespo pode comunicar sobre as relações raciais, sendo assim, é muito importante que se trabalhe a valorização da estética negra, pois, de certa forma ela está diretamente ligada a uma história de vida e conseqüentemente à construção da identidade negra.

Ao analisarmos as respostas apresentadas pelas professoras e pelas alunas, percebemos que, produzem efeitos de que ainda não está sendo implementada em sua efetividade na escola, uma vez que as mesmas declaram o pouco conhecimento da referida Lei e que trabalham algumas questões étnico-raciais apenas na semana da Consciência Negra. Esses discursos significam para as nossas reflexões, pois indicam a necessidade de um trabalho mais profundo e constante nas práticas pedagógicas da escola. Porém, temos constatado que, ao observar as alunas com suas atitudes de usar os cabelos crespos no espaço escolar, ressignificam sentidos sobre o trabalho étnico-racial, ações que partem das próprias alunas numa relação com o grupo *Não Alisa Não*, sendo assim, suas atitudes contribuem para o processo de implementação e isso tem impactado a escola em que estudam.

Desta forma, ao usarem seus cabelos naturais ou trançados, como forma de valorização de sua estética afro, produz um efeito de um posicionamento simbólico como denúncia ao que é imposto pela cultura do alisamento. Com suas ações, afirmam a presença da ancestralidade negra inscritas em seus corpos como orgulho, como empoderamento. Essas práticas, somado ao trabalho do grupo *Não Alisa Não*, tem promovido a valorização da estética capilar, fator de grande importância para o empoderamento e afirmação dos traços negros, nos abriu as cortinas para uma discussão que até então era silenciada.

Destacamos assim, que o trabalho do grupo vem rompendo barreiras, levando uma consciência política, cultural e social, àqueles/àquelas que participam ou apenas conhecem suas ações, nesse sentido, tem-se tensionado o interior de algumas instituições, a escola é uma delas, no sentido de mobilizar, instrumentalizar e dar visibilidade a essas alunas diante de uma

ação afirmativa referente à sua estética capilar. Desse ponto de vista, há de se pensar que a dinâmica, presente no ambiente escolar a partir das ações das alunas, torna-se um fator importante para a implementação da Lei 10.639/03. Essas práticas têm resistido e afirmado sua identidade negra. Suas ações têm adentrado a sociedade de modo a tensionar as estruturas pré-estabelecidas, além de confrontar com o lugar de não existência do negro imposto pelo racismo. O negro e a negra são recolocados e emancipados socialmente.

Como dissemos, esta pesquisa não se esgota aqui. Concluímos nossas considerações acreditando que é possível uma parceria entre Escola e grupo *Não Alisa Não* para uma continuidade do diálogo em torno da valorização da identidade negra dentro do contexto escolar. Acreditamos que se fazem necessários projetos futuros que proponham formações teóricas a serem oferecidos tanto para os profissionais da escola quanto ao grupo *Não Alisa Não*.

Enfim, esta pesquisa me proporcionou grandes aprendizagens, tanto na vida profissional e acadêmica, quanto na vida pessoal. Ao mergulhar nos estudos sobre a estética capilar e identidade negra, por uma razão do destino, eu, enquanto mulher negra e pesquisadora do tema, diante de uma enfermidade, recebi a notícia de que perderia meus cabelos. Confesso que a notícia me abalou por alguns instantes, talvez por alguns dias, até me lembrar de todas as leituras realizadas durante a pesquisa. O cabelo é sim, um importante ícone no referencial de nossa identidade negra, porém, é necessário que haja uma construção identitária que vem de dentro para fora. Assim, apesar de perder os cabelos não perdi minhas raízes. Como o “eu” se faz e refaz a cada interação, seguirei me refazendo para uma mulher negra e pesquisadora mais fortalecida e esperançosa de dias melhores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, Luiz Fernando Costa de. **O Movimento Negro e a Cultura Política no Brasil (1978-1988): o caso de São Paulo**. São Carlos: UFSCar, 2016.255p.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOUZÓN, Patrícia Gino. **O teu cabelo não nega? Um estudo sobre práticas e representações sobre cabelos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

BRASIL. **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/SEPPIR /INEP, 2004.

_____. **Lei nº 12.288/2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 23/06/2020

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acessado em: 27/09/2020

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 27/09/2020

COSTA, Cândida S. **O Livro didático no contexto escolar**. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (org). Cadernos NEPRE. Cuiabá: EdUFMT, n.01, jan-jun. 2005, p. 75-82.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. **A estética e o mercado produtor-consumidor de beleza e cultura**. XXVI Simpósio Nacional de História, São Paulo, 2011.

CRUZ, M. S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, J. (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Junior Henrique. **Textos para o Movimento Negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

D'ADESKY, J. **Racismos e antirracismos no Brasil**. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, vol. 12, n. 23, 2007, p. 100-122 [Niterói].

_____. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Diálogos latino-americano.** Universidade de Aarhus.2005, p.126.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Ana Beatriz Souza. **A Pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí: As experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afrocultural “Coisa de Negro”.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2007. 261p.

_____. Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. **Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil.** Belo Horizonte: 2010.

_____. **O movimento negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Trajetórias escolares corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural.** In. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez/ n. 21, 2002, p. 40-51.

_____. **Trajetórias escolares em corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural.** In: FÁVERO, Osmar. Educação como exercício da diversidade. Brasília: MEC, p. 229-249, 2007.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-82, jan./jun. 2003.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Prática do racismo e formação de professores.** In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org), HALL, Stuart, WOODWARD, Katryn. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, pp. 103-133, 2014.

LOPES, Ana Lúcia. **Currículo, escola e relações ético-raciais. In: Educação africanidades Brasil**. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006.

MBEMBE, Achele. **A crítica à razão negra**. 3. Ed., Lisboa: Antígona, 2014.

MOREIRA, Anália de Jesus. A Lei nº 10639/03: **Pressupostos e propostas para a Educação Brasileira / Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Organização Ana Rita Santiago [et al.].Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017.

MOURA, Clóvis. **Organizações Negras**. In: SINGER, Paulo. BRANT, Vinícius (Org). São Paulo: **o povo em movimento**. Petrópolis,RJ: Vozes; São Paulo: CEBRAP, 1980.

_____. **Rebeliões da Senzala**. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

_____. Clóvis. Organizações negras. In: São Paulo: **O povo em movimento**, 2. ed. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1981.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: autêntica, 2009.

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

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p.51-66, abr. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100005&lng=pt&nrm=iso acesso em 23/06/2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Lúcio. **Tímidos ou indisciplinados?** São Paulo, SECAD / UNIAFRO / MEC, v.7, 2007. (Coleção Percepções da Diferença Entre Negros e Brancos na Escola.)

OLIVEIRA, Jucieni Santos de. **Uma análise da implementação da Lei 10639/03 na Educação Infantil: A percepção dos professores**. 79 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UFRJ, 2016.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2. Ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

PETRUCCELLI, José Luís. **Políticas de ação afirmativa e classificações da cor: usos e abusos da estatística.** *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 26, nº 1, 2004, pp. 7-25.

_____. **A cor denominada.** *Estudos sobre a classificação étnico-racial.* Rio de Janeiro: Dp&A, 2007.

PINTO, Regina Pahin. **Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade.** Fundação Carlos Chagas. *Cad. Pesq*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago.1993.

PRIORI, Mary Del. **Corpo a corpo com a mulher.** São Paulo: SENAC, 2000.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990.** São Carlos: UFSCar, 2005.113p.

ROMÃO, Jeruse. **O Educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro.** In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001. P. 161-178.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **alienígenas na sala de aula.** 1995p. 159-189.

SANTOS, Salles A. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei 10639/03.** Secad, MEC, 2005.

SANTOS, Rosimeire. **A Escolarização da População Negra Entre o Final do Séc. XIX e o Início o Séc. XX.** São Paulo, 2008. Disponível em: <www.webartigos.com.br>. Acesso em: 06 abr.2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil: 1870-1930.** 6. reimp., São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA Geraldo da e ARAÚJO Márcia. **Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.** *História da educação do negro e outras histórias/* Organização: Jeruse Romão. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA, Juarez Jr. **Não Queríamos ser Racistas.** Disponível em:<<http://www.amazonida.orgfree.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Giovana. **Os mistérios do “empório da beleza”: gênero, raça, cosmético e transnacionalismo no pós-abolição (Brasil e EUA, anos 1920).** XXVII Seminário Nacional de História, Natal. 2013.

APÊNDICE A

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: “Não alisa não: negritudes, identidades e o processo de implementação da Lei nº 10.639-03 em uma escola de Araputanga-MT”. Nesta pesquisa pretendemos Analisar a implementação da Lei nº10.639/03 na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em Araputanga-MT, a partir de uma movimentação de mulheres que lideram o grupo *não alisa não* na cidade, onde tem gerado influencia e transformações na formação política e cultural de alunas que frequentam o grupo. Visando alcançar o objetivo geral foram propostos alguns objetivos específicos: Compreender a história do movimento negro e suas participações nas políticas educacionais e nas escolas; Levantar o perfil do grupo *não alisa não*, bem como suas contribuições na formação política e cultural de alunas afrodescendentes, auxiliando na implementação da Lei nº 10.639/03 na escola estudada; Demonstrar o protagonismo das alunas participantes do grupo *não alisa não* na implementação da Lei nº 10.639/03; Reunir experiências dos diversos atores do cotidiano escolar com o protagonismo das alunas participantes do grupo *não alisa não* que contribuem para a implementação da Lei nº 10.639/03.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender as ações de atores externos que a partir de sua movimentação na busca de dar visibilidade aos cabelos afros influenciam e politizam alunas de uma escola em Araputanga. Sendo notório nessas alunas protagonistas uma atitude política e cultural em relação a aceitação de sua estética, buscamos compreender a relação entre atores externos e internos verificando o processo de implementação da Lei nº10.639/03 a partir deste fenômeno.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: optamos por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, caracterizando-se como um Estudo de Caso, definida por Yin (2010, p. 07) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”

Nesse sentido buscaremos investigar uma possível participação de atores externos do cotidiano escolar que a partir de sua influencia possam estar colaborando para a formação

dessas alunas conseqüentemente contribuindo com a implementação da Lei nº 10.639/03 na escola. Para atender a proposta dessa pesquisa, utilizar-se-á em relação aos procedimentos técnicos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, com aplicação de instrumentos de coleta de dados, como questionário e entrevista semiestruturada.

O questionário, composto de perguntas mistas, será realizado junto aos professores e demais funcionários da unidade escolar pesquisada, bem como as mulheres que lideram o grupo *não alisa não* e algumas alunas a fim de obter informações acerca das contribuições na formação política e cultural na vida dessas meninas que participam do grupo, assim como os desafios encontrados tanto pelos professores em lidar com esse fenômeno quanto das alunas em passar por um processo de constituição identitária. O questionário será aplicado com questões mistas (abertas e fechadas), serão entregues pela pesquisadora aos sujeitos da pesquisa onde será estipulado em prazo estimado de 15 dias para o retorno dos mesmos. Para a realização da entrevista semiestruturada, com algumas mulheres do grupo *não alisa não*, e as alunas afrodescendentes que estão assumindo seu cabelo afro, ocorrerão em data pré-agendada, conforme sua disponibilidade, onde determinarão o local, data e horário para a realização da mesma, sendo que pode ter aproximadamente 01 (uma) hora de duração. Será utilizado um gravador de áudio, para coleta das respostas, com consentimento previamente obtido pelos sujeitos da pesquisa.

Com a realização desta pesquisa espera-se ampliar o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e as participações de movimentos que contribuem para a implementação da mesma, espera se também dar visibilidade ao grupo *não alisa não* enfatizando sua contribuição na formação de suas participantes, possibilitando a partir desta pesquisa maior aproximação entre escola e comunidade buscando sempre melhorias na Educação.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em sentirem-se constrangidos diante de determinadas indagações da pesquisadora, ou ainda, como seres humanos dotados de sentimentos, algumas questões podem remeter a emoções

desconfortáveis. Os participantes poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados ou envergonhados, no caso, não saberem responder alguma pergunta.

Por isso, salienta-se que a qualquer momento a pesquisa pode ser interrompida, ou ainda, os participantes podem desistir em qualquer hora de contribuir com esta, mesmo que tenham assinado a declaração de assentimento.

Para amenizar esses possíveis riscos, a pesquisadora manterá postura ética e humana, para com os sujeitos entrevistados.

Pretende-se conseguir a colaboração das instituições e seus representantes de modo harmônico e interativo. As solicitações para manter dados sigilosos serão atendidas, assim como serão preservadas as identidades dos respondentes. Os sujeitos não serão expostos, mas apresentados a partir de nomes fictícios.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

A pesquisa contribuirá para A pesquisa desenvolvida possui caráter científico, assim oportunizará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade que tiver interesse pelo assunto, e mais especificamente, fornecerá embasamento para a escola pesquisada, e demais instituições de ensino que se interessarem em conhecer, discutir e analisar e propor reflexões acerca do processo de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas.

Outras pesquisas podem surgir a partir desta, complementando ou até mesmo contradizendo os resultados, mas de todo modo, ampliando as possibilidades e reflexões, o que beneficia a toda população e contribui para a construção do conhecimento da realidade vivenciada nestes espaços, e abrindo possibilidades de transformação, caso sejam necessárias.

Dessa forma, a participação da comunidade no entendimento dos resultados tenderá a motivar a constante colaboração da sociedade nos assuntos referente a educação escolar.

Para as pessoas pesquisadas, cuja contribuição será de essencial importância para o sucesso da pesquisa, os principais benefícios dizem respeito ao sentimento de colaboração, que pode resultar em maior conhecimento sobre sua realidade local, para as alunas poderão produzir nelas efeitos de aceitação e empoderamento a partir do reconhecimento da

importância em assumir seus cabelos afros, essa pesquisa poderá contribuir para uma busca por uma educação de qualidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local/Data

Assinatura do (a) menor

pesquisadora
Elenilda da Silva Santos
Telefone: 65 99908-8488

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO****Guia de entrevista para os professores e gestores**

Prezado(a), esta entrevista é parte da pesquisa que hora estou desenvolvendo na área da educação, cujo objetivo é: Analisar a implementação da Lei nº10.639/03 na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em Araputanga-MT, a partir de uma movimentação de mulheres que lideram o grupo *não alisa não* na cidade, onde tem gerado influencia e transformações na formação política e cultural de alunas que frequentam o grupo, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

Desde já agradeço sua colaboração

1. SEXO

masculino feminino.

2. IDADE

Até 24 anos.

De 40 a 49 anos.

De 25 a 29 anos.

De 50 a 54 anos.

De 30 a 39 anos.

55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

Branco(a).

Amarelo(a).

Pardo(a).

Indígena.

Preto(a).

4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).

Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).

Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).

Ensino Superior

5. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR?

Pública federal.

Privada.

Pública estadual.

Não se aplica.

6. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

Presencial.

À distância.

Semi-presencial.

Não se aplica.

7. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

Especialização

Mestrado.

Doutorado.

Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

8. VOCÊ TEVE NA SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA CONTEÚDOS PREVISTOS NA LEI 10.639/03?

9. QUAL O SEU CONHECIMENTO SOBRE A LEI 10.639/03?

10. EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/03 PARA O ENSINO ESCOLAR NO BRASIL?

11. QUE MELHORIAS VOCÊ PODERIA SUGERIR PARA UM ENSINO EFETIVO ACERCA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA, ESCRAVIDÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA?

12. O QUE É PRECONCEITO RACIAL E COMO EXEMPLIFICA NO CASO DO BRASIL?

13. VOCÊ CONSIDERA QUE O PRECONCEITO SEJA UM OBSTÁCULO PARA DESENVOLVER TRABALHOS SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA?

13. VOCÊ TEM ACESSO A MATERIAIS QUE POSSIBILITE CONHECER A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA?

14. VOCÊ TEM SE DEFRONTADO COM TENSÕES RACIAIS NA ESCOLA? COMO REAGIU?

CONHECIMENTO E APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03

- Você possui alguma preparação ou capacitação para o trabalho com os alunos sobre a Lei 10639?
- Você trabalha a Lei nº 10.639/03 em sala de aula?
- As determinações da lei 10.639, podem ajudar na desconstrução do preconceito racial e afirmação da identidade negra?
- A escola promove momentos de diálogos com os professores sobre a discriminação racial?

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

- Quais as práticas pedagógicas que poderiam ser aplicadas na escola para colaborar na implementação da lei 10.639/03?
- Quem deveria ser o responsável por elas?
- Escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados com as temáticas da lei 10.639/03, que trata sobre história e cultura afro-brasileira e africana?
- Qual o papel que cumpre o/a professor/a da escola em relação à real implementação da lei 10.639/03?

- Qual o papel que cumpre o/a diretor/a e os coordenadores pedagógicos da escola em relação à real implementação da lei 10.639/03? Você já recebeu qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião da sua formação profissional ou nas escolas onde leciona? Que conteúdos são trabalhados nessas formações?
- Você considera que sua escola já implementou efetivamente a lei 10.639/03?

VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA

- Como você vê o fato de alunas estarem assumindo o cabelo em sua forma natural?
- Você já percebeu mudanças não somente na estética, mas na formação cultural dessas alunas?
- É possível relatar alguma atitude de alunas afro descendentes que tenha contribuído com a educação das relações raciais?
- Você acredita que seja possível o fortalecimento da identidade negra dessas alunas a partir das mobilizações do grupo Não Alisa Não?
- Quanto à valorização da diversidade étnico racial, tem se trabalhado frequentemente na escola? De que forma?
- Você gostaria de fazer mais algumas observações?

APÊNDICE C

Guia de entrevista para as estudantes

Prezada Estudante:

Esta entrevista é parte da pesquisa que hora estou desenvolvendo na área da educação, cujo objetivo é: Analisar a implementação da Lei nº10.639/03 na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em Araputanga-MT, a partir de uma movimentação de mulheres que lideram o grupo *não alisa não* na cidade, onde tem gerado influencia e transformações na formação política e cultural de alunas que frequentam o grupo, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

Desde já agradeço sua colaboração

1. IDADE : _____

2. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- Branco(a).
- Amarelo(a).
- Pardo(a).
- Indígena.
- Preto(a).

3. SÉRIE

- 6º Ano
- 7º Ano
- 8º Ano
- 9º Ano

4.FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS PAIS

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

5. OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS:

Mãe _____

Pai _____

CONHECIMENTO E APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03

- Você conhece a Lei nº 10.639/03? Sabe do que se trata?
- A escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira?
- Você já vivenciou ou ouviu falar de preconceito racial na escola?
- Você considera que sua escola já trabalha a lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana?
- Você acredita que a sua auto- afirmação e valorização da estética negra possa contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/03 na escola, podendo ajudar na desconstrução do preconceito racial?
- Você considera que o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva da identidade negra.
- Você tem acesso a materiais que possibilite conhecer a cultura afro- brasileira e africana.
- Você acredita que a Lei nº 10.639/03 que prevê o Ensino de Cultura e História da Afro-Brasileira e África, pode ser um instrumento de combate a estereótipos e estigmas postos ao negro e sua cultura?

PRECONCEITO RACIAL X VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA

- Existem comportamentos que poderia indicar preconceito e discriminação racial relacionado a tua estética capilar?
- A escola preocupa-se em resolver os problemas referentes ao preconceito e a Discriminação?
- A escola promove momentos de diálogos com os alunos sobre a discriminação racial.
- Você considera que as manifestações culturais afro-brasileira assim como o grupo Não Alisa Não, é importante para a aceitação de sua negritude?

- Como você se vê refletida na escola e na sociedade?
- O que tem contribuído para que você construa uma imagem positiva de sua descendência e de sua estética negra?
- Na escola você já sofreu algum preconceito referente ao seu cabelo?
- Por que você decidiu assumir seu cabelo afro?
- Seu cabelo hoje está natural, mas qual sua história? Ele sempre foi assim?
- Como você chegou ao visual que carrega hoje?
- Você está feliz com seu cabelo? Como é sua relação com ele?
- Qual a importância do grupo Não Alisa Não para você?
- Para você usar o cabelo em sua forma natural é moda ou resistência?
- Você gostaria de fazer mais algumas observações?

APÊNDICE D

Guia de entrevista para integrantes do grupo Não Alisa Não

Prezada participante:

Esta entrevista é parte da pesquisa que hora estou desenvolvendo na área da educação, cujo objetivo é: Analisar a implementação da Lei nº10.639/03 na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques em Araputanga-MT, a partir de uma movimentação de mulheres que lideram o grupo *não alisa não* na cidade, onde tem gerado influencia e transformações na formação política e cultural de alunas que frequentam o grupo, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

Desde já agradeço sua colaboração

1. IDADE

Até 24 anos.

De 40 a 49 anos.

De 25 a 29 anos.

De 50 a 54 anos.

De 30 a 39 anos.

55 anos ou mais.

2. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- Branca
- Amarela
- Parda
- Indígena
- Preta

3. FORMAÇÃO EDUCACIONAL

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

4. OCUPAÇÃO PROFISSIONAL: _____**5. ESTADO CIVIL:** _____**6. VOCÊ CONHECE A LEI 10.639/03, SABE DO QUE SE TRATA?****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Grupo Não Alisa Não

- Como nasceu o grupo Não Alisa Não?
- Por que nomearam o grupo de Não Alisa Não?
- Qual a importância do grupo para a cidade?
- Como as pessoas tem visto seu empoderamento?
- O que têm contribuído para que você construa uma imagem positiva de sua estética?
- Para você o que significa assumir seu cabelo natural?
- Para você usar o cabelo em sua forma natural é moda ou resistência?
- Quais as consequências em assumir seu cabelo crespo no Brasil hoje?

- Você já sofreu algum preconceito referente ao seu cabelo?
- Você tem notado algum impacto de suas mobilizações nas escolas?
- É possível fazer um trabalho em conjunto com a escola a fim de buscar um fortalecimento da cultura afro a partir da estética capilar?