



Mestrado Profissional em História da África,  
da Diáspora e dos Povos Indígenas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB  
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS - CAHL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA  
E DOS POVOS INDÍGENAS**

**KÁTIA MARIA DOS SANTOS BARBOSA**

**RELATÓRIO FINAL DE PRODUÇÃO DO PARADIDÁTICO:  
CABELO RUIM? QUE MAL ELE TE FEZ?**

**CACHOEIRA/BA  
2020**

**KÁTIA MARIA DOS SANTOS BARBOSA**

**RELATÓRIO FINAL DE PRODUÇÃO DO PARADIDÁTICO:  
CABELO RUIM? QUE MAL ELE TE FEZ?**

Relatório técnico final apresentado ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em História.

**Orientadora:** Profa. Dra. Angela Figueiredo

**Co-orientador:** Prof. Dr. Antônio Liberac Cardoso Simões Pires

**CACHOEIRA/BA  
2020**

---

B238 Barbosa, Kátia Maria dos Santos.

Cabelo ruim? Que mal ele te fez? / Kátia Maria dos Santos  
Barbosa. Cachoeira, BA, 2020.  
169f., il.

Profa. Dra. Angela Figueiredo  
Prof. Dr. Antônio Liberac Cardoso Simões Pires

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da  
Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Mestrado Profissional  
em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Bahia,  
2020.

1. Negras - Identidade Racial. 2. Cabelo - Aspectos Sociais -  
Brasil. 3. Negras - Atitudel. 4. Imagem Corporal em Mulheres. 5. Brasil  
- Usos e Costumes I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,  
Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 305.896081

---

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.

Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396)  
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

KÁTIA MARIA DOS SANTOS BARBOSA

**RELATÓRIO FINAL DE PRODUÇÃO DO PARADIDÁTICO:  
CABELO RUIM? QUE MAL ELE TE FEZ?**

Relatório final de produção do Paradidático apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UFRB, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Figueiredo e co-orientação do Prof. Dr. Antônio Liberac Cardoso Simões Pires.

Aprovada, 25 de novembro de 2020

Comissão examinadora:



---

Profa. Dra. Angela Figueiredo (UFRB – Orientadora)



---

Profa. Dra. Cristiane Santos Souza (UNILAB – Examinadora Externa)



---

Profa. Dra. Maria Andrea dos Santos Soares (UNILAB – Examinadora Externa)

## AGRADECIMENTOS

Enfim, pari!

É assim mesmo que vejo este trabalho, um verdadeiro parto, porém com uma gestação muito mais longa. Foram dois anos de muito sacrifício, medo, angústia, ansiedade, criatividade, felicidade, fé e gratidão. Foi uma mistura de sentimentos vividos até o parto desse “filho”, mas, graças a Deus, aos Orixás, aos Pretos Velhos, Caboclos e todas as entidades de luz, ele nasceu para concretizar seu propósito de vida.

Entretanto, não poderia deixar de agradecer aos “médicos” da terra que me auxiliariam nesse processo. Eles foram importantíssimos nesta gestação, sem eles, eu não teria conseguido. Foram a minha fortaleza, o meu amparo, o meu acolhimento. Foi a ajuda necessária que precisava ter, e hoje me pergunto: como eles me suportaram nesses dois anos? A resposta eu tenho: foi por AMOR!

Agradeço imensamente à minha família, em especial ao meu companheiro Marcelo e à minha filha Liz, que me permitem voar, acreditam no meu potencial e compreendem todo meu estresse, ansiedade e ausência, mesmo estando em suas companhias. Eles são a verdadeira expressão de amor que precisava ter ao meu lado.

À minha mãe, Maria Helena, que mesmo à distância estava sempre pronta a me socorrer, quando necessário. Não há uma noite que ela durma sem orar por mim. Quantas vezes nessa caminhada ela fez o meu próprio papel, fortalecendo a minha fé, quando a mesma esmorecia.

À minha orientadora, Dra. Angela Figueiredo, por me acolher no momento em que eu mais precisava. Ela foi capaz de aceitar ultrapassar o número de orientandos e várias demandas que tinha para não me deixar só nessa caminhada e ajudar a realizar o meu sonho de ser orientada por uma mulher que é uma referência acadêmica para mim, e que também é um ser humano incrível, quero levá-la para vida. Toda palavra de gratidão é pouco, ela é uma junção entre teoria e prática.

Ao meu professor e co-orientador, Dr. Antônio Liberac, que acreditou em mim desde o início, e foi um grande incentivador, sempre dando retorno às minhas interpelações, além de compartilhar comigo seus conhecimentos e suas vivências.

Às professoras Dra. Cristiane Santos Souza e Dra. Maria Andrea dos Santos Soares, as quais tive a honra de ter em minha banca de qualificação e defesa e contribuíram de forma

valerosa na construção deste material, mostrando-me ausências e contradições na escrita, mas com olhares sensíveis ao imenso trabalho de construção do relatório e material pedagógico.

Aos professores das disciplinas do Mestrado, que compartilharam seus saberes acadêmicos, proporcionando-nos uma base sólida de conhecimento.

Ao Coletivo Angela Davis, pelo afago de cura, rede de irmandade, contribuições e aprendizados que tive nesse espaço. Foi de lá que conheci a maioria das minhas referências bibliográficas e pude de fato construir a interseccionalidade de gênero e raça, na escrita e na vivência cotidiana. A todas e todos que compõem esse Coletivo, cada um com seu jeitinho e experiência de vida, obrigada pelas trocas.

Aos queridos e amados sujeitos da pesquisa, em especial às grandes protagonistas que participaram do grupo focal, minha eterna gratidão. A confiança que me dedicaram e a coragem de compartilhar os mais íntimos sentimentos foram magníficas. Ubuntu para nós!

Aos meus colegas do Mestrado, especialmente a Suzana, Maiane, Lucilene, Thaia, Moisés e Guilherme, que fizeram da nossa jornada momentos também de diversão, alegria e encontros. Com eles, a caminhada ficou menos sofrida. Quando o estresse batia, qualquer um de nós corria para passar uma mensagem em nosso grupo no *WhatsApp* para marcar logo uma saidinha.

Aos meus amigos, que também foram de fundamental importância nesta pesquisa, Jau e Tchu Tchu. Quando a coisa apertava ou a dúvida vinha, eu recorria a eles, que estavam sempre disponíveis a ajudar. Muito obrigada por todo o apoio!

À prefeitura do Município de Governador Mangabeira/BA, na pessoa do excelentíssimo senhor prefeito Marcelo Pedreira, que me liberou do exercício de professora, concedendo-me a tão necessária licença para que pudesse me dedicar de maneira exclusiva à minha pesquisa, minha muitíssima gratidão, por acreditar na educação e fortalecer os cursos de aprimoramento para os profissionais da educação em nossa cidade.

Ao Centro Educacional Professora Angelita Gesteira – CEAG, *locus* da minha pesquisa e o lugar onde exerço o magistério. É nesse espaço que sou desafiada o tempo todo e é de onde retiro as melhores lições de vida, onde aprendo e reafirmo que só a educação é capaz de transformar o mundo. EU ACREDITO!

Gratidão a todos e todas que diretamente ou indiretamente me permitiram chegar até aqui. Muito obrigada!!!

*Escrever é realmente uma forma de pensar- e não apenas sobre sentimentos, mas também sobre coisas que são díspares, não resolvidas, misteriosas, problemáticas, ou apenas doces.*

Toni Morrison

*Não estou mais aceitando as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar.*

Angela Davis

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender as representações do cabelo crespo nas séries finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), do Centro Educacional Professora Angelita Gesteira, localizado na cidade de Governador Mangabeira/BA e, trazer subsídios para a elaboração de um material pedagógico, em formato de conto, voltado para alunas/os das séries mencionadas. O propósito do conto é de contribuir para a efetivação de uma política antirracista, ajudando a promover a construção da autoestima, autoafirmação, autovalorização, autoamor e empoderamento, para a formação de uma identidade negra positiva, especialmente para meninas e mulheres negras, marcadas pelo racismo e pelo sexismo, interseccional e cotidianamente. Este trabalho também busca atender à Lei nº 10.639/2003, sobre o ensino da cultura negra nas escolas. Os pilares teóricos desta pesquisa são o feminismo negro e os estudos decoloniais, e a metodologia está baseada em dados qualitativos, na realização da observação participante, aplicação de 32 questionários respondidos por uma turma do 9º e a formação de um grupo focal, com a participação de 12 alunas, entre 13 e 14 anos. Concluímos que o cabelo crespo continua sendo, principalmente para as meninas negras, algo difícil para lidar. Embora muitas tenham deixado de alisar, sentem-se ainda cobradas e punidas por um padrão de beleza imposto pela sociedade, o cabelo liso. A escola não valoriza a expressão corporal da negritude e viola seus corpos com o disciplinamento capilar; além disso, a falta de referenciais e estudos sobre as relações étnico-raciais fazem com que os conceitos de negra/o e preta/o seja visto de forma pejorativa, não promovendo afirmação das africanidades, numa escola composta por uma maioria negra. Os resultados desta pesquisa foram de fundamental importância para a construção do paradidático intitulado: *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?*

**Palavras-Chave:** Mulheres negras. Cabelo crespo. Identidade.



## ABSTRACT

This research main objective is to understand the representations of curly hair in the final grades of Elementary School II (8th and 9th years), at the Educacional Center Teacher Angelita Gesteira, located in the city of Governador Mangabeira / BA and, to bring subsidies for the elaborated a pedagogical material, in a short story format, aimed students from the series mentioned. The purpose of the story is to contribute to the realization of an anti-racist policy, helping to promote the construction of self-esteem, self-affirmation, self-worth, self-love and empowerment, for the formation of a positive black identity, especially for girls and black women, marked by racismo and through sexism, intersectionally and daily. This work also seeks to comply with Law No. 10,639 / 2003, on teaching black culture in schools. The theoretical pillars of this research are black feminism and de colonial studies, and the methodology is based on qualitative data, in the performance of participant observation, application of 32 questionnaires answered by a 9th class and the formation of a focus group, with the participation of 12 students, between 13 and 14 years old. We conclude that curly hair remains, especially for black girls, something difficult to deal with. Although many have stopped straightening, they still feel charged and punished by a white standard of beauty imposed by society, straight hair. The school does not value the corporal expression of blackness and violates their bodies with capillary discipline; in addition, the lack of references and studies on ethnic-racial relations mean that the concepts of black and / or black are seen in a pejorative way, not promoting affirmation of Africanities, in a school where black students are majority. The results of this research were of fundamental importance for the construction of the paradigmatic entitled: Bad hair? What harm did he do to you?

**Keywords:** Black women. Curly hair. Identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 e 2	Fachada do CEAG (lateral e frente) .....	16
Figuras 3	Logotipo da escola .....	16
Figura 4	Rendimento escolar do ano letivo de 2019 .....	17
Figura 5	Sistema de classificação racial do alunado da UFRB.....	27
Figuras 6 e 7	Penteados impostos pelo Projeto Vetor Disciplinar para apresentação diária na escola e nas aulas de Educação Física.....	49
Figura 8	Foto das meninas participantes do grupo focal, na área da escola.....	50
Figura 9	Frase utilizada no Projeto Consciência Negra, em novembro de 2015.....	52
Figura 10	Tipos dos cabelos das meninas integrantes do grupo focal...	55
Figura 11	Demonstração de cumplicidade e afeto das meninas durante os encontros.....	57
Figura 12	Imagem da sentença de um homem negro em Curitiba.....	64
Figura 13	Classificação de cor/raça das docentes e alunas (2016).....	88
Figura 14	Classificação de cor/raça das alunas e alunos do 9M1 (2019).....	88
Figura 15	Perfil do alunado do CEAG (2020).....	91
Figura 16	Cartazes feitos pelos alunos na “Feira das CONSciências”..	98
Figuras 17 e 18	Alguns desenhos feitos pelas alunas do 9M1.....	99
Figura 19	Algumas capas de revistas sobre beleza.....	108
Figura 20	Ilustração que retrata o grau de curvatura dos cabelos.....	115
Figura 21	Graus de curvatura do cabelo tipo 3.....	115
Figura 22	Graus de curvatura do cabelo tipo 4.....	116
Figura 23	Registro do segundo encontro do grupo focal.....	117
Figura 24	“A redenção de cam” (1895), de Modesto Brocos.....	126
Figura 25	Lembranças dadas às alunas do grupo focal.....	127
Figura 26	Confraternização no encontro final do grupo focal.....	127
Figura 27	Ilustração feita por Gabriel Ferreira para a capa do livro.....	136

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

<b>BA</b>	Bahia
<b>CEAG</b>	Centro Educacional Professora Angelita Gesteira
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Plano Nacional do Livro Didático
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>TEN</b>	Teatro Experimental do Negro
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<i>Locus da pesquisa</i> .....	15
<b>A pesquisa de campo e sua problemática</b> .....	18
<b>Público-alvo e gênero literário</b> .....	22
<b>Porque este mestrado?</b> .....	27
<b>1 PERCURSOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	31
<b>1.1 Alinhavando e costurando a educação no CEAG</b> .....	38
1.1.1 Educação antirracista: reflexões sobre essa prática pedagógica.....	38
1.1.2 Implantação do Projeto Vetor Disciplinar no CEAG .....	47
<b>1.2 Desvendando o campo</b> .....	52
1.2.1 A formação do grupo focal .....	54
<b>2 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS FIOS CRESPOS</b> .....	62
<b>2.1 “Cabelo é tão bom que nem a terra come!”</b> .....	62
<b>2.2 Indústria de cosméticos: do liso ao cacheado</b> .....	70
<b>2.3 O lugar do corpo negro na mídia</b> .....	73
<b>2.4 Racismo engendrado: “tem muito negro querendo ser branco!”</b> .....	77
<b>3 DIÁRIO DE BORDO: “QUE CABELO É ESSE?”</b> .....	92
<b>3.1 Análise dos dados obtidos através dos questionários</b> .....	92
<b>3.2 Descrição das entrevistas em grupo</b> .....	100
3.2.1 Primeiro encontro.....	100
3.2.2 Segundo encontro.....	105
3.2.3 Terceiro encontro.....	116
3.2.4 Quarto encontro.....	123
3.2.5 Quinto encontro.....	126
<b>4 A PRODUÇÃO DO PARADIDÁTICO</b> .....	128
<b>4.1 Construindo o conto: <i>Cabelo ruim? Que mal ele te fez?</i></b> .....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
<b>APÊNDICE</b> .....	156
<b>ANEXOS</b> .....	160

## INTRODUÇÃO

*Respeitem meus cabelos, brancos  
Chegou a hora de falar  
Vamos ser francos  
[...]  
Cabelo veio da África  
Junto com meus santos  
[...]  
Se eu quero pixaim, deixa  
Se eu quero enrolar, deixa  
Se eu quero colorir, deixa  
Se eu quero assanhar, deixa  
Deixa, deixa a madeixa balançar*

Chico César

Esta pesquisa de mestrado buscou compreender as representações do cabelo crespo para as/os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), do Centro Educacional Professora Angelita Gesteira, localizado na cidade de Governador Mangabeira/BA, e trazer subsídios para a construção de um material pedagógico, em formato de conto, intitulado *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?*, voltado para alunas/os das séries mencionadas, com o intuito de contribuir para a formação de uma identidade negra positiva, especialmente para as alunas negras, que são marcadas pelo racismo e pelo sexismo, interseccional e cotidianamente.

O meu interesse em pesquisar gênero, raça e educação foi se esboçando a partir do momento que percebi a relação desses temas com a minha vivência e minhas observações enquanto professora, somada à minha própria experiência de mulher negra, crespa e mãe de uma menina com as mesmas características. Essas categorias sociais que perpassam as minhas vivências e das minhas alunas são de extrema importância na constituição do nosso ser, pois somos marcadas pela discriminação de gênero e raça, sobretudo.

As experiências de racismo das pessoas negras começam na infância, ou até mesmo antes de nascer. Em muitas famílias negras, ao detectarem o sexo dos seus bebês e prevendo como serão as características fenotípicas dessas crianças, sobretudo os cabelos quando são do sexo feminino, surge motivo de preocupação. E, quando essas crianças negras iniciam a vida escolar, na condição de alunas, sofrem por conta da aparência, pois a escola também impõe padrões de comportamento, beleza, conhecimento e currículo que não as contemplam. Angela **Figueiredo**, no livro *Beleza negra* (2016), menciona o quanto a literatura brasileira, principalmente as obras consideradas canônicas, contribuiu para manter e reafirmar valores negativos forjados sobre negros e negras através de uma depreciação dos seus fenótipos, em

prol de uma imposição de valores e de fenótipos brancos como símbolo de beleza, pureza e racionalidade.

Por experiência própria, ouvi durante toda a minha gestação discursos racistas em relação ao cabelo da minha filha, a exemplo da minha sogra, ao afirmar que preferia um menino, porque não sabia pentear cabelo “duro” de menina. E mesmo após o nascimento dela, escuto constantemente de minha mãe e de outras pessoas da família frases do tipo: “prende esse cabelo”, “olha que juba”, “cabelo de samambaia”, “não os deixa soltos”, “trança esses cabelos”. São sempre discursos pautados em estereótipos racistas, que estruturam a sociedade e são disseminados no meio familiar, inclusive entre famílias negras. Angela Figueiredo nos faz um alerta: “[...] na literatura brasileira relativa aos estudos raciais temos dado pouca atenção à compreensão das dinâmicas da reprodução do racismo e do sexismo no interior das famílias” (2015, p. 159).

Em razão dessa realidade que vivenciamos, a autora Patrícia Hill **Collins** (2016) nos informa que o ponto de vista das mulheres negras, que consiste em dar expressão às diferentes formas de ser negra e de ser mulher, mostra as dimensões da existência dessas duas categorias, que não podem ser vistas separadamente. Para autora, o conhecimento que é produzido pelas mulheres negras em suas vidas cotidianas envolve interpretações teóricas da realidade, a partir de um ponto de vista privilegiado. Adoto o seu pensamento, ao refletir e articular as experiências das alunas negras participantes desta pesquisa e a minha própria história pessoal.

Para a escritora Conceição **Evaristo** (LIMA, 2017), esse método de produção do conhecimento é chamado de *escrevivência*<sup>1</sup>. A autora cunhou este conceito a partir dos verbos “escrever” e “viver”, como um modo de viabilização das narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres negras. Essas experiências comuns de opressão, sofridas e compartilhadas por esse grupo, devem ser escritas para incomodar a produção científica hegemônica, marcadamente androcêntrica e branca.

Pois, indubitavelmente, ser mulher na nossa sociedade é muito mais difícil, fazemos parte de um grupo<sup>2</sup> historicamente oprimido, e ser mulher negra agrava muito mais as

---

<sup>1</sup> Embora Conceição Evaristo tenha utilizado este termo em sua dissertação de mestrado, defendida em 1995, a autora usou o conceito pela primeira vez em uma mesa de escritoras negras no “Seminário Nacional e Internacional Mulher & Literatura”, em 2015, em Caxias do Sul, quando terminou sua fala dizendo que a “nossa escrevivência não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. Entrevista concedida a Juliana Domingos de Lima (2017), *Jornal Nexo*.

<sup>2</sup> É importante ressaltar que as mulheres negras e também as não negras fazem parte de um grupo não homogêneo. O que caracteriza um pode não caracterizar o outro grupo, sob diversos pontos de vista. Na análise

opressões vividas. A abolicionista e ex-escravizada Sojourner **Truth**, em 1851, no seu famoso discurso intitulado “E eu não sou uma mulher?”<sup>3</sup>, já reivindicava o direito de fala e posicionalidade, demonstrando as especificidades das mulheres negras na luta contra as opressões, especialmente contra a invisibilidade, o silenciamento e a desumanização de seus corpos.

Assim sendo, esta pesquisa vem no sentido de contrapor a produção do conhecimento colonial e de caráter generalizado da ciência, bem como a ideia de totalidade e essencialismo associada à categoria mulher, pois o que buscamos aqui é a objetividade corporificada pela ciência, ou seja, a compreensão de que qualquer conhecimento parte de uma perspectiva contextual, parcial, situada e localizada. O fazer científico precisa reconhecer o local onde nos encontramos e partimos, a nossa *posicionalidade* – conceito elaborado por Donna Haraway (1995), que traz uma dimensão corporizada e não transcendente, uma vez que, para a autora, a visão parcial nunca se fecha, o conhecimento deve estar sempre aberto à contestação, de forma crítica e responsável, além de construir e estabelecer redes, conexões, práticas de partilha e diálogos entre diferentes localizações e visões parciais, considerando assim as relações de interdependência e poder.

### **Locus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Professora Angelita Gesteira, conhecido como CEAG, localizado na Rua Wilson Falcão, S/N, na cidade de Governador Mangabeira/BA. O município é uma das 20 cidades que compõem a região do Recôncavo da Bahia, e está a 136 km de Salvador, fazendo limite com Muritiba, Cachoeira, Cabaceiras do Paraguaçu e Cruz das Almas. Governador Mangabeira emancipou-se em 14 de março de 1962, e possui uma população estimada em 2019 de 20.722 habitantes<sup>4</sup>, onde predomina uma maioria feminina, católica e negra. Sua principal atividade econômica é a agricultura.

O CEAG, mantido pela prefeitura, é a única escola municipal de Ensino Fundamental II regular, do 6º ao 9º ano, que está localizada na área urbana. Apenas duas escolas trabalham

---

interseccional de gênero e cor, as mulheres negras se encontram em uma posição de subalternidade ainda maior.

<sup>3</sup> Discurso proferido na Convenção dos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio, nos Estados Unidos, em 1851. A fala foi dirigida a uma plateia branca e com a presença de diversos homens que afirmavam que as mulheres eram frágeis. Disponível em: [http://acentraldasdivas.blogspot.com/2017/07/e-eu-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth\\_4.html](http://acentraldasdivas.blogspot.com/2017/07/e-eu-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth_4.html). Acesso em: 28 jul. 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/governador-mangabeira.html?>. Acesso em: 24 jun. 2020.

com essa modalidade no município, e a outra fica localizada na zona rural, no distrito de Quixabeira – o Centro Educacional Professor Agnaldo Viana Pereira (CEPAVP). Além do Ensino Fundamental, o CEAG implantou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2016. A escola funciona no regime de externato, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No ano letivo de 2019, a instituição possuía 901 alunos do regular, mais 157 alunos do EJA, perfazendo um total de 1.058 alunos, classificando essa escola como de grande porte. Abaixo, imagens da fachada da escola, que mostra o térreo e o primeiro andar.

Figuras 1 e 2 – Fachada do CEAG (lateral e frente)



Fonte: Facebook do CEAG.<sup>5</sup>

O slogan utilizado pela instituição é “Formando cidadãos para transformar o mundo”:

Figura 3 – Logotipo da escola



Fonte: Facebook do CEAG.<sup>6</sup>

O desempenho do Ensino regular no ano letivo de 2019 apresentou 79,3% de aprovação, 17,1% de reprovação e apenas 3,6% de evasão escolar. O gráfico abaixo apresenta os dados por série/ano.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/centroeducacionalangelitagesteira>. Postado em 17 de fevereiro de 2016. Acesso em: 2 jan. 2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/angelita.gesteira>. Postado em 17 de fevereiro de 2019. Acesso em: 29 jun. 2020.



Figura 4 – Rendimento escolar do ano letivo de 2019



Fonte: Coordenação da escola.

O meu primeiro emprego foi em 1999, já na área da educação, trabalhando como funcionária contratada na secretária do CEAG, realizando matrícula, histórico e transferência escolar e, em 2001, dei início à minha trajetória como professora, dando aula no CEAG para turmas do Ensino Médio. Porém, só me tornei professora de História efetiva do município no ano de 2006, contudo, fui empossada em outra escola do Ensino Fundamental II, no CEPAVP, que fica na zona rural. Mas meu sonho era retornar à escola onde comecei a trabalhar, e felizmente consegui. Obtive a minha mudança em 2007 e permaneci, mesmo dando aulas também em outras instituições, em cidades distintas. Como dizem os mais velhos “o bom filho à casa retorna”, essa escola é a minha raiz. Não posso esquecer que foi através desse espaço que conquistei meu primeiro emprego e a minha primeira experiência no magistério.

Conforme o documento do Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>7</sup>, o CEAG foi fundado em 4 de janeiro de 1993, e se chamava Centro Educacional Félix de Almeida Mendonça – CEFAM, sendo a primeira unidade de ensino público do município a oferecer a modalidade de Ensino Médio. Nesse período, a escola ainda não possuía uma sede própria, funcionava em um espaço alugado na Rua Heraldo Guerra, em frente ao atual prédio da Associação de pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No ano de 1997, a escola passou a ser chamada de Centro Educacional Professora Angelita Gesteira, como forma de homenagear a primeira professora de Língua Portuguesa que lecionou em Governador Mangabeira. No mesmo ano, iniciou-se a construção da sua atual sede. Já em 2002, o CEAG deixou de oferecer a modalidade de

<sup>7</sup> Informações retiradas do PPP do CEAG, aprovado em maio de 2018.

Ensino Médio, que se tornou responsabilidade do estado, passando a funcionar apenas com o Ensino Fundamental II. No ano de 2013, a escola foi reformada e ampliada, aumentando de 12 para 24 salas, construídas na parte superior. Apesar da reforma, a escola ainda apresenta problemas de infraestrutura, sendo as maiores queixas do alunado a má ventilação, a falta de um auditório, o tamanho da sala de áudio e vídeo – que não comporta um grande número de alunas/os – e a falta de cobertura da quadra.

### **A pesquisa de campo e sua problemática**

A pesquisa foi desenvolvida no 9º ano, turma 1, matutino, por entender que a faixa etária desse grupo de estudantes é fundamental na formação das identidades, principalmente de gênero e raça. Foram aplicados 32 (trinta e dois) questionários para toda a turma de 2019, que foram respondidos por 20 meninas e 12 meninos que estavam presentes no dia 15 de abril de 2019 na escola. O referido questionário (APÊNDICE A) contém 34 questões referentes à cor, religião, moradia, informações socioeconômicas e nível de escolaridade dos responsáveis, e sobre a visão/experiência das/os alunas/os em relação à beleza, cabelo, estética negra, raça, racismo, negritude e escola. A escolha da turma se deu devido à variedade dos cabelos das alunas, onde encontramos meninas que fizeram recentemente o *big chop*<sup>8</sup>, em transição capilar, com cabelos *black*, com *box braids*, com cachos, lisos e alisados<sup>9</sup>.

O questionário foi destinado aos meninos também, pois a minha intenção era sondar se a realidade da escola estava de acordo com as observações realizadas, em que a questão do cabelo para as meninas é muito mais complexa, e isso foi confirmado pela sondagem. Por uma questão política, priorizei a formação de um grupo focal composto exclusivamente por meninas, pois elas estão muito mais vulneráveis às imposições sobre o conceito de beleza, além das cobranças sobre a ideia de feminilidade que povoa o imaginário cultural. Assim, foram selecionadas 12 meninas, a partir de critérios como: desenvoltura nas respostas do questionário em relação às experiências de racismo vivenciadas; e a evidência da baixa autoestima, como também a elevada autoestima, relacionadas à questão do corpo, principalmente das madeixas.

---

<sup>8</sup> Palavra que significa “o grande corte”. Termo muito usado pelas meninas em transição capilar, quando resolvem cortar a parte do cabelo alisada e, enfim, assumir seus cabelos naturais. É considerado um ato corajoso, porque o cabelo das meninas geralmente fica bem curtinho, o que é associado ao masculino.

<sup>9</sup> Tipo de cabelo que sofreu algum processo químico para se tornar liso.

Através da observação participante, foi comum ouvir da comunidade escolar a caracterização e a nomeação do cabelo crespo como algo “ruim”, “duro”, “Bombril”<sup>10</sup>, “feio”, “armado”; enquanto os cabelos lisos eram/são associados à beleza, brilho e maciez. Confirma-se, portanto, que “a negação de outros padrões de beleza transformou o cabelo liso em referencial máximo de beleza”, como é exposto por Rosângela **Malachias** (2007, p. 39).

Nesse contexto, é fundamental compreender as vozes dessas meninas negras<sup>11</sup> do ponto de vista autodefinido, dinâmico e interseccional. A escolha pela temática do cabelo crespo e suas variáveis<sup>12</sup>, na perspectiva do feminismo negro, é uma postura política, pois estamos pensando projetos e ações que proporcionem estratégias de superação do sexismo e do racismo estrutural, que desumaniza os corpos negros, a partir desse lugar ocupado por nós. Como salienta Collins (2016), especialmente nos dias atuais, a televisão, as novelas, os filmes, a rádio, as músicas, as redes sociais, a internet como tudo constituem novas formas de controlar a imagem da mulher negra, sempre de maneira negativa e estereotipada. Por isso, é mais do que urgente criarmos mecanismos de superação do racismo e do sexismo, que nos silenciam de muitas maneiras.

Assim, partindo das narrativas das experiências e trajetórias das alunas do CEAG, é comum escutar relatos de discriminação que sofrem por causa do cabelo crespo, nos vários espaços que estão inseridas, especialmente na escola. Sobre esse interim, Ana Célia da **Silva** (2005, p. 28) aponta que:

Os cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas trancinhas e nos cabelos crespos ao natural.

Podemos ilustrar isso através das falas de duas das alunas participantes desta pesquisa<sup>13</sup>, quando dizem que: “dentro da minha própria família, acha que para ser bonita é

---

<sup>10</sup> Nome de uma famosa marca de esponja de aço usado para se referir pejorativamente ao cabelo crespo.

<sup>11</sup> Refiro-me às alunas do Centro Educacional Professora Angelita, em Governador Mangabeira/BA, do 9º ano, turma 1 (matutino), participantes desta pesquisa. Denomino essas adolescentes, com idades entre 13 e 14 anos, de “meninas” ao longo do texto, expressando a relação de afetividade que tenho com elas, pois a educação se dá pelo amor, como já nos orientava o educador e filósofo Paulo Freire (1989). Construir relações afetivas no nosso processo de resistência coletiva é essencial. E como nos lembra a autora bell hooks (2010), no texto “Vivendo de amor”, “nossa recuperação está no ato e na arte de amar” (s/p). É uma escolha minha praticar o amor, através de gestos e falas, porque não podemos desconectar nossas práticas pedagógicas das nossas vivências, já que o processo de humanização nas relações é uma forma de resistência e revolução.

<sup>12</sup> A autora Ivy Guedes (2015) informa que as variáveis do cabelo crespo são: cacheados, ondulados, crespos, enrolados, *black power* e os que estão em transição capilar, que ela denomina de “transinetes”.

<sup>13</sup> Os nomes reais das alunas foram preservados, por serem de menores de 18 anos, e para evitar qualquer constrangimento, considerando que a cidade é pequena e a probabilidade de serem reconhecidas é muito

preciso ter o cabelo liso e domado” (Kênia, 14 anos) e “no meu outro colégio os meninos me chamavam de toco de amarrar jegue, só porque meu cabelo era pequeno” (Asha, 14 anos)<sup>14</sup>.

Os discursos violentos e pejorativos reproduzidos em torno da estética negra influenciam diretamente na forma como essas meninas se veem, e isso acaba gerando baixa autoestima, levando-as a uma busca incansável pela mudança da aparência corporal. A autora bell **hooks** sinaliza, no seu texto “Vivendo de amor”, que a crítica sobre a nossa estética provoca a ausência do amor, por isso precisamos nos conhecer e nos afirmar. Quando substituímos as críticas negativas sobre nossos corpos pelo reconhecimento positivo e a autoaceitação, passamos a amar aquilo que vemos, e aí a nossa autoestima cresce. Nas palavras da autora:

Quando substituo a crítica negativa pelo reconhecimento positivo, sinto-me mais forte para começar o dia. A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior. Uso a expressão “amor interior” e não “amor próprio” porque a palavra “próprio” é geralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros. Numa sociedade racista e machista, a mulher negra não aprende a reconhecer que sua vida interior é importante. (HOOKS, 2010, s/p).

É interessante ressaltar que a nossa percepção de beleza é manipulada pelos grupos dominantes. Criam-se padrões estéticos que colocam as características fenotípicas do branco como o único detentor de beleza e elegância, do que é aceito e desejável na sociedade. E em razão disso, surge o desejo pelo branqueamento, já que, supostamente, quanto mais branca a pessoa negra se tornar, mais facilmente ela será aceita na sociedade. O cabelo é um desses elementos dos traços físicos que mais sofre intervenção, principalmente pelas mulheres negras, em busca dessa aproximação pelo ideal de brancura, o chamado “branqueamento estético”, como denomina Petrônio **Domingues** (2002, p. 577).

Frantz **Fanon** (2008), no clássico livro *Pele negra, máscaras brancas*, faz uma análise psicanalítica dessa vontade do negro em querer ser branco. Esses mecanismos de inferioridade impostos e incutidos nos negros, durante o colonialismo, fazem com que nasça, de forma objetiva e subjetiva, o processo de branqueamento. Uma vez que o/a negro/a percebe que há impossibilidades de se constituir enquanto sujeito da sua própria história, pois a regra social diz que ser branco/a é sinônimo de ter humanidade, então ele/a passa se branquear, a se

---

grande. Os nomes que aparecem no texto são fictícios e de origem africana, como uma forma de homenagear nossa ancestralidade, possuem significados fortes e com imensa carga cultural, reafirmam a nossa história e identidade.

<sup>14</sup> Falas das alunas durante o ano de 2016, quando realizei pesquisa na mesma escola, enquanto aluna do curso de Especialização em História da África, da Cultura Afro-Brasileira e Indígena pela UFRB (2014-2017).

comportar como branco/a para ser aceito/a pelo outro/a. Assim, quanto mais branco for, mais humano será – uma estratégia de sobrevivência e aceitação social.

E, embora este seja um assunto bastante debatido nos meios acadêmicos e nos movimentos sociais, ele ainda não foi superado, pois está intimamente ligado à *colonialidade do ser*, um conceito fundamentado por Nelson Maldonado **Torres** (2008), a partir da visão de Fanon. Os sujeitos subalternos, especialmente nós, mulheres negras, comumente nos avaliamos com o olhar do colonizador, que nos diz que sempre nos falta algo, que nos coloca fora da norma, do padrão e que atinge em cheio a nossa perspectiva de mundo, a nossa expectativa de vida. Por isso, a urgência de descolonizar o nosso ser, pois essas internalizações afetam diretamente a nossa autoestima e, por conseguinte, a nossa existência.

A autoestima das adolescentes participantes desta pesquisa está condicionada, em primeira instância, ao que a sociedade define como belo e é constantemente reforçado pela mídia. Essa mídia projeta, estrategicamente, de forma intencional, um padrão estético que não respeita a diversidade étnica, nem a existência de diferentes tipos de beleza, pois está pautada na hierarquização das raças e/ou do gênero, fazendo com que nós, mulheres negras, em especial, estejamos sempre insatisfeitas com a nossa estética e prontas para consumir produtos eurocêntricos, tornando-nos escravas da indústria de beleza, formando um nicho consumidor que não nos contempla.

Entretanto, ainda que nos últimos anos, em que notamos um aumento do número de alunas que resolveram passar pela transição capilar<sup>15</sup> ou até mesmo já estão com seus cabelos crespos assumidos – influenciadas pelo trabalho expressivo de *youtubers* e influenciadoras digitais negras da atualidade –, a problemática central deste trabalho é saber: Até que ponto as alunas entendem a estética negra, especificamente o cabelo, como espaço de reivindicação da identidade negra? A forma como o mercado e a mídia trabalham o cabelo crespo é opressora para essas meninas?

É nesse cenário e diante dessas problemáticas que o paradidático surge, buscando despertar para a construção da identidade negra positiva e a inclusão das experiências e trajetórias das alunas negras e/ou afrodescendentes no currículo, já que a matriz curricular não se adapta às diferenças existentes entre os grupos étnico-raciais. Sabemos que, infelizmente, nas instituições escolares o currículo representa o poder do Estado, que através dos discursos e narrativas, exerce controle e dominação sobre determinados grupos e segmentos da

---

<sup>15</sup> A transição capilar consiste em deixar de aplicar produtos químicos no cabelo e permitir seu crescimento natural. É um período considerado difícil no tratamento capilar, pois os fios costumam ficar com duas texturas, a natural que está nascendo (crespo na raiz) e a com química (alisado nas pontas). Por isso, é indicado que sejam feitos cortes constantes nessa fase, ou um corte único que tire toda a parte alisada.

sociedade, cujas culturas/vivências não são contempladas no currículo. Os discursos curriculares mostram nitidamente aquilo que é aceito e o que não é aceito, o que é incluído e excluído, deixando visível que currículo é sinônimo de poder, e esse poder demarca o âmbito escolar, criando limites e fronteiras que marginalizam as vivências de pessoas negras.

### **Público-alvo e gênero literário**

A produção do paradidático está voltada para as séries finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), já que se nota a ausência de materiais que tratem desta temática e que estejam voltados para este público. Não obstante, percebemos um número crescente de obras destinadas ao público infantil, como: *As tranças de Bintou*, de Sylviane Anna Diouf (2007); *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2007); *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009); *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2011); *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias (2012); *O mundo do black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013); *Tóim, cadê você?*, de Tamires Lima (2014); *O cabelo de Cora*, de Ana Zarco Câmara (2015); *Bucala: A pequena princesa do Quilombo do Cabula*, de Davi Nunes (2015); *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks (2018), entre outros.

Por ser um público com faixa etária entre 13 e 15 anos, a proposta foi fazer um paradidático do gênero literário conto, pois a utilização deste material em sala de aula pode provocar um aumento de interesse e participação dos alunos pelo conteúdo estudado, desde que seja algo significativo diante de suas vivências, além de ser um grande instrumento utilizado para a compreensão de conceitos, nas relações sociais e no cotidiano. Segundo a autora Luciana Maria Tavella Machado Viana (2013, p. 12):

Observou-se que quando apresentamos textos instigantes que prendem a atenção, relacionando a ficção com a realidade, vai acontecendo a interação leitor e texto. Sentimos que os alunos iam rompendo com as dificuldades, estabelecendo diálogo com os textos apresentados, apropriando-se dos conhecimentos adquiridos e ampliando a visão de mundo.

O conto em questão, *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?*, possui uma narrativa curta e fictícia, mas com personagens que vivem os mesmos dilemas das/dos adolescentes em foco, em especial, das meninas negras. Essa produção literária tem como proposta despertar no público, além da imaginação, atitudes conscientes que levem à formação de uma identidade negra positiva.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998), o conto faz parte dos gêneros literários cujo domínio é fundamental à efetiva participação da/o aluna/o na sociedade. Sua natureza condensada permite uma leitura rápida e resultados bastante positivos na compreensão de conceitos. A leitura do conto, por ser uma narrativa curta, costuma durar de meia a duas horas, portanto, pode ser lido de uma só vez, diferentemente do romance, que requer pausas na leitura, pois extrapola essa extensão. Nádya Battela Gotlib (2004, p. 33), no seu livro *Teoria do Conto*, faz a ressalva de que “o exagero das regras, que sacrificara o conto em benefício de fórmulas, proclama a necessidade de libertação das regras”. E, na esteira desse raciocínio, a autora cita Mário de Andrade e sua obra *Contos e contistas*, publicada em 1972, revelando que “em verdade sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto” (GOTLIB, 2004, p. 7).

A escolha por construir o conto *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?* surge justamente da intenção de criar mecanismos para contrapor a visão tão perpetuada entre as adolescentes, de terem que se encaixar em um padrão de beleza que só valoriza o cabelo liso. Trabalhar o empoderamento da beleza negra e o respeito à identidade é importantíssimo no ambiente escolar, pois os traços negróides, especialmente os cabelos crespos, desde cedo se tornam um fardo difícil para muitas meninas negras, o que abala a construção de suas identidades. Nilma Lino **Gomes** (2005, p. 42) ressalta que:

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

A produção do material pedagógico, através do gênero literário, que visa se tornar um livro paradidático a ser utilizado nas escolas de Ensino Fundamental II, séries finais (8º e 9º anos), está pautada em duas questões fundamentais. A primeira delas é que as produções acadêmicas, de modo geral, ficam muito restritas às bibliotecas, não chegando a alcançar a sociedade mais ampla, nem sequer alcançam os/as sujeitos/as que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho. Muitas das teses e dissertações, depois de escritas, não voltam em forma de ações práticas para a comunidade, ou seja, constituem-se de teorias

compreendidas e voltadas para a própria comunidade acadêmica. A autora bell hooks (2019, p. 45) ressalta que:

Uma literatura que ajuda informar uma multidão de pessoas, que ajuda indivíduos a compreenderem o pensamento e as políticas feministas [e raciais], precisa ser escrita em uma vasta gama de estilos e formatos. Precisamos de trabalhos principalmente direcionados à cultura jovem.

Em segundo lugar, por conta da escassez de produções literárias que tratam do cabelo crespo, que estejam voltadas para adolescentes. Assim sendo, o paradidático a que nos propusemos foi construído como suporte do livro didático, já que ele acaba não dando conta de trabalhar todos os temas, ou até mesmo para verticalizar alguns temas<sup>16</sup> necessários e contribuir no reconhecimento e na promoção da diversidade, da alteridade e da equidade de direitos.

Todos esses objetivos em torno do paradidático estão atrelados à Lei nº 10.639/2003<sup>17</sup>, buscando contribuir para a consolidação de uma educação antirracista, que possibilite a afirmação das africanidades brasileiras enquanto um processo de construção identitária. Para a autora Petronilha Beatriz Gonçalves e **Silva** (2005, p. 155):

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Afirmar essas africanidades, esses valores, essa identidade étnica histórico-cultural constitui a formação de uma nova visão de mundo, de consciência de si, do outro e da coletividade de forma integrada. Só assim novas narrativas sobre ser negro/a poderá existir. Mas, infelizmente, ainda encontramos nas escolas resistências dos/as colegas professores/as para trabalhar a referida lei, atribuindo somente aos profissionais da área de humanas, especialmente de História, a responsabilidade de tratar essa demanda. Vemos, somente de

---

<sup>16</sup> Sabemos que livros didáticos se apresentam como reiteração dos programas e sugestões curriculares de órgãos oficiais. Seu caráter é muitas vezes conservador, não somente por reproduzir a perspectiva oficial, mas também por apresentar o saber como algo pronto e definido previamente. Já o paradidático tem maior facilitação na produção (própria dinâmica de mercado) e apresenta uma diversidade de temas. O paradidático pode variar entre romance, conto e ensaio, por exemplo.

<sup>17</sup> Lei sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, pautando, dentre outras questões, a luta dos negros e negras e a cultura negra brasileira.



forma esporádica, ações realizadas no dia 20 de novembro, data em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. No entanto,

Dada a invisibilidade da questão racial na escola, muitas vezes, os educadores e educadoras, ao adotarem tais práticas, sequer percebem que essas salas são formadas por uma grande parcela de alunos negros e pobres. Também não questionam o peso de tal iniciativa na construção da autoestima e da expectativa escolar desses alunos e de suas famílias. (GOMES, 2002a, p. 41).

Partindo da percepção de que existem professoras/es que muitas vezes se omitem diante dos comportamentos preconceituosos de seus alunos e alunas, que fragmentam as relações e se isolam em grupos, quando não é a própria professora ou professor a/o primeiro a discriminar, pois também é fruto/produto dessa construção sociocultural e, por consequência, reproduz, normaliza e naturaliza práticas racistas, consciente ou inconscientemente. A falta de qualificação e a incapacidade de lidar com a diversidade, por parte desses/as profissionais, faz com que não se comprometam com a formação étnico racial do seu alunado. O intelectual Kabengele **Munanga** sinaliza que:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Logo, a criação do paradidático em questão busca provocar tanto no alunado quanto no corpo docente outras perspectivas culturais, para que seja possível vencer a homogeneização que nega ao outro o direito de ser diferente, inclusive sobre o cabelo, que não pode ser visto apenas como questão biológica/fenotípica, mas enquanto uma construção sociocultural e de forte expressão identitária.

Sabe-se que, apesar de tantos estudos nos meios acadêmicos sobre a “descolonização” dos currículos, dos grupos dominados, excluídos ou minoritários, ainda se convive, e de forma intolerante, com a discriminação dentro e fora dos muros da escola. Como afirma Gomes (2012b), há uma necessidade de descolonizar os currículos, através de um diálogo entre escola, currículo e realidade social, uma necessidade de formar professoras/es que refletem sobre as culturas negadas e silenciadas. Pois, “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os

negros e sua cultura de maneira desigual” (GOMES, 2002a, p. 41). Se anularmos esse olhar desigual, criaremos um espaço educativo de ressonância da história e das identidades que foram por tanto tempo marginalizadas, trazendo à tona, especificamente, não um novo padrão de beleza (cabelo crespo/cacheado) em detrimento de outro (cabelo liso), mas um novo conceito de igualdade – desejada – que não é totalitária, nem tirânica, mas aquela que reconhece as diferenças sem hierarquizá-las.

O cabelo crespo é um marcador identitário étnico que sempre foi estigmatizado, excluído e não aceito pela sociedade brasileira, em contraposição ao liso que sempre foi um marcador de identidade hegemônica e eurocentrada. Por isso, entendemos o que leva muitas mulheres negras, desde a infância, a negarem ou mascararem a sua estética, embora saibamos que a relação que cada uma tem com o seu cabelo é particular, a influência externa é preponderante. A forma como se lida com as madeixas crespas demonstra que existe uma “consciência” e/ou um “pertencimento étnico” ou não. Segundo Raul Lody (2004, p. 125),

O negro quando assume o seu cabelo de negro assume também o seu papel na sociedade como uma pessoa negra. E ser negro no Brasil e no mundo, convenhamos, é ainda um duro caminho trilhado por milhares de afro descendentes.

Consciente dessa complexidade, entendo o cabelo como uma linguagem, um marcador social, um signo presente não só nas cabeças das pessoas, expressando estilo, mas também nas produções culturais – música, literatura, cinema e artes em geral. Através de uma consciência e uma educação antirracista, já é possível realizar a crítica e até mesmo a censura de músicas como: “Nega do cabelo duro, que não gosta de pentear. Quando passa da Baixa do Tubo, o negão começa a gritar...”<sup>18</sup>; em contrapartida, vemos uma maior valorização de poemas assim: “Ora, o cabelo crespo não é sub-cabelo, não está errado nem órfão de qualidades. Ruim por que? Feriu alguém? Por acaso o crespo é o primata da estória capilar que um dia alcançará o posto de cabelo *sapiens* que seria o cabelo liso? Meu cabelo é bom”<sup>19</sup>.

Felizmente, o estudo desta temática já é aceito na academia, que inclui a análise e a problematização das dimensões do modo de vida, inclusive de meninas negras, que por muito tempo não tiveram nem vez e nem voz para contar suas próprias histórias, dores, medos e,

---

<sup>18</sup> Música “Fricote”, que fez sucesso na voz do cantor e compositor Luiz Caldas, em 1985, elaborada em parceria com Paulinho Camafeu, e é considerada o “embrião do axé *music*”.

<sup>19</sup> Texto de Elisa Lucinda retirado do blog *Movimento Negro de Pelotas: Pensamentos de um cabelo bom*. Disponível em: <http://movimentonegrodepelotas.blogspot.com/2010/11/pensamentos-de-um-cabelo-bom.html>. Acesso em: 26 mai. 2020.

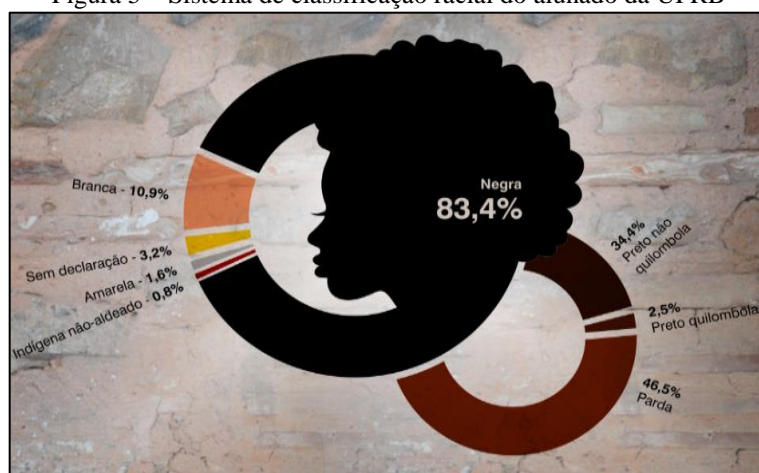
principalmente, suas formas de se refazerem buscando dar um novo sentido às suas experiências diárias.

### Porque este mestrado?

A escolha do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas foi feita de forma criteriosa. Primeiro, porque o curso é oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia<sup>20</sup> (UFRB), que tem como bandeira política a inclusão social, propiciando que 83,4% de seus/suas estudantes sejam de jovens negros/as e pobres (Figura 5), sendo a primeira instituição do país a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e aplicar integralmente a Lei de Cotas em 2012<sup>21</sup>.

Segundo, porque a UFRB é uma universidade pública com diversos *campi* no Recôncavo da Bahia, o que possibilita que um número expressivo de jovens dessa região tenha acesso ao nível superior e à formação continuada. A minha realidade de vida – com família, filha pequena, residindo em Feira de Santana e trabalhando em Governador Mangabeira – não me permitiria cursar o mestrado em outra cidade, tendo em vista a proximidade com o município de Cachoeira, enquanto que o deslocamento para Salvador ou Santo Antônio de Jesus seria inviável.

Figura 5 – Sistema de classificação racial do alunado da UFRB



Fonte: Portal da UFRB<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Criada em 2005, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2017 se tornou a 6ª melhor instituição de ensino superior no *ranking* do MEC. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>. Acesso em: 30 mai. 2020.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: 30 mai. 2020.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Essa mesma Universidade proporcionou uma formação continuada com professoras e professores das redes municipais de diversas cidades do Recôncavo. A cidade na qual trabalho, onde morei minha infância e juventude toda, Governador Mangabeira, foi contemplada. Através dessa parceria, pude, depois de tanto tempo afastada da academia, retomar os meus estudos e fazer uma especialização em História da África, da Cultura Afro-Brasileira e Indígena (2014-2017). Como trabalho de conclusão de curso dessa Especialização, elaborei um artigo também sobre temática do cabelo e com pesquisa realizada na mesma escola, cujo título é: *Cabelo Ruim, qual o mal que ele te fez?*, que deu origem ao título do paradidático, fruto da presente pesquisa. Na ocasião, percebi uma resistência maior das estudantes em se autodeclararem negras e quase não existia, entre elas, a ideia de empoderamento, sendo que muitas viam a mudança no cabelo apenas como uma questão de moda. Assim, a pesquisa atual é continuação e aprofundamento de um trabalho de pesquisa que vem se desenvolvendo desde 2014.

O terceiro motivo, também de grande relevância, é a linha de pesquisa de Ensino de História, Educação Inter Étnica e Movimentos Sociais do Mestrado, que possibilita discutir não só a formação de professoras/es e alunos/os nas diversas temáticas ligadas à população negra, relativas à Lei nº 10.639/03, como também nos possibilita compreender melhor todo o processo da educação com base antirracista, levando-nos a colaborar na construção da identidade negra no Brasil.

E o quarto e último motivo que apresento, de importância nevrálgica para este trabalho, é a epistemologia desta pesquisa, obtida especialmente com a minha entrada no Coletivo Angela Davis – Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça e Subalternidades, atrelado à UFRB, que conta com pesquisadoras/es de diversas instituições e é coordenado por Angela Figueiredo, que é também minha orientadora. Sem dúvidas, o grupo de pesquisa foi importantíssimo para o amadurecimento da minha compreensão sobre o feminismo negro, a importância da interseccionalidade e de como existir e resistir nessa sociedade patriarcal, machista, racista e sexista. A contribuição das pesquisadoras/es que integram o Coletivo fortaleceu minha trajetória acadêmica e se tornou uma rede de irmandade, um lugar de força e acolhimento para mim. Ensinou-me, nesse processo de enegrecimento, o quão é importante nos afirmarmos.

No contexto político atual em que vivemos – tempos de retrocesso – reforço que só por meio da educação e do conhecimento poderemos construir um país melhor, formar cidadãos e cidadãs não alienados/as, mas conscientes do seu papel transformador. Vejo que só

através da educação poderei dialogar com várias vozes silenciadas, fazendo uso de uma linguagem humanizada. Nas palavras de Grada **Kilomba** (2019, p. 21): “Parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual nos possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana”.

Coloco-me como uma professora/pesquisadora em busca de uma metodologia que seja capaz de acessar e compreender as histórias/memórias/subjetividades dessas meninas/adolescentes, uma metodologia focada na escuta, no exercício e no encontro de sensibilidades, em busca de efetivar uma metodologia feminista e decolonial. E, por questões políticas, a maioria das minhas referências é de intelectuais negras, faço questão de ressaltá-las com o uso do nome completo, além de colocar em negrito o sobrenome das autoras e autores negros<sup>23</sup>, a cada primeira vez que são mencionadas/os. Abordo questões de raça, gênero, beleza, identidade e educação enquanto categorias de análise, a partir da visão étnico-racial das minhas alunas, e da minha própria experiência pessoal, conforme a literatura especializada construída por mulheres negras. O sonho que me move é a educação antirracista de forma efetiva, num país que ainda mascara o racismo, mas que mata as “pessoas de cor”, também de forma subjetiva.

Este relatório está dividido em quatro capítulos. No Capítulo I, intitulado “Percurso e aspectos metodológicos”, reflito sobre a metodologia escolhida – o Feminismo Negro e a Teoria Decolonial, que embasam este trabalho. Analiso o conceito de raça e gênero. Depois, sinalizo a importância das escolas descolonizarem os currículos e promoverem uma educação antirracista, com vistas às contribuições da Lei nº 10.639/03 para a promoção da educação emancipatória, justa e igualitária. Falo sobre os malefícios do processo de disciplinarização dos corpos que permeiam a implantação do Projeto Vetor Disciplinar no CEAG. Discorro também sobre os processos metodológicos adotados na pesquisa de campo, sendo eles: aplicação de questionários (APÊNDICE A) e formação do grupo focal.

O Capítulo II, “Representações sobre os fios crespos”, está dividido em quatro partes. No primeiro momento, falo da importância do cabelo como reflexo de uma construção histórica, cultural, religiosa e política e sobre a relevância dos cabelos, principalmente na vida das mulheres negras. Também descrevo a bandeira levantada por lideranças e movimentos negros, sobre o uso do cabelo crespo natural. No segundo momento, analiso a importância das

---

<sup>23</sup> Utilizo como referência o texto feito em 2018, pela Escola Internacional Feminista Negra e Decolonial, realizada pelo Coletivo Angela Davis (UFRB), em parceria com o ODARA – Instituto da Mulher Negra – e a Rede de Mulheres Negras do Estado da Bahia (ANEXO B), que foi enviado para a Associação de Pesquisadores Negros da Bahia (APNB), solicitando a formalização dessas regras nas citações e referências bibliográficas na Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

indústrias de cosméticos, dando destaque às empreendedoras negras. No terceiro, discuto o lugar do corpo negro na mídia. E, por fim, exponho como o racismo estrutura a sociedade brasileira e como se deu o projeto de branqueamento por aqui. Analiso o mito da democracia racial e seus efeitos negativos, como também os meandros do sistema de classificação de cor.

No Capítulo III, “Diário de bordo: Que cabelo é esse?”, analiso os dados coletados através da aplicação dos questionários para toda a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II do turno matutino (9M1), refletindo sobre alguns quesitos do questionário, ressaltando os itens que trazem uma percepção geral do alunado e a sua relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP); além disso, analiso as falas coletadas durante a realização dos encontros do grupo focal, partindo do primeiro ao último encontro, relacionando os dados a algumas reflexões trazidas pela literatura sobre o tema de pesquisa.

Por fim, no Capítulo IV, “A produção do paradidático”, apresento a trilha percorrida na produção do material pedagógico – como se deu sua construção –, descrevo um pouco dos personagens que aparecem no conto e faço um breve resumo da obra.

## 1 PERCURSOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

*As definições pertencem aos definidores... e não aos definidos.*

Toni Morrison

Esta pesquisa foi elaborada tendo como recursos/perspectiva teórica e metodológica o feminismo negro e decolonial. O feminismo negro surge como denúncia aos discursos e pautas definidas pelo feminismo hegemônico, que tinha como base a universalização da categoria mulher, representada nos moldes da mulher branca. Em 1851, Sojourner Truth<sup>24</sup> já questionava a sua invisibilidade como mulher negra, que vivia numa situação bem diferente das mulheres brancas. Enquanto essas últimas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, a escrava, assim como tantas outras mulheres, lutava ainda pelo reconhecimento de sua humanidade.

Esse movimento social, político e teórico começou a ganhar força entre as décadas de 1960 e 1980 nos Estados Unidos, e chega ao Brasil a partir dos anos de 1980, com o Movimento de Mulheres Negras no Brasil inseridas nos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro e o Movimento Feminista. Diante desse quadro, é importante ressaltar que o feminismo negro nasce historicamente da vida cotidiana, baseado na experiência e no ponto de vista. Faço uso dele ao trabalhar as categorias de gênero e raça na constituição do sujeito que produz conhecimento, através do pensamento de Collins (2016), que conceitua a teoria do ponto de vista da mulher negra:

A definição assume que mulheres negras defendem um ponto de vista ou uma perspectiva singular sobre suas experiências e que existirão certos elementos nestas perspectivas que serão compartilhados pelas mulheres negras como grupo [...]. Logo, um papel para mulheres negras intelectuais é o de produção de fatos e de teorias sobre a experiência de mulheres negras que vão elucidar o ponto de vista de mulheres negras para mulheres negras. (COLLINS, 2016, p. 102).

As feministas negras compreendem que as opressões de gênero, raça e classe, em particular, estão interligadas. A forma como se entrecruzam é nomeada de *interseccionalidade*, um termo que foi cunhado pela jurista estadunidense Kimberlé

---

<sup>24</sup> Sojourner Truth foi o nome adotado por Isabella Baumfree, a partir de 1843, uma abolicionista e intelectual afro-americana e ativista dos direitos das mulheres, que ficou conhecida pelo seu discurso na Convenção de Akron, Ohio, EUA, em maio de 1851, em que já anunciava elementos que mais tarde se tornaram o conceito de *interseccionalidade*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 7 set. 2020.

**Crenshaw**<sup>25</sup>, na sua tese de doutorado, em 1989. Para a autora, a interação entre diferentes formas de opressão não devem ser analisadas separadamente, nem hierarquicamente:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2017, p. 177).

Em relação à teoria decolonial, conceito cunhado pelo grupo Modernidade/Colonialidade, no final dos anos de 1990, e composto por intelectuais latino-americanos/as de diferentes universidades das Américas, surge para transcender a colonialidade, a parte obscura da modernidade que permanece até hoje operando através das configurações de poder. Os estudos decoloniais têm como objetivo uma renovação crítica nas esferas política, epistêmica e teórica, como estratégia de sobrevivência nesse mundo cercado pela permanente colonização e práticas epistemicidas. Sueli **Carneiro**, na sua tese de doutorado, amparada no pensamento de Boaventura Souza Santos, define o epistemicídio:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. [...]. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

---

<sup>25</sup> Palestra proferida por Kimberlé Crenshaw no Auditório do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL/UFRB), no dia 6 de agosto de 2018, com o tema “Interseccionalidade do direito à política contemporânea: Viagens, dificuldades e Trump”, durante a Escola Internacional Feminista Negra e Decolonial, realizada pelo Coletivo Angela Davis – UFRB.



Portanto, o uso da metodologia decolonial visa criar novas epistemologias<sup>26</sup> e abordagens que não sejam mais pautadas na ideia de uma diferença colonial de hierarquização racial, de gênero e, conseqüentemente, nas relações de trabalho. Nesse contexto, Maria Lugones (2014) contribui para destacar que o sistema moderno e colonial de gênero, além de estabelecer ideias eurocentradas e universalizadas sobre a categoria gênero, acaba apagando, ignorando e invisibilizando a mulher negra, ou seja, outras identidades, já que esse sistema não leva em conta as diferenças entre mulheres brancas, negras, latinas, indígenas e suas opressões.

Segundo Quijano (2009), o colonialismo é mais antigo, mas a colonialidade foi forjada dentro dele, de modo tão duradouro e profundo, que mesmo após o fim de toda colonização, dominação política e econômica, a colonialidade permanece tão viva e enraizada, em diversos aspectos geopolíticos, sociais, raciais, culturais, epistêmicos e de gênero, incluindo-se a autoimagem dos povos subalternizados e as intersubjetividades das experiências de vida no cotidiano da modernidade.

A *colonialidade do poder* foi um conceito cunhado por Aníbal Quijano (2009), que diz que o colonialismo introduziu em seu modelo de poder/dominação a classificação social da população a partir da ideia de raça em seus eixos fundamentais, determinando os europeus como superiores e os não europeus como inferiores, criando assim um modelo hegemônico na modernidade, em escala mundial, que atravessa a era colonial. Os europeus se constituíram, então, no centro do mundo capitalista.

Diante desse cenário, a *colonialidade do saber*, termo criado por Walter Mignolo (2003), age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica enquanto perspectiva superior de conhecimento. O jogo de dominação e poder se mantém no âmbito do conhecimento, que é instaurado de forma hegemônica, constituindo-se como ciência universal, silenciando e inferiorizando todas as outras.

Assim sendo, a *colonialidade do ser*, conceito cunhado por Nelson Maldonado Torres (2008), aborda os efeitos da colonialidade na experiência vivida dos sujeitos subalternos, e um desses efeitos é o racismo, capaz de atingir a autoimagem desses/as sujeitos/as e suas relações étnico-raciais, colocando-os numa posição de inferioridade e desumanização, condenados pela modernidade.

E, por fim, a *colonialidade de gênero* é constituída a partir da *colonialidade do poder*, refletida por Maria Lugones (2014) como o processo de colonização que enraizou a

---

<sup>26</sup>Conforme o *Dicionário online de Português*, epistemologia é a reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto/teoria do conhecimento.

concepção ocidental de gênero, propondo relações que se estruturam em torno de um sistema colonial de gênero. Lugones questiona o feminismo burguês, branco e ocidental, a ideia de um patriarcado universal e também a homogeneização da denominação da mulher como sujeito universal, que não inclui a todas e, por isso mesmo, invisibiliza as realidades das mulheres negras, controlando suas existências.

E, para superar essa dominação colonial, que sobrevive na modernidade/contemporaneidade é necessário um feminismo decolonial, capaz de pensar e enfrentar os processos de subalternização e construir categorias representativas dos não ditos da modernidade. Nas palavras de Lugones (2014, p. 948):

O que estou propondo ao trabalhar rumo a um feminismo decolonial é, como pessoas que resistem à colonialidade do gênero na diferença colonial, aprendermos umas sobre as outras sem necessariamente termos acesso privilegiado aos mundos de sentidos dos quais surge a resistência à colonialidade. Ou seja, a tarefa da feminista decolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento com “mulher”, o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial.

Diante dessas perspectivas, e considerando o corpo como território político, compreendo que a estética negra é um elemento de resistência à colonialidade. Uma vez que, do ponto de vista decolonial, o corpo carrega marcas, memórias e significados que devem ser descolonizados, pois foi um espaço preenchido de representações negativas e que precisa ser ressignificado. E um dos elementos desse corpo tão marcado na estética negra é o cabelo.

Grada Kilomba (2019) lembra que o discurso branco é a norma, é científico, enquanto os nossos são “acientíficos”. Esse silenciamento imposto é uma maneira de preservar a supremacia branca, estabelecendo de forma violenta uma hierarquia sobre quem pode falar, quem tem esse direito e quem não pode ou não tem esse direito. Internalizamos nos nossos corpos subalternizados e nas nossas subjetividades a inferioridade diante das referências eurocêtricas e hegemônicas.

Os desdobramentos colonialistas influenciam diretamente gerações e gerações de mulheres negras, não somente na enorme e triste exposição à violência doméstica, à imagem sexualizada e estigmatizada nos meios de comunicação, mas também na dificuldade do acesso à saúde pública, à educação, ao mercado de trabalho, à equidade salarial, às relações afetivas, inclusive no que se refere à autoestima e às subjetividades. A valorização ou a inexistência desse sentido em relação ao ser, ao próprio corpo, parte da percepção ou da manipulação

daquilo que é visto como belo e aceito, e que foi construído intencionalmente ao longo da história por grupos hegemônicos. Gomes (2002b) enfatiza isso quando nos afirma que:

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

A colonização e, conseqüentemente, seu discurso e prática racista, trouxe para as pessoas negras a formação de uma identidade étnico racial a partir de marcadores como cabelo e cor da pele pautados em estereótipos que objetificam e animalizam suas características físicas. A colonização e a colonialidade construíram as nossas subjetividades, reprimiram as nossas próprias imagens, a nossa produção de conhecimento.

Por isso, é inevitável tratar dos conceitos de *hegemonia* e *poder*. O primeiro baseado no filósofo Antônio Gramsci (2000), que fala da hegemonia como um longo processo histórico que exerce poder no âmbito da cultura, ou seja, a hegemonia está relacionada ao poder dominador que não se instaura somente pela força, mas através de um contrato/consenso da dominação de um grupo sobre outros, podendo existir também uma contrapartida. Já o nosso conceito de poder é baseado no filósofo Michel Foucault (1987, 2006), pensado como feixe de relações, um poder que não é uma coisa ou uma entidade, mas algo que se exerce e é institucionalizado em diversos espaços. O autor não visualiza essas estruturas de poder de forma linear, do dominador para dominado, mas como um sistema de redes que muitas vezes se utiliza de diversas práticas/mecanismos que impele e controla – a exemplo da mídia, que estimula o padrão de beleza sobre os corpos.

Esse padrão de beleza é constituído a partir da utilização da ideia de raça que levou a um processo de racialização dos corpos negros, tendo como consequência o racismo. Como informa Munanga (2004), na história das ciências naturais o conceito raça foi utilizado para classificação das espécies animais e vegetais, mas nos séculos XVI-XVII passou a ser usado para atuar nas relações entre classes sociais, para legitimar relações de dominação e submissão, ou seja, para hierarquizar e estabelecer uma escala de valores. Infelizmente, os conceitos e as classificações desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

No século XVIII, a cor da pele, que está ligada à concentração de melanina, passou a ser o critério fundamental para dividir as chamadas raças branca, negra e amarela. No século XIX, acrescentaram-se outros critérios além da cor, como a forma dos lábios, do nariz, do queixo e até mesmo o formato do crânio. O olhar racista da pseudociência nessa época tentava provar a hierarquia entre as raças, chegando a fazer profundas comparações que “tomavam como referência o padrão humano de perfeição, as estátuas gregas de feições consideradas ‘delicadas’. Assim, todas as características ou medidas que se distanciassem deste padrão não eram consideradas humanas”, como aponta Luciana da Cruz **Brito** (2016, p. 196). Agassiz<sup>27</sup> foi uma das pessoas que fez isso, inserindo “na coleção fotográfica brasileira cartões postais com imagens de estátuas gregas, como a de Apolo de Belvedere, com a finalidade de contrastar as feições supostamente brutas dos africanos e dos mestiços com as delicadas feições gregas”, como aponta Maria Helena Pereira Toledo Machado (2010, p. 33-34).

Porém, com os avanços dos estudos, foi constatado que a raça biológica cientificamente não existe, pois, considerando os critérios da genética humana, biologia molecular e bioquímica, não é possível afirmar que existem raças humanas estanques. Mas, por razões ideológicas, o racismo é abordado a partir da raça. Nas palavras de Munanga:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p. 7-8).

Nós sabemos que categorizar o cabelo como bom ou ruim é resultado do racismo que se pavimenta nas relações sociais e que fomos internalizando. Grada Kilomba (2019) afirma que o racismo possui três características básicas e simultâneas: a primeira delas é a construção da diferença, a segunda é que essas diferenças são hierarquizadas e, por último, forma-se o

---

<sup>27</sup> Louis Agassiz, biólogo, zoólogo e geólogo suíço, notório por sua Expedição Thayer, foi um dos promotores e principais defensores do racismo científico e do criacionismo no século XIX.

preconceito. Todos esses processos são acompanhados pelo poder que perpassa os âmbitos histórico, político, social e econômico, e que está centrado na crença de que os brancos são superiores a outras raças, formando-se, desse modo, a supremacia branca.

Segundo Munanga (2004, p. 5):

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Grada Kilomba (2019) completa o raciocínio de Kabengele Munanga com a seguinte interpelação:

A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ ou pertença religiosa. Aqui temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o sujeito negro “diferente” do sujeito branco ou o contrário, é o branco “diferente” do negro? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca [...]. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação. (KILOMBA, 2019, p. 75).

O campo de estudo que utiliza o cabelo como um dos marcadores dessa ampla e complexa beleza já é bastante vasto na produção acadêmica, mas podemos ressaltar aqui o trabalho de Angela Figueiredo (1994) e Nilma Lino Gomes (2002c), sendo que a primeira delas foi pioneira nos debates sobre o cabelo do/a negro/a no país, interseccionando raça e classe naquele momento, na sua graduação em Antropologia e, posteriormente a segunda autora trouxe o debate interseccionando raça e gênero, e logo depois incluiu a educação.

Este relatório de mestrado pretende colaborar com o campo de estudos, pois além de trazer o posicionamento do feminismo negro, a partir do ponto de vista de uma mulher negra e professora, trazemos aqui o processo de socialização no ambiente escolar, através das narrativas de estudantes do Ensino Fundamental II, na cidade de Governador Mangabeira, Recôncavo da Bahia, sendo, no entanto, o primeiro trabalho que tem como resultado a

construção de um texto do gênero literário conto, que trata dessa temática e que está voltado para alunas/os na fase da adolescência.

Trazendo o olhar de Grada Kilomba (2019), podemos afirmar que nesse trabalho nos tornamos sujeitos falantes, com testemunhos exclusivos de mulheres negras que “podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade – o *status* absoluto de sujeito” (p. 74-75).

Assim, o conceito de gênero é fundamental para este estudo, que, como nos mostra Scott (1995), enfatiza o caráter fundamentalmente social da distinção entre os sexos. Para as feministas, a palavra gênero representava uma noção relacional entre homens e mulheres, não se poderia compreender um, sem pensar no outro. Além de representar a inclusão das mulheres na história, tanto no aspecto das experiências pessoais e subjetivas quanto nas atividades públicas e políticas, promovendo assim uma nova história.

E a escrita dessa nova história depende de que o termo gênero seja desenvolvido como categoria de análise e que inclua as demais categorias presentes neste trabalho, como raça, beleza e educação, trazendo uma visão política global e crucial para essa nova história. Scott (1995) compreende que as desigualdades de poder, que geram exclusão e opressão, perpassam, no mínimo, por esses três eixos: classe, raça e gênero. Portanto, para autora a categoria gênero está imbricada nas relações de poder, expressando o campo de disputas teóricas e políticas, pensado para além do âmbito privado das relações familiares, sendo compreendida de maneira mais fluida, no que se refere aos papéis sociais atribuídos aos sexos. Gênero é, então, uma categoria que media as diferenças biológicas e as relações sociais historicamente construídas.

## **1.1 Alinhavando e costurando a educação no CEAG**

### *1.1.1 Educação antirracista: reflexões sobre essa prática pedagógica*

*Você ri da minha roupa  
Você ri do meu cabelo  
Você ri da minha pele  
Você ri do meu sorriso  
A verdade é que você  
Tem sangue crioulo*

Sandra de Sá

As escolas muitas vezes trazem ainda uma educação eurocêntrica que reproduz o preconceito racial e silencia diante de discursos pejorativos que reproduzem estereótipos em

torno do corpo negro, especificamente do cabelo crespo. E esse é um contexto que demonstra a urgência de colocar em prática a Lei nº 10.639/2003, já que as instituições escolares impõem padrões. Nesse sentido, Gomes (2003b, p. 169) deixa claro que:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Nesse aspecto, podemos perceber a insatisfação quase unânime das alunas participantes do grupo focal sobre alguns temas que são tratados na escola e não são atraentes e nem geram a sensação de pertencimento. Elas falaram que até das capas dos livros não lhes despertam interesse em ler ou buscar determinado conhecimento e, por isso, muitas vezes elas recorrem a leituras que não estão ligadas aos assuntos apresentados pelas/os professoras/es. Sabemos que a questão da leitura está ligada ao processo afetivo, somos motivadas/os a ler pelas emoções que a leitura nos desperta, ela precisa ser significativa para que cause no alunado a vontade de praticá-la. Nas falas das alunas Maha (13 anos) e Dalia (13 anos), respectivamente, percebemos isso: “Eu leio sobre várias coisas, vai muito do tema, muito do que fala”; “gosto de ler aquilo que fale do momento que você está vivendo agora”.

Paulo Freire, sobre a importância do ato de ler, nos faz a seguinte colocação:

Dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 5).

Não podemos ler descontextualizando da nossa realidade, pois a nossa vivência e leitura sobre o mundo nos impulsiona à “leitura da palavra”, todo processo precisa ser significativo, implicando linguagem e realidade. Por isso, a importância de trazer ao mundo das palavras aquilo que nos remete ao pertencimento. Como afirma Vanda **Machado** (2006, p. 65), “trata-se de contar a história incluindo a gente negra. História, memória e vivências comunitárias do povo negro como ainda não foi contada”, atingindo em cheio os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. A matriz curricular precisa se adaptar às

diferenciações existentes entre os grupos, pois currículo é poder. O currículo, para além de listar o conteúdo escolar, conceitos técnicos de ensino e aprendizagem e de estreitas categorias de organização, é definitivamente um espaço de poder que molda, interfere e transforma a vida dos indivíduos. Como assinala Tomas Tadeu da Silva (2005, p. 147-148):

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado Capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

O currículo é uma construção social que determina quais conhecimentos devem fazer parte dele e quais não podem, determina quem pode deter esse conhecimento e quem não pode. Grada Kilomba (2019) faz uma interpelação sobre quem está no centro e quem fica fora, na margem dos espaços institucionais, e como esses espaços não são neutros, mantêm historicamente alguns grupos silenciados, inferiorizados e colocados numa situação de permanente subordinação e de “não saber”.

É imprescindível e urgente, portanto, uma educação antirracista que nos tire desse “lugar do não saber” e que trabalhe de fato a questão racial na escola.

Creemos 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. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Logo, será necessário o estabelecimento de um diálogo que tenha como base a interdisciplinaridade, que permita a passagem e a entrada em outros territórios de conhecimento, mediando a troca e a comunicação para a construção de uma educação antirracista, como afirma José Antônio Novaes da **Silva** (2016).

Para os movimentos negros, a educação sempre esteve na pauta das ações e lutas desenvolvidas desde os finais do século XX, e principalmente no decorrer do século XXI, em especial, com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003), da Lei nº 10.639/2003, do Estatuto da Igualdade Racial (2003), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2004), das cotas raciais para o ensino superior (2012), entre outras. Já que as pesquisas oficiais que sempre demonstraram a produção e reprodução no interior do sistema educacional um quadro de desigualdades raciais. Em



meados dos anos de 1990, o Presidente da República Fernando Henrique assumiu publicamente a existência do racismo no Brasil, devido às diversas ações do MNU, principalmente pela realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a vida”, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, que teve como resultado a entrega ao Presidente do Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial, com diversas ações afirmativas, entre elas na área da educação. Esse fato foi um marco no debate para o ativismo negro, haja vista a luta histórica desse movimento por uma educação como forma/meio de mobilidade social.

Nos anos de 1997 e 1998, os PCNs introduziram o tema transversal de Pluralidade Cultural, porém neles não consta um posicionamento evidente sobre a superação do racismo e da desigualdade racial na educação. A mesma coisa ocorre com o conceito de *Multiculturalismo*, surgido nos Estados Unidos, em meados do século XX, e que vem ganhando força desde os anos de 1980 no Brasil, que celebra as diferenças entre as etnias e culturas, mas não faz uma crítica sistemática ao racismo, à discriminação e ao preconceito que estão entranhados no próprio cerne da cultura dominante. O autor Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 96) diz que:

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

O Multiculturalismo na educação, através do tema transversal na Pluralidade Cultural, apenas faz um reconhecimento das diferenças culturais, mas não questiona nem desconstrói as estruturas de poder que mantêm a cultura negra numa posição de inferioridade. Não houve qualquer iniciativa de extensão de direitos a esses grupos que permaneceram ao longo do tempo excluídos, não se cria qualquer política pública de mobilidade, redistribuição e acesso ao poder. Apenas se reconhece as diferenças como algo da natureza e não como a produção de quem detém o poder, fazendo a manutenção do mesmo sistema.

Já é notório que somos uma nação multirracial e pluriétnica de grande diversidade cultural. Porém, os currículos, os livros didáticos e os programas de ensino sempre

preponderaram a cultura de matriz europeia, vista como “civilizada” e “superior”. As aulas de História e os livros didáticos eram e ainda são permeados por relatos dos fatos e feitos dos “grandes heróis nacionais”, que são geralmente brancos, inferiorizando ou apagando a participação dos grupos negros e indígenas. A história dos negros ainda se resume à escravidão, cria-se no imaginário escolar e social que a história dos povos africanos começou com a chegada dos europeus ao continente.

Portanto, reconhecer as diferenças culturais não é o bastante para percebermos o racismo estrutural e institucional que ainda nos cerca. Cada professor, em sua escola ou de forma individual, pode conduzir práticas pedagógicas por diferentes caminhos, levando à falsa ideia de diversidade e tendendo para a homogeneização ou a manutenção de grupos pretensamente superiores ou de culturas estereotipadas. Os povos afro-brasileiros não podem ser vistos somente ligados ao samba, à culinária, ao Olodum, ao Ilê Aiyê, aos blocos negros que desfilam no carnaval, de forma folclorizada ou exótica. Precisamos desconstruir as estruturas de poder e a discriminação, para que tenhamos de fato mudanças sociais e emancipação.

Muhammad Ayaz Naseem (2012) acrescenta:

Enquanto a perspectiva do multiculturalismo crítico se baseia na ideia de classe como uma ferramenta analítica, a perspectiva da educação antirracista empunha a noção de raça como um robusto e compreensivo conceito analítico e explanatório. Contudo, é importante destacar que esta perspectiva compreende o racismo não apenas como um preconceito pessoal. A educação antirracista toma o racismo como estrutural, institucional, incorporado e conceitual. Para os pesquisadores dessa tradição, a educação não deve apenas fornecer explicações alternativas, mas ajudar a procurar meios alternativos para realizar mudanças sociais. (NASEEM, 2012, p. 28).

Munanga (2004) sinaliza que existe um paradoxo nas novas formas de racismo, por isso precisamos de uma mudança mais profunda para a construção de uma imagem positiva e para a afirmação de identidade de povos que foram tanto tempo marginalizados:

Devemos, portanto, observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e antirracistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhes devolver, entre outro, a sua autoestima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local como

pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais. (MUNANGA, 2004, p. 11).

O caminho proposto por essa pesquisa é um projeto alternativo ao racismo epistêmico, a partir da pedagogia decolonial, que nos ajuda a ver o mundo de outra perspectiva, levando à construção de um novo espaço epistemológico, que não seria apenas a inclusão de novos temas no currículo ou nas metodologias pedagógicas, e sim uma verdadeira transformação social, histórica e estrutural.

Catherine Walsh (2019) compreende a interculturalidade através da pedagogia decolonial, como aquela que faz o jogo da diferença colonial, através de posturas que as teorias multiculturais e a diferença cultural escondem, por não questionar as bases ideológicas do Estado-Nação, a dominação estrutural. A autora faz um alerta para não usarmos esses termos apenas como forma de incorporar os discursos dos subalternizados, dentro de um aparato estatal e ocidental, que continua ainda hegemônico, dentro de um padrão epistemológico colonial e eurocêntrico.

Para Walsh (2019), existe uma disputa epistêmica no campo educacional que privilegia a afirmação de conhecimentos produzidos pelo ocidente como o único legítimo, verdadeiro e universal, e todos os outros como inferiores. Por isso, a necessidade de uma luta decolonial de poder e de saber, mas também da explicitação da colonialidade do ser (TORRES, 2008), que mostrará as questões veladas do racismo presente nas práticas sociais, incluindo-se as práticas educacionais no Brasil. Dessa forma, é essencial um “projeto de existência e de vida” (WALSH, 2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28) que efetive novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial, que dê visibilidade a outras lógicas históricas e que traga o debate da descolonização epistêmica.

Boaventura Souza Santos e João Nunes (2003) sintetizam que temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a igualdade nos descaracteriza. Para nós, as principais mudanças institucionais vieram com a participação do Brasil em 2001, na III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul. A partir daí, o país se comprometeu com a implantação de políticas afirmativas para combater o racismo, pois as políticas públicas gerais, por si só, não eram suficientes para resolver as disparidades raciais. Uma dessas políticas afirmativas raciais efetivadas foi a aprovação da Lei nº 10.639/03, sobre a qual Silva (2016) diz que:

No Brasil, com aprovação da lei nº 10.639/2003, abriu-se uma nova alternativa, através do campo educacional, da construção e da efetivação de uma educação antirracista. Uma das possibilidades da educação é a de se apropriar socialmente dos discursos e de apresentar a capacidade de modifica-los, o que abre caminhos que permitirão uma confrontação entre essa proposta educativa e a da “branquitude”, representada por um discurso hegemônico de supremacia do Continente europeu. (SILVA, 2016, p. 63).

A obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira determina que não somente as/os professoras/es de História, mas de todas as outras disciplinas, demonstrem o conhecimento, os saberes, os valores da negritude, dos povos que não só contribuíram para a formação do nosso país, mas que foram o berço da humanidade e da ciência. As dúvidas sobre como colocar a Lei em prática, para a maioria das/os professoras/es, e não só na escola em estudo, mostrou o desconhecimento que temos sobre as nossas raízes ancestrais e o quanto o discurso hegemônico de supremacia europeia continua tão latente no sistema educacional.

Para Sales Augusto dos **Santos** (2005, p. 34):

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03.

Muitas/os professoras/es nunca viram o conteúdo de História da África, nem na Educação Básica, nem nos cursos graduação, de licenciatura. Os livros didáticos, como foi dito, quase não apresentavam nenhuma informação a respeito, e o pouco que traziam era colocado somente no livro de História, e nos últimos capítulos, que muitas vezes, a depender do calendário do ano letivo, nem chegava a ser estudado. E devido a essa realidade, professoras/es de História e de outras disciplinas mostram dificuldade e desinteresse pela temática, e continuam a reproduzir uma História eurocêntrica e a desvalidar a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003.

A referida Lei nos impulsiona a uma mudança de paradigmas, a buscar informações que foram por tanto tempo invisibilizadas em prol da manutenção de um grupo hegemônico no poder. Muitas/os das/os professoras/es, principalmente de História, que tentaram colocar a Lei em prática esbarraram na falta de apoio das/os colegas de outras disciplinas, que se isentavam do trabalho coletivo, acreditando que isso era uma tarefa exclusivamente da disciplina de História, e também não tiveram apoio da direção ou da coordenação das escolas.

No entanto, é preciso lembrar que as mudanças na educação ajudam a mudar a sociedade, demanda de paradigmas, em um movimento dialético.

Como afirma Flávio Santiago (2014, p. 15):

É necessário um compromisso político que esteja disposto a desfazer mentalidades racistas, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais. Neste sentido, educar nas/para as relações étnico-raciais, é propiciar a criação de um espaço de fortalecimento do pertencimento étnico-racial de negros e também dos não negros, dando subsídios para a luta contra desigualdades e opressões, promovendo o rompimento das amarras da homogeneidade étnico-racial. Para a efetivação deste processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 propõe três princípios que as instituições de ensino e os/as docentes devem seguir como referência ao planejar e conduzir ações para/na educação das relações étnico-raciais. Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudanças de mentalidades, de maneiras de pensar e de agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas traduções culturais.

A promoção de uma educação antirracista leva à mudança dos valores etnocêntricos que norteiam a sociedade e as práticas das/os professoras/es. Como afirma Rita de **Jesus**, (2007. p. 122) “tratamos de uma educação antirracista, que necessita de um engajamento e de uma formação e postura do/a profissional que busca conhecer as especificidades e características do seu alunado”.

Atualmente, embora o mercado editorial venha bombardeando informações sobre a África e a cultura afro-brasileira, e alguns livros didáticos tenham incluído um capítulo, disfarçando o cumprimento da Lei, as informações são ainda muito simplórias, se comparadas a outros temas que dizem respeito à Europa. A realidade das/os alunas/os da escola em estudo mostra isso, os estereótipos sobre os povos africanos são gritantes, o desconhecimento sobre a África é notório, pois ainda temos alunas/os que concluem o Ensino Fundamental chamando a África de país, denominando todo o território como “pobre”, “atrasado culturalmente”, “sem condições de higiene”, como o epicentro de doenças, a exemplo da AIDS, e de atos de selvageria. O imaginário social sobre os povos negros faz com que rejeitemos qualquer tipo de aproximação com África e o que advém dela, e isso é percebido também através do sistema de classificação racial das/os alunas/os, como pode ser percebido na fala de Maha (13 anos): “tem gente que usa a expressão preto como xingamento”.

Daí a necessidade de ações que venham a combater de fato a reprodução do racismo nas várias dimensões dos espaços educacionais e nas suas diferentes expressões. Tais ações precisam ser coordenadas e implementadas articuladamente. Para Wilmo Francisco **Júnior**

(2008, p. 404), isso é o que “deve permear também a educação antirracista, uma vez que não problematizar o racismo na escola é reproduzir a sociedade discriminatória”. E sabemos que “aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os (as) alunos (as) negros (as)”, como afirma Eliane dos Santos **Cavalleiro** (2005, p. 69). Para Carlos Alberto **Medeiros** (2005), uma educação antirracista favorece a ressignificação do espaço escolar, que passa a ser visto como instrumento de transformação da realidade e das desigualdades sociais, e não de reprodução das mesmas.

Todas essas definições criariam subsídios para a instalação de um projeto coletivo com o envolvimento e o compromisso de todos os setores que atuam direta ou indiretamente na educação, propiciando a formação de cidadãs/ãos conscientes, autônomas/os que valorizem a sua identidade, promovendo a mudança pelo contato com a diversidade racial, de modo a propiciar atitudes abertas à inter-relação, à troca, à reciprocidade, ao respeito e ao diálogo entre os diferentes grupos étnicos.

Dessa forma, pode-se assegurar o enfrentamento às formas de invisibilização que os saberes escolares ditos formativos impõem, numa tenaz e comovente busca pela emancipação cultural, identitária e política. Esse debate e/ou diálogo epistemológico levará à descolonização dos currículos. Como garante Nilma Lino Gomes (2012b), vivemos a necessidade de descolonizar os currículos.

A importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/96), através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004) aponta caminhos para a descolonização dos dominados, excluídos ou minoritários, que ainda convivem com a discriminação racial fora e dentro das escolas, ao ponto de negarem suas identidades e não se reconhecerem na diferença.

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012b, p. 105).

A Lei nº 10.639/03 é uma resposta à estrutura hegemônica que tenta a todo tempo apagar África e todas as subjetividades ligadas ao povo negro, incluindo-se seus descendentes. Vivemos diversos extermínios, inclusive o físico e o cultural. Por isso, a forma

de combater o racismo não deve ser de uma única maneira. Ratificamos a importância de promover uma educação emancipatória, na qual a relação étnico-racial possa entrar no debate, promovendo “novas pedagogias”, uma aprendizagem para brancos e negros que eduquem cidadãs/ãos quanto às pluralidades étnico-raciais e garantam a todas e todos uma sociedade mais justa, igualitária e equânime.

### *1.1.2 Implantação do Projeto Vetor Disciplinar no CEAG*

No ano de 2019, no atual governo do prefeito Marcelo Pedreira de Mendonça, foi implantado na escola um sistema de militarização, uma parceria entre a Polícia Militar da Bahia (PMBA) e a Prefeitura Municipal de Governador Mangabeira. Foi instituído o “Projeto Vetor Disciplinar” no CEAG, com a “finalidade de fazer com que o Município propicie à comunidade escolar, diretores, professores, servidores e alunos, a segurança necessária à vida, saúde e patrimônio, enquanto estiverem dentro ou nas adjacências da Escola”<sup>28</sup>. Conforme a Cartilha Simplificada de Conduta do Aluno na Escola (ANEXO A), tal inserção é para trazer “um modelo híbrido de educação, em que a Escola tem uma Diretora Pedagógica responsável pela formação educacional do corpo discente e, o Diretor Disciplinar que tratará da parte de conduta, disciplina e de convivência entre Escola X Aluno”.

Conforme a observação participante, a comunidade escolar está dividida sobre a implantação de tal sistema. Para a maioria dos pais, algumas/uns professoras/es e alunas/os, esse projeto, apesar de recente, já mostra uma mudança na disciplina e conduta do alunado, melhorando seu “comportamento” e trazendo um ar de segurança para a escola. Como citaram algumas alunas durante a realização do grupo focal “o pai gosta, mas o filho não” (Janna, 14 anos); “minha mãe falou que pelo uniforme ficaria bonito, mas que acha besteira esse negócio de cabelo, brinco...” (Maha, 14 anos). Porém, para outras/os professoras/es, para a maioria das/os alunas/os e um número reduzido de pais, a mudança representa um sistema autoritário que não respeita a autonomia e a liberdade das/os discentes.

Uma das maiores queixas do alunado, observadas através da aplicação do questionário e das falas no grupo focal, é sobre a violência simbólica que permeia o disciplinamento capilar, impondo um padrão para uso do cabelo. Esse processo de rejeição das/os alunas/os será melhor analisado no decorrer do texto, embora saibamos que, na prática, a regra da cartilha não se aplica totalmente. Não podemos afirmar que o não cumprimento das regras

---

<sup>28</sup> Informações encontradas na cartilha simplificada de conduta do aluno no CEAG, instituída em 6 de fevereiro de 2019, pelo diretor disciplinar.

impostas foi abrandado, devido aos comentários na comunidade escolar, ou se pelo olhar do corpo diretivo da própria escola.

Notamos que existe um crescimento do número de escolas militarizadas no Brasil, e no estado da Bahia isso começou em 2018. É importante ressaltar que há uma diferença entre os colégios militares, que possuem um público específico – sendo a maior parte dele composta de filhos/as de militares, cuja finalidade é formar futuros militares – e os demais colégios públicos que aderiram a um sistema militarizado, e que possuem um público bastante diversificado, inclusive quanto aos interesses.

O Ministério da Educação acompanha à distância esse processo, afirmando que a Constituição e a própria legislação educacional dão autonomia para que as gestões das redes estaduais e municipais escolham o modelo a ser adotado nas escolas de educação básica, já que são geridas pelos estados e municípios<sup>29</sup>. A questão principal a ser analisada é que esse sistema tira do próprio alunado a voz e o protagonismo. As/os alunas/os deixam de ser sujeitas/os no debate, análise e indicações de soluções para os problemas encontrados na instituição, ou seja, esse modelo fere a base do pluralismo, da tolerância e do respeito e incentiva as individualidades e diferenças socioculturais.

Entretanto, no dia 26 de julho de 2019<sup>30</sup>, a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão na Bahia encaminhou para as prefeituras do estado a recomendação de que as escolas públicas municipais, que têm gestão compartilhada com a polícia militar, não mais interfiram na liberdade de expressão e na intimidade dos estudantes. A determinação, feita pelo Ministério Público Federal (MPF), é que as escolas não podem exigir padrões estéticos, como corte de cabelo, unhas, formas de vestir, entre outros. A resolução parte do entendimento de que essas interferências não melhoram o ensino, além de serem inconstitucionais.

De fato, o que se deve buscar é um maior investimento em educação, com melhorias em estrutura física e valorização dos docentes. De acordo com as recomendações, as 63 escolas públicas, de 58 diferentes cidades baianas que aderiram ao modelo militarizado, em parceria com a PMBA, não podem proibir ou fiscalizar comportamentos das/os estudantes que não afetem os interesses públicos ou a terceiros, com base em convicções morais ou incompatíveis com o Estado Democrático de Direito. E ainda faz a ressalva para que a PMBA se abstenha de colocar em execução ou de firmar novos acordos que resultem na aplicação da Metodologia dos Colégios da Polícia Militar em escolas públicas.

---

<sup>29</sup>Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexo-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acesso em: 24 jun. 2020.

<sup>30</sup>Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/noticias-ba/mpf-quer-fim-de-violacao-de-direitos-em-escolas-publicas-da-bahia-que-mantem-cooperacao-com-a-policia-militar>. Acesso em: 24 jun. 2020.



A cartilha, resultado dessa parceria implantada, atinge principalmente às meninas, já que elas manipulam com mais frequência as madeixas. O documento impõe que “nos casos de cabelos longos ou médios devem estar presos em coque, a qual deve ter a cor do cabelo”, já “nos casos de cabelos com corte curto, o seu comprimento não deverá ultrapassar a altura da gola da camisa”, e deixa claro que “é vetado o uso de penteado exagerado (cheio ou alto) e/ou cobrindo a testa, ainda que parcialmente” e “o uso de cosméticos em quantidade excessiva” (ANEXO A). Dessa forma, analisando o texto da cartilha e as imagens que a compõe, percebemos que ela afeta diretamente o cabelo negro e/ou crespo. É a imposição da invisibilidade da estética negra, pois o padrão estabelecido para penteados e corte das/os alunas/os não é pensado de acordo as múltiplas belezas e variedades de cabelo.

As imagens trazidas na cartilha não representam a maioria dos tipos de cabelos existentes na escola, também não condizem com o próprio objetivo desse sistema na escola, que afirma “proporcionar um ambiente saudável entre os atores nesse processo de conhecimento, buscando o crescimento intelectual do aluno, formação de um senso crítico e mudança de comportamento mental”<sup>31</sup>, mas que na prática mascara a continuação de políticas institucionais cotidianas que suprimem e excluem estudantes afrodescendentes, enquanto coletividade.

As imagens a seguir trazem os penteados impostos, que aparecem na cartilha do Projeto Vetor Disciplinar, e a realidade dos tipos de cabelos encontrados na escola, respectivamente:

Figuras 6 e 7 – Penteados impostos pelo Projeto Vetor Disciplinar para apresentação diária na escola e nas aulas de Educação Física



Fonte: Cartilha Simplificada de conduta do aluno na escola – CEAG (Arquivo da escola).

<sup>31</sup> Cartilha simplificada de conduta de aluno da escola CEAG – Item objetivo (p. 1).

Figura 8 – Foto das meninas participantes do grupo focal, na área da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

As imagens que aparecem na cartilha são de cabelos lisos, que representa uma minoria encontrada na escola. Além disso, o “Projeto Vetor Disciplinar” indica dois penteados: o coque e o rabo de cavalo, o primeiro para aulas normais e o segundo facultativo, para as aulas de Educação Física. Esses dois penteados são indicados principalmente para aquelas que não desejam volume ou frizz, dentro do imaginário popular, para aquelas que desejam “domar” os cabelos considerados “rebeldes”. Enquanto que na foto das alunas, temos alguns exemplos de cabelos que retratam a realidade escolar, majoritariamente de cabelos crespos, cacheados, com volume, black<sup>32</sup> e também com uso de box braids<sup>33</sup>.

Notamos que a disciplinarização dos corpos permeia esse projeto, e o filósofo francês Michel Foucault (1987), no seu livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, especificamente no capítulo “Corpos dóceis”, fala do controle dos corpos que existe na modernidade. O autor faz uma investigação genealógica, ou seja, analisa a origem de certas práticas, discursos, saberes e relações de poder que nos formam e constituem nossas subjetividades. De acordo com o autor, a docilização dos corpos ocorre através da atribuição de normas às quais devemos seguir, assim, os corpos passam a ser domesticados, submetidos, “adestrados” para seguir determinados padrões. Essas práticas disciplinares ocorrem através de quatro mecanismos, segundo Foucault (1987): a arte da distribuição, o controle das atividades, a organização das gênesis e a composição das forças.

---

<sup>32</sup> É um modelo de corte que apresenta os fios cacheados ou crespos bem volumosos, com um formato arredondado e as pontas repicadas. Recebe esse nome devido ao Movimento Black Power, sobre o qual falaremos mais adiante.

<sup>33</sup> Também são conhecidas como “tranças Kanekalon” (nome de uma das marcas que fabrica cabelo sintético) ou “tranças sintéticas”. Elas são um estilo de penteado protetor, onde o entrançamento é feito nos fios naturais com a adição de cabelos sintéticos. Esse tipo de trança se popularizou no Brasil nos anos de 1990, mas tem origem nas culturas africanas, principalmente com as tranças nagô.

A escola é uma dessas instituições disciplinares, em que há o controle do indivíduo e, ao mesmo tempo, da coletividade. Dentro do espaço escolar, além do domínio do tempo e das técnicas de aprendizagem, existe a homogeneização dos corpos através de uma mensagem velada, e o “Projeto Vetor Disciplinar” é um grande exemplo disso. Através do discurso de garantia da segurança para a comunidade escolar, existe uma busca pela docilização e dominação dos corpos, mantendo assim uma relação de poder. E, nesse processo, o diferente é punido e excluído, causando-lhe queda na autoestima.

Não podemos naturalizar imagens como essas da cartilha, sobretudo numa escola que utiliza o discurso de inclusão, e que se esquece de olhar e conhecer o seu próprio alunado, afastando, conseqüentemente, estudantes afrodescendentes, que são maioria, e também se afastando de um sistema educacional justo, epistêmico e identitário. Como afirma o Ministério Público Federal:

[...] os estudantes, principais vítimas da violência, em vez de serem duplamente penalizados com ensino autoritário, que suprime suas liberdades e individualidades, devem ser alvo de políticas públicas que promovam sua proteção integral, com garantia à incolumidade física e psíquica e à educação adequada para o livre desenvolvimento da personalidade.<sup>34</sup>

Sabemos que apresentação do indivíduo, por meio da forma como se veste, dos adereços que utiliza e da forma como usa seu cabelo, é uma manifestação da sua própria personalidade, da sua cultura, da sua identidade étnico-racial, religiosa e de gênero, e de foro privado, que deve ser respeitada pelo Estado. As autoras Denise Carreira e Ana Lúcia **Souza** (2013, p. 37) aludem que:

Apesar de mais de 50% dos estudantes brasileiros serem negros (pretos e pardos, segundo critérios do IBGE), grande parte das escolas do país ainda valoriza predominantemente um referencial branco e europeu como único modelo de beleza, de cultura e de conhecimento. Isso está expresso muitas vezes nos cartazes pregados nas paredes das escolas, nas imagens e atividades trabalhadas dentro da sala de aula, nas festas, nos trabalhos de colagem e de desenho. Um outro ponto a ser destacado é que o modelo predominante de educação em nossas escolas divide corpo e mente, elegendo a mente como o espaço da “razão e da inteligência” e fazendo do corpo dos alunos e alunas algo somente a ser “domesticado” e “controlado”. É bom lembrar que um dos valores civilizatórios que os africanos trouxeram para o Brasil foi o de afirmar que nosso corpo é o “templo da vida”, espaço de aprendizagem que sente, pensa, elabora, e que a inteligência se constrói mobilizando vários sentidos (tato, visão, olfato, audição, intuição,

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/noticias-ba/mpf-quer-fim-de-violacao-de-direitos-em-escolas-publicas-da-bahia-que-mantem-cooperacao-com-a-policia-militar>. Acesso em: 24 jun. 2020.

movimento etc.). Enxergar as pessoas “por inteiro”, sem a divisão corpo e mente, é um grande desafio da educação brasileira.

Essas interferências que as/os alunas/os, em sua maioria negras/os, estão sofrendo ferem a Constituição Federal, os Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), as convenções internacionais, as leis e resoluções do Conselho Nacional da Educação (CNE) e, especialmente, aos princípios da dignidade humana e da igualdade. Precisamos garantir os direitos dos nossos estudantes, principalmente quando presenciamos o próprio governo federal, em 2019 e 2020, defender esse tipo de modelo e ainda autorizar que policiais militares e bombeiros da ativa trabalhem em instituições públicas, assumindo cargos de gestão.

Figura 9 – Frase utilizada no Projeto Consciência Negra, em novembro de 2015



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem acima, onde estou ao lado de uma frase de autor desconhecido, relembra um dos princípios tão defendidos na escola, que serviu para logotipo do Projeto Consciência Negra do CEAG, no ano de 2015. O objetivo da escola deve ser a formação de indivíduos críticos e autônomos, que construam de forma livre suas identidades, valorizando e respeitando a diversidade, para que estejam isentos de preconceitos de qualquer natureza, ao invés de passarem por um processo de disciplinamento capilar, que pode ser lido como uma “recolonização” através da estética.

## 1.2 Desvendando o campo

Numa manhã ensolarada do dia 15 de abril de 2019, uma segunda-feira, cheguei à escola por volta das 9 horas e me dirigi à secretaria. Eu estava muito ansiosa, desde que saiu a

minha licença para o mestrado, era a primeira vez que retornava aquele espaço para rever a todas e todos e pôr em prática a minha pesquisa. Havia muita expectativa em relação ao meu acolhimento, porque embora eu tenha esse direito, isso também implica em uma questão política, na compreensão imediata da liberação ou não pelo corpo diretivo. Segui para secretaria e a sala do Centro de Processamento de dados (CPD) da escola, onde fui recebida com palavras e olhares de acolhimento, as pessoas demonstravam felicidade e saudade ao me verem. Todas e todos estavam ansiosas/os para saber como estava a pesquisa, contei-lhes meus dilemas e foram unânimes as falas de apoio e incentivo.

Segui para a sala do coordenador pedagógico, Márcio, onde fui abraçada por ele, que relatou o quanto eu fazia falta naquele espaço. Ouvir isso foi muito importante para fortalecer o meu trabalho, já que minha pesquisa busca contribuir com o projeto pedagógico da escola. Conversei com o coordenador sobre as aulas do mestrado e as leituras, que fizeram cair por terra aquele sentimento de que eu era uma excelente professora. O contato com as novas teorias me mostrava que eu tinha muito a aprender, e que minha prática pedagógica ainda apresentava muitas falhas, e esse novo olhar era muito importante para o que eu estava me propondo a fazer.

Após uma longa conversa sobre os planos de retorno à minha função, ouvi a sirene tocar, o que indicava que o horário do intervalo já tinha terminado e era o momento de me dirigir à sala. Fui até a diretora Leane para comunicar o início da minha pesquisa na escola, que reafirmou que estava tudo certo e me desejou boa sorte. Lúcia, uma das servidoras e funcionária da secretaria, falou-me que os professores do quarto e quinto horários já estavam sabendo da intervenção que eu iria realizar e que as duas últimas aulas já estavam à minha disposição. Nesse momento, segui em direção à sala do 9M1, onde fui recebida pela professora de Artes, Karini, colega de trabalho e amiga, e ao entrar na sala foi perceptível o carinho das/os alunas/os. Antes de sair a licença para o mestrado, eu lecionei nessa turma por apenas dois meses, no início do ano letivo, porque logo depois tive que me afastar, então, de qualquer forma, as/os alunas/os já me conheciam e muitas/os de anos anteriores, do convívio escolar.

Expliquei sobre a minha pesquisa, o motivo da escolha da turma e como elas/es poderiam contribuir com isso. Falei que aquelas respostas seriam usadas exclusivamente no meu trabalho e que elas/es não seriam identificadas/os, mas que precisavam responder sobre suas reais experiências. A sala tem um total de 35 alunas/os, fiz a chamada inicialmente, e detectei ausência de três delas/es. Como não queria que tivessem contato com a resposta da/o

outra/o, resolvi arrumar a sala em fileiras. Percebi que havia muita curiosidade em torno do questionário, e quando fiz a entrega e elas/es observaram o número de questões, no total de 34, e notei certo incômodo por parte de algumas/uns, especialmente os meninos. Acredito que isso ocorreu pelo desejo de irem embora mais cedo.

Percebi, durante aplicação dos questionários, que sentiram dificuldade de compreender as perguntas – foram apenas 4 perguntas objetivas e 30 subjetivas. Avaliei depois que as perguntas eram um pouco complexas ou levavam a ambiguidades. E, durante o preenchimento, notei que muitos queriam responder apenas sim ou não, sem uma justificativa. Em alguns momentos, alunas/os se dirigiram a mim, afirmando que já tinham concluído, mas ao olhar o questionário notei que algumas perguntas não foram respondidas ou que as respostas não foram justificadas, assim, por diversas vezes eu orientava e devolvia o questionário para que completassem as respostas. Vi também que demonstravam muito interesse em querer ver a resposta de outras/os colegas e muitas/os queriam anunciar suas respostas para a turma, enquanto isso, eu orientava o tempo todo que eram respostas particulares, e a experiência de uma/um poderia não ser a mesma da/o outra/o.

No final da aplicação dos questionários, solicitei às/aos alunas/os que fizessem uma ilustração sobre elas/es mesmas/os, como são, como se veem ou como gostariam de ser vistas/os, principalmente destacando a questão do cabelo. Houve certo receio por parte delas/es, demonstraram vergonha em fazer os desenhos de si mesmas/os. Algumas/alguns chegaram a relatar que não tinham habilidade em desenhar, mas pedi que não se preocupassem com isso e que fizessem seus desenhos livremente. Muitas/os optaram em retratar como gostariam de ser vistas/os, ao invés de desenhar como são realmente. Os registros foram feitos no verso da folha do questionário.

### *1.2.1 A formação do grupo focal*

O método qualitativo se deu através da observação participante e da formação do grupo focal, com 12 alunas. Por questões de gênero, privilegiei a formação do grupo focal exclusivamente por meninas, pois a questão do cabelo para elas é muito mais complexa do que para os meninos, como já foi colocado. Mas, é claro que não podemos generalizar, tampouco achar que os meninos não sofrem com a imposição de padrões estéticos, como também já foi mencionado anteriormente. Para os meninos é mais comum raspar o cabelo ou então cortar muito pequeno, para dar a impressão de serem sempre “limpos e bem cuidados”.

Porém, a escolha somente do gênero feminino para dar segmento à pesquisa parte da constatação de que o cabelo das meninas está associado à feminilidade, ou seja, o tipo e o comprimento do cabelo determinam a ideia que a sociedade tem sobre o que é ser menina/mulher; e também devido à existência da sororidade entre elas, a presença de homens no grupo impediria o relato espontâneo sobre a autoestima dessas alunas.

A autora Cíntia **Cruz** (2013) destacou, na sua dissertação de mestrado, que o corte de cabelo muito curto para as mulheres tem implicações diretas na sua feminilidade, pois:

No contexto brasileiro a conotação sexual atribuída ao cabelo corresponde não apenas à feminilidade como também à sensualidade, seja da mulher, ou do homem. A partir do cabelo, as mulheres brasileiras podem exercer a sua sedução, e a partir desse cabelo ser comparada ou não ao padrão normativo. O padrão normativo é conhecido pelo “cabelo bom”, “cabelo que balança”, “cabelo sensual”. (CRUZ, 2013, p. 43-44).

A imagem a seguir ilustra os cabelos das alunas participantes do grupo focal:

Figura 10 – Tipos dos cabelos das meninas integrantes do grupo focal



Fonte: Arquivo pessoal.

A realização desta pesquisa foi facilitada por eu ser professora da instituição, o que permite uma maior proximidade com as alunas e um melhor diálogo com os membros dessa comunidade escolar. Através da observação participante, comecei a perceber o quanto o espelho é um objeto muito usado por essas meninas, que buscam o tempo todo se olharem e vão ao banheiro “ajeitar” o cabelo, molhando-o, com a intenção de diminuir o volume. Inclusive, uma das maiores reclamações dos/as funcionários/as de apoio da escola é que o banheiro das meninas está sempre molhado, nunca fica seco. Dentro da sala de aula elas também recorrem sempre ao espelho e falam do cabelo, do penteado, das roupas, dos calçados e do batom delas mesmas e das professoras. A questão da beleza é muito importante no

universo das meninas. Durante os eventos da escola, percebemos uma grande preocupação com o visual, um reflexo das influências midiáticas. O Projeto Político Pedagógico (2018, p. 10) sinaliza que:

Neste cenário, as influências também se verificam no aumento do número de meninas que aceitam a condição determinada pelo ideário machista, ao se colocarem em muitos momentos como objeto de desejo e submissa aos imperativos do sexo masculino. Estas situações são explicitadas mais fortemente durante a realização de eventos escolares, quando elas têm a oportunidade de usarem roupas que não sejam do fardamento, se comportarem de maneira mais espontânea e reproduzirem músicas que frequentemente reforçam esta condição.

Essa informação comprova o alto poder da mídia sobre essas alunas. Elas se vestem, cantam músicas e usam produtos que circulam nos meios de comunicação. Procuram o tempo todo atender aos apelos midiáticos, principalmente como uma forma de receber aprovação dos/as demais, em especial dos colegas do sexo masculino. Isso também ficou evidenciado por meio da observação participante.

A técnica advinda do grupo focal, que para a maior parte das/os pesquisadoras/es é chamada de “entrevista de grupo”, permite o diálogo e o debate da temática com mais fluidez entre os pares, e consiste

[...] em gerar e analisar a interação entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez, o que seria a abordagem favorecida pelo que é mais usualmente referido como sendo a entrevista de grupo. (BARBOUR, 2009, p. 20).

Fizemos a coleta de dados de forma ampla e debatemos questões comuns e compartilhadas pelas integrantes do grupo, além da possibilidade de entendermos que um determinado fato ou episódio pode ser vivido e sentido de formas diferentes. A interação entre as informantes é um elemento importante que caracteriza o grupo, além da desenvoltura e da iniciativa das falas, o que acabava estimulando as demais, propiciando, dessa forma, uma maior interação e dinamicidade.

Sobretudo, é importante o olhar atento de quem conduz o grupo focal, para que a fala de uma informante não atropela a fala da outra, e para que a forma mais segura de algumas meninas lidarem com determinados fatos e expor isso não traga incômodo para as demais, que podem apresentar maior dificuldade em relação aos temas abordados. Barbour (2009, p. 176) enfatiza que “aquilo que não é dito pode ser tão importante quanto o que é dito durante as



discussões em um grupo focal e, na verdade, em todas as situações de pesquisa qualitativa”. Dessa forma, como pesquisadora e moderadora do grupo, não pude naturalizar os silêncios e deixar de refletir sobre suas motivações.

Figura 11 – Demonstração de cumplicidade e afeto das meninas durante os encontros



Fonte: Arquivo Pessoal.

Para esta pesquisa, o grupo focal foi composto por 12 meninas que se autodeclararam de forma variada, como “café com leite”, parda, preta/negra e branca. Essa variação foi importante para pensar na relação entre o cabelo e a autodefinição de cor. Outros critérios utilizados para a seleção das participantes foram: a desenvoltura nas respostas, as experiências de racismo que passaram e a evidência de baixa autoestima ligada à questão do cabelo, como também aquelas que demonstraram elevada autoestima.

Os encontros foram realizados na própria escola, no turno da manhã, devido à impossibilidade de nos encontrarmos no turno oposto ao da aula, pois as meninas selecionadas são de comunidades rurais e não há transporte à tarde para retornarem às suas casas. Em conversa com a direção e professoras/es, foi obtida a liberação das alunas para a participação no grupo focal, sem lhes causar qualquer prejuízo em relação a notas e faltas. Com certeza, a minha função como professora da instituição facilitou todo o processo, trazendo uma maior confiança, cumplicidade e afetividade na relação com as alunas, já que me conhecem.

Quando comuniquei, em sala de aula, quais meninas haviam sido selecionadas para participar do grupo focal, percebi a felicidade das que foram selecionadas, e um pouco de tristeza das que não foram. Nesse momento, questionei a mim mesma o uso do critério de seleção, porém ficava inviável trabalhar com todas as alunas num grupo focal. Entretanto, o que me chamou mais atenção foi a fala de alguns meninos que queriam ser selecionados

também, mesmo percebendo que o grupo foi composto só por meninas, não sei exatamente o motivo do desejo. Inclusive, é importante ressaltar que nos questionários respondidos pela turma havia meninos que mostravam autoestima baixa, revelando que se achavam feios, devido a sua estética e cor. Entretanto, era um número bem menor, se comparado às meninas, expresso em apenas dois dos 32 questionários respondidos.

Os encontros ocorreram nos dias 13 e 14 de maio, 23 de julho, 9 de setembro e 25 de novembro de 2019, e duravam aproximadamente 01h40min cada, especificamente o horário das duas últimas aulas, e ocorreram na sala de multimídia, que fica localizada no primeiro andar.

Iniciei o encontro do primeiro dia, 13 de maio, explicando o que é um grupo focal e a sua finalidade, falando sobre a minha pesquisa e que as discussões ali feitas seriam de total contribuição para este estudo e para a construção do material pedagógico. Ressaltei a importância de compartilharem as opiniões e experiências comuns e também as divergentes, e que não se tratava de uma avaliação, mas de momentos de escuta e reflexão. Expliquei o motivo da escolha das componentes do grupo, a temática daquele dia, “*Como me vejo no espelho?*”, e quais os assuntos iríamos tratar. Perguntei inicialmente às meninas se eu poderia filmar, a maioria disse não, preferindo a gravação em áudio. Acredito que essa posição esteja ligada à timidez e à própria insegurança do uso da imagem, mesmo elas sendo informadas de que essas imagens não poderiam ser utilizadas, pois além de serem todas menores de 18 anos, preservar a identidade das participantes da pesquisa é uma questão ética.

Durante o encontro fiz uso do projetor, recurso tecnológico utilizado em todos os encontros posteriores, e apresentei a primeira pauta, querendo saber quais leituras e tipos de materiais que as alunas gostavam, pois eu precisava entender se o conto, enquanto material pedagógico, atraía essas adolescentes. O objetivo era sondar e promover uma reflexão sobre os tipos de leituras que elas acessavam. Nesse primeiro encontro fiz as seguintes perguntas: Qual o tipo de leituras que vocês gostam? Entre uma coisa e outra, o que mais agrada: livros ou filmes/documentários; livros ou sites; livros ou jogos; livros ou música? Os livros que vocês leem na escola são interessantes? E a partir das respostas, outras questões eram geradas, de acordo com os interesses da pesquisa.

Nesse momento, eu buscava entender se o conto seria um gênero literário interessante para elas e como conduzir a escrita do texto, além de saber se o uso de imagens era algo atrativo ou não. Depois adentramos no segundo momento, para falarmos especificamente sobre beleza/estética. Questionei às alunas o que liam a respeito disso. Quais são os assuntos

que mais atraíam a atenção delas: cabelo, maquiagem, moda ou dieta? Existia algo que gostariam de mudar? Gostam ou não dos seus corpos? E por quê? Explorei esse momento para entender a dimensão da importância do cabelo nas suas vidas e também compreender se a forma como se viam, positiva ou negativamente, estava ou não ligada à aprovação de outras pessoas. Para isso, adentrei na discussão sobre como elas definiam a adolescência, o que essa fase representava para elas e quem eram as suas grandes referências/inspirações. Foi um momento de grande importância para compreender parte do processo de formação de suas identidades.

Ainda nesse primeiro encontro, uma das alunas selecionadas, que se autodeclarava branca, disse que não queria continuar participando do grupo focal. Tentei saber o motivo, mas Abla (14 anos) disse apenas que não estava mais interessada. Contudo, durante esse primeiro encontro, como a maioria das colegas ali presentes falava das dificuldades de ter um cabelo crespo, e Abla era a única de cabelo liso, percebi que ela ficava incomodada, e em alguns momentos ela falou que seu cabelo dava trabalho, pois costumava embarçar muito – parecia uma forma de justificar que existia também uma dificuldade em lidar com o cabelo liso.

No dia do segundo encontro, dia 14 de maio, essa mesma estudante não compareceu à escola, perguntei às colegas se sabiam o motivo, elas disseram desconhecer. Em contrapartida, as outras meninas estavam muito empolgadas com as discussões ocorridas no encontro anterior. Resolvi começar falando da escola, já que eu percebi, na reunião passada, que a escola era um dos lugares mais importantes no processo de formação das identidades, porque a maioria das experiências marcantes dessas meninas ocorria dentro do espaço escolar. Comecei questionando se a escola era um ambiente acolhedor e importante, e se elas se viam representadas ali, não só nos corredores da escola, como também nos livros e nas discussões em sala de aula. Aproveitei o momento para trazer capas de revistas que consegui através da internet para estimular as reflexões, tais como: “Cabelos fio a fio”, “Maquiagem e Penteados”, “Atrevidinha”, “Atrevida”, “Capricho”, “Boa Forma”, “Glamour”, “Beleza Negra” e “Raça”, entre outras. São revistas voltadas para o público adolescente e jovem.

A finalidade era perceber em quais capas de revistas elas se sentiam contempladas e se tinham significado para elas. Foi interessante notar a felicidade das meninas ao ver que em algumas capas havia pessoas com o mesmo perfil estético que o delas ou até ver alguns ídolos ali. Aproveitei o gancho para refletirmos sobre a mídia como um todo, o que ela reproduz e o que internalizamos nas nossas subjetividades, e para pensar se o mercado de produtos de

beleza nos contempla. Esse foi um momento importante para aprofundarmos as discussões sobre racismo.

Logo depois, exibi o trailer do filme *Felicidade por um Fio*<sup>35</sup> e solicitei que elas expusessem suas opiniões e contassem suas impressões e experiências a partir do que viram. Foi interessante perceber como uma experiência individual de uma menina/mulher negra é, em sua maioria, uma experiência coletiva para esse grupo. Na ocasião, também refletimos sobre a diferença e a aceitação dos cabelos crespos e cacheados, e se era uma questão de moda ou não.

Reproduzi também, no aparelho audiovisual, alguns cliques de músicas, com duração máxima de 5 minutos, contendo letras que se referiam pejorativamente aos cabelos crespos, assim como letras que elogiavam esse mesmo tipo de cabelo. A sequência de músicas foi: “Fricote”<sup>36</sup> de Luís Caldas (1984); “Respeitem meus cabelos, brancos”<sup>37</sup>, de Chico César (2002); “Cabelo”<sup>38</sup>, de Arnaldo Antunes (2010) e “Seu cabelo”<sup>39</sup>, de Duda Pimenta (2018), e quis saber as opiniões das alunas sobre as letras. Depois refletirmos a respeito da autodeclaração, um dos quesitos do questionário, debatemos sobre o processo de miscigenação até o término do horário desse encontro.

No terceiro encontro, ocorrido em 23 de julho, convidei uma nova aluna, Nala (14 anos), para compor o grupo. Essa estudante havia faltado às aulas nos dias dos encontros realizados até então, e era uma das meninas que usava o cabelo bem volumoso. Após a entrada dessa nova participante, o grupo focal permaneceu o mesmo até o final dos encontros. Nesse dia, resolvi trazer o problema que motivou a minha pesquisa, então fiz duas perguntas importantes que conduziram o encontro: Até que ponto vocês entendem a estética negra, especificamente o cabelo, como espaço de reivindicação da identidade negra? A forma como o mercado e a mídia atual trabalham com o cabelo crespo é opressora para vocês? As respostas conduziram a outras perguntas e refletimos sobre diversos elementos que serão detalhados mais adiante.

No quarto encontro, dia 9 de setembro, muitos dos assuntos que já tínhamos debatido foram retomados pelas próprias meninas, pois elas se lembraram de novos episódios, e eu estimulei o aprofundamento de algumas falas que considerei marcantes. Nesse dia, houve um

---

<sup>35</sup> Trailer do filme adaptado por Nayara Aquino. Duração de 4:59 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p2UDwxjEhy4>. Acesso em: 17 abr. 2019.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSqyJYQexdo>. Acesso em: 29 ago. 2020

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nllAkyU0TOs>. Acesso em: 29 ago. 2020.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YYAM-PcNI0>. Acesso em: 29 ago. 2020.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0oFmbllzAs>. Acesso em: 29 ago. 2020.

atraso de 20 minutos para o início do nosso encontro, pois as alunas estavam fazendo avaliação e também usamos uma parte do nosso tempo para tirarmos algumas fotos na área verde da escola. Na ocasião, apresentei às alunas a construção do meu conto, li alguns capítulos e procurei ouvir suas opiniões a respeito da história.

Foram cinco encontros ao total, sendo que no último, dia 25 de novembro, realizamos uma confraternização de encerramento, com direito a bolo, refrigerante, lembrancinhas e muitas fotos. Foi um momento de muita alegria, percebi o quanto as meninas gostaram de participar de todo esse processo, marcado pelo afeto, que deixou muita saudade e ressignificou a nossa relação, entre professora e alunas. Aproveitei a oportunidade para agradecer o envio das redações autobiográficas pelo *Whatsapp*, algo que eu tinha solicitado no penúltimo encontro.

Com o auxílio do aparelho celular, registrei em áudios as conversas que ocorreram durante os encontros. Tal instrumento de coleta de dados permitiu que a maioria das meninas que compõe o grupo agisse com espontaneidade, mas para mim, enquanto pesquisadora, representou certa dificuldade na identificação da autoria das falas, pois muitas vezes elas falavam ao mesmo tempo, e outras vezes muito baixo. A minha maior preocupação era não interferir nas discussões, para não levar a uma resposta induzida. Ao final de cada encontro eu ouvia os áudios para também avaliar a minha postura enquanto pesquisadora.

## 2 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS FIOS CRESPOS

### 2.1 “Cabelo é tão bom que nem a terra come!”

*Sara, sara, sara, sarará  
Sara, sara, sara, sarará  
Sarará miolo  
Sara, sara, sara cura  
Dessa doença de branco  
Sara, sara, sara cura  
Dessa doença de branco  
De querer cabelo liso  
Já tendo cabelo louro  
Cabelo duro é preciso  
Que é para ser você, crioulo.*

Gilberto Gil

Cabelo, eis a questão! Na Bahia, quem nunca ouviu dos mais velhos a frase “Cabelo é tão bom que nem a terra come!”? Porém, nas relações sociais o cabelo tem grande significado, contrariando essa afirmação, no sentido simbólico. O cabelo sempre foi um marcador de experiências, ora positivas, ora negativas, o que comprova seu profundo sentido na construção da imagem dos indivíduos sobre si e sobre o mundo a sua volta. Para além da questão estética, o cabelo sempre refletiu uma construção histórica, cultural, religiosa e política.

Pode-se observar a importância do cabelo nas práticas e rituais religiosos. No catolicismo, monges e freiras raspam as cabeças em sinal de desapego ao mundo e total dedicação à vida religiosa. No budismo, raspar ou cortar o cabelo também significa renúncia e despojamento. No Islamismo, as mulheres muçulmanas cobrem a cabeça e o corpo com o *Hijab*, véu islâmico, deixando de fora apenas o rosto e as mãos, o véu deve ser usado para esconder a sensualidade feminina. Nas religiões de matriz africana o cabelo também nos revela diversos significados. Ruth Landes (1947 *apud* CRUZ, 2013) ressalta a importância da cabeça para os adeptos do candomblé, pois é considerada a parte do corpo que está em conexão direta com o mundo espiritual, por isso não pode ser tocada por qualquer pessoa ou em qualquer situação; enquanto que o cabelo passa pelo processo de raspagem durante a chamada “feitura”, o ritual de renascimento espiritual. Tal processo representa a abdicação da vaidade e a integração ao *orún* (céu). Assim, diferentes rituais e usos do cabelo possuem um significado cultural, como afirma Goreth **Pinto** (2016, p. 169):

Desde o surgimento da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas... Dessa forma, os

aspectos estéticos assumiam um lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias.

Além disso, sabemos que no período escravocrata, durante a mineração, o cabelo também serviu como elemento de resistência, pois os escravizados costumavam esconder diamantes dentro das suas cabeleiras, e do mesmo modo existem relatos de que mulheres escravizadas trançavam as suas madeixas com o sentido de mapear rotas de fuga<sup>40</sup>. Por isso, afirmamos que até hoje a manipulação do cabelo diz muito sobre a cultura na qual a pessoa está inserida, podendo revelar um processo de opressão, camuflagem, estilo de vida e até formas de resistência. Segundo alguns autores que tratam dessa temática, como Hildegardes Vianna (1979), Angela Figueiredo (1994), Nilma Gomes (2002c, 2003b) e Raul Lody (2004), o cabelo pode ser visto em três perspectivas: pessoal, social e política.

O cabelo é também uma fonte de preocupação para muitas mulheres, principalmente para as mulheres negras. Sendo assim, reafirmamos que falar do cabelo, em especial do “cabelo do negro”, não é ressaltar apenas o aspecto biológico, mas compreender esse elemento como parte de um organismo sociocultural. Angela Figueiredo nos alerta que “um dos fenótipos frequentemente focado nas construções negativas do corpo negro é o cabelo” (2012, p. 293).

Não é à toa que constantemente a mídia retrata casos de pessoas que sofreram racismo, devido ao cabelo crespo. Recentemente, dois casos repercutiram bastante em Salvador: o primeiro se refere a duas crianças de 3 anos, irmãs gêmeas, que estavam acompanhadas de sua mãe, retornando de um passeio no Shopping da Bahia, e foram chamadas pelo segurança branco do metrô, na Estação Rodoviária, de “bucha 1 e bucha 2”, no momento em que estavam passando pela catraca, no dia 25 de Janeiro de 2020<sup>41</sup>; Logo depois, outro caso se tornou conhecido, que ocorreu no bairro de Paripe, no Subúrbio Ferroviário de Salvador, quando um adolescente de 16 anos, que cursa o 8º ano do Ensino Fundamental II, numa abordagem policial extremamente violenta e racista, foi agredido com murros, chutes e palavras. Ele ouviu do policial a seguinte frase: “Você pra mim é ladrão, você é vagabundo. Olha essa desgraça desse cabelo aqui. Tire aí vá, essa desgraça desse cabelo aqui. Você é o quê? Você é trabalhador, viado? É?”, gritava o policial<sup>42</sup>. A agressão ocorreu no domingo, dia

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://laspretas.com.br/trancas-nago-as-trancas-de-raiz/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.ibahia.com/salvador/detalhe/noticia/seguranca-do-metro-e-suspeito-de-racismo-contra-criancas-gemeas-bucha-1-e-bucha-2/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/videos/2020/02/04/adolescente-e-agredido-por-policial-durante-abordagem-04024C993768D4B96326.htm>. Acesso em: 11 jul. 2020.

2 de fevereiro de 2020, e o adolescente, traumatizado, disse que achou que iria morrer pelo tipo de cabelo que usa.

Pelo pensamento lombrosiano, que ainda orienta as ações de muitos policiais no Brasil e está enraizado no imaginário cultural brasileiro, o adolescente em questão é considerado um “delinquente nato”, por possuir características que evidenciam sua negritude, a exemplo do cabelo *black power*, ou seja, ele é visto como portador de uma “estética do mal”, que leva a entender que ele é um provável criminoso<sup>43</sup>. Constantemente, aqueles que deveriam defender e colocar em prática a justiça, em pleno século XXI, ainda declara alguém culpado ou suspeito de crimes apenas por conta da sua raça neste país. Outro exemplo recente disso foi a sentença da Juíza de Direito da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba, que declarou culpado um réu, homem negro, por entender que ele faria parte de um grupo criminoso, por conta de sua raça, conforme a imagem abaixo, encontrada da página 107 da sentença condenatória:

Figura 12 – Imagem da sentença de um homem negro em Curitiba



Foto: Site Carta Capital.<sup>44</sup>

Oracy **Nogueira** (2006) revela que o preconceito no Brasil é de marca e não de origem, como nos Estados Unidos. Isso também demonstra como os fenótipos negros definem e marcam o indivíduo, ao ponto de percebermos, no exemplo citado acima, que portar essas características, no Brasil, dentro desse imaginário cultural, é ser passível a todo tipo de condenação. Embora o autor defina a cor da pele, a textura do cabelo e o formato do nariz

<sup>43</sup> Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/lombroso-criminoso-nato/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/juiza-diz-que-homem-e-integrante-de-grupo-criminoso-em-razao-de-sua-raca/>. Acesso em: 12 ago. 2020.



como os três principais fenótipos marcados, sabemos que o grau de discriminação também pode variar a depender da quantidade de elementos fenotípicos negros que o indivíduo evidencie, carregue ou mantenha. Ou seja, quanto mais elementos físicos negros vistos/percebidos numa única pessoa, mais discriminada será.

Mas, sem dúvidas, o cabelo crespo, um dos fenótipos marcados, é um dos elementos mais rejeitados do corpo negro, como é possível notar, durante as entrevistas do grupo focal, nas constantes falas das alunas negras: “Eu posso sair de qualquer jeito, mas o meu cabelo precisa estar arrumado” (Mandisa, 14 anos); “Se meu cabelo estiver bagunçado, eu não saio de jeito nenhum. Não me dá vontade nem de me arrumar” (Dalji, 14 anos); “Antes eu só andava com meu cabelo escovado, pranchado. E se não fosse solto e estivesse certinho, eu não saía” (Maha, 13 anos). Assim, com esses relatos, podemos reafirmar que as mulheres/meninas negras demonstram maior preocupação e tendem a rejeitar mais o cabelo que possuem, pois, elas absorveram a ideia de que o cabelo está associado à feminilidade, à sensualidade. O padrão normativo imposto é o cabelo liso, o cabelo que balança, o cabelo sensual – este último inclui os dois elementos anteriores e ainda está ligado ao comprimento, pois o cabelo precisa ser longo para atender ao padrão. Então, para as mulheres negras, portar o fenótipo do cabelo crespo as leva à exclusão, inferiorização e lhes tira a feminilidade.

Segundo Grada Kilomba (2019, p. 10), nós, sujeitas/os negras/as, estamos nesse estado de absoluta “outridade” na relação com a/o sujeita/o branca/o, que “nos coloca sempre como a/o “outra/o”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum”. Então, nesse processo colonial, se as mulheres brancas são belas, por oposição, as “feias” são as mulheres negras.

Durante a realização do grupo focal, uma das participantes relatou que “existia uma febre pelo cabelo liso” (Dalji, 14 anos). Podemos assinalar que havia uma obsessão dos negros com o cabelo liso, uma vontade intrínseca de imitar a aparência dos brancos, resultando de um processo que poderíamos chamar de “mentalidade colonizadora”, da insegurança que os negros possuem a respeito do seu valor em uma sociedade de supremacia branca, realidade que já foi amplamente analisada por Fanon.

Destacamos aqui algumas falas das autobiografias descritas pelas alunas:

Com 9 anos comecei a alisar com ferro<sup>45</sup>, um objeto de tortura para as mulheres negras. Na primeira vez não ficou perfeito como eu queria, por

---

<sup>45</sup> Esse tipo de alisamento consiste no uso de uma chapinha ou pente quente, um material de ferro, que é levado ao fogo, em uma dada temperatura, para ser aquecido e passado nas madeixas, tornando as mechas bem lisas.

causa do volume, que hoje eu amo, mas depois foi ficando “liso”, um liso que eu não podia suar, brincar e nem tomar chuva. Eu saí do ferro, que estava danificando meu cabelo, e fui para o alisante, que piorou a situação. Logo nas primeiras vezes que eu alisei, percebi que era o cabelo que eu queria, mas com tempo foi piorando, não fiquei um ano dando alisante. Na última vez que eu alisei foi 17/10/2018. (Dalia, 13 anos).

Sempre fui uma menina muito vaidosa, desde pequena sempre me preocupei com minha estética. Eu não gostava do meu cabelo, sempre quis ter um cabelo liso, assim como o da minha irmã. E quando eu tinha 10 anos de idade resolvi alisar meu cabelo, mas logo em seguida meu cabelo teve um princípio de corte químico e ele começou a quebrar todo, foi aí que percebi a besteira que tinha cometido. Então logo entrei na transição, só que não tive muita paciência, quando eu fiz 11 anos e resolvi fazer meu BC<sup>46</sup>, e isso acabou me afetando de uma forma mais profunda do que eu imaginava, era uma questão mais interior do que exterior. (Janna, 14 anos).

Bell hooks (2005), no artigo “Alisando o nosso cabelo”, no contexto afro-americano, entre os anos de 1930 e 1950, reflete que o processo de alisamento significava também um momento de passagem da infância para a vida adulta, anunciando a entrada na puberdade, como uma marca da feminilidade e também um momento de acolhimento, descanso e intimidade entre as mulheres negras nos salões. Porém, a autora reconhece que essas implicações positivas sobre o ritual de alisamento não anulavam a mentalidade colonizadora, já que dentro do contexto social e político as mulheres negras sofriam com baixa autoestima.

Aos olhos de muita gente branca e outras não negras, o black parece palha de aço ou um casco. As respostas aos estilos de penteado naturais usados por mulheres negras revelam comumente como o nosso cabelo é percebido na cultura branca: não só como feio, como também atemorizante. Nós tendemos a interiorizar esse medo. O grau em que nos sentimos cómodas com o nosso cabelo reflete os nossos sentimentos gerais sobre o nosso corpo. (HOOKS, 2005, s/p).

Desse modo, nota-se que o cabelo negro é visto como inimigo, aquele que precisa ser domado e que motiva uma baixa autoestima para quem o possui. Tanto no contexto norte-americano como no brasileiro, a madeixa sempre foi vista como um problema que deveria ser resolvido, controlado. Por isso, vários cosméticos eram vendidos prometendo a mudança desse cabelo, com anúncios que asseguravam aos cabelos crespos a solução para se tornarem “bonitos”, “suaves” e “fortes”.

---

Essa técnica era muito usada antes de surgir a chapinha elétrica, mas até hoje, principalmente no interior e nas áreas rurais, é um recurso ainda utilizado.

<sup>46</sup>BC significa Big Chop.

E é em virtude desse cenário que percebemos os meandros que estão em torno do cabelo crespo e a necessidade de transformar esse fenótipo, que foi marcado racialmente, transformando-se em um cabelo político, um cabelo que fala, que é símbolo na construção da identidade negra. Essa bandeira é levantada por algumas lideranças e movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras.

Marcus Garvey, nos anos de 1920, um dos percussores do ativismo negro na Jamaica e do Pan-Africanismo, já falava sobre a necessidade de romper com padrões de beleza eurocêntricos e de os negros buscarem suas raízes africanas. Garvey fundou uma organização intitulada Universal Negro Improvement Association (UNIA – Associação Universal para o Adiantamento do Negro), que lutava a favor dos direitos civis dos negros. Ele “não autorizava anúncios de fabricantes de alisadores de cabelo nas publicações da UNIA e, em seu discurso poético, sublimava a mulher africana como a mais bela dentre todas” (DOMINGUES, 2017, p. 129-150). Ele difundia “uma política do cabelo natural, política esta associada à ideia de libertação política. Inclusive em setembro de 1918, a revista *The Crusader* chegou a sugerir um boicote a produtos que considerava como ‘insultos’ a raça negra”, de acordo com Giovana **Xavier** (2011, p. 13).

Nos Estados Unidos, no final dos anos de 1960 e início da década seguinte, surgiu um movimento político, social, cultural e estético, o Movimento Black Power, ou seja, *poder negro*, com o objetivo de promover a união dos/as negros/as para a formação de um partido político que representasse seus interesses, lutando assim contra a segregação racial e a favor dos direitos civis dos afro-americanos. Nesse mesmo período, surgiu o Partido Panteras Negras, que defendia a resistência armada contra a opressão sofrida pelos/as negros/as, principalmente a violência policial. O cabelo *black power* foi um dos principais símbolos desse Movimento.

Esse cabelo “para cima”, “arredondado”, “esvoaçado”, “grandão” e “alto” foi uma marca forte de afirmação do corpo negro. Toda essa “cultura de afirmação da negritude incentivada pelos Panteras Negras chegou aos afro-brasileiros através da estética e da moda, com as roupas, as boinas e os cabelos” (CALASANS, 2016, p. 99).

O bloco afro Ilê Aiyê, fundado em novembro de 1974 pela comunidade do Curuzu, em Salvador, que se apresenta na Avenida, durante o carnaval da capital baiana, traz toda essa influência:

Que bloco é esse?  
Eu quero saber,

É o mundo negro  
Que viemos mostrar pra você  
Pra você  
Somos crioulo doído  
Somos bem legal  
Temos cabelo duro  
Somos *black power*.<sup>47</sup>

Marcelo Dantas (2016) sinaliza que o Ilê Aiyê já surgiu com uma postura política e social, dentro de um carnaval onde predominavam blocos de uma maioria branca e de classe média. Foi diante de uma crescente industrialização na Bahia e uma consolidação de um espaço urbano em Salvador, que a juventude negra se utilizou de uma estratégia social para trazer visibilidade, representação e afirmação da cultura negra, conduzindo assim a uma reafirmação desse espaço.

Para Osmundo **Pinho** (2005, p. 127-128):

[...] essa reafirmação está entendida como a nova inflexão dada à agência (*agency*) social, política e cultural afrodescendente em Salvador, marcada pelo uso de símbolos ligados à africanidade e por uma interação determinada com a modernização seletiva brasileira, caracterizada, ao mesmo tempo, pela conexão desterritorializada com fluxos simbólicos mundiais e da diáspora.

Além de vários projetos sociais, o bloco Ilê Aiyê promove a Noite da Beleza Negra:

[...] o maior concurso de beleza e exaltação da mulher negra no Brasil. Nele, o Ilê Aiyê elege a Deusa do Ébano (Rainha do Ilê), que tem a missão de levar ao público todo encanto e consciência que a mulher negra necessita para elevar sua autoestima e censo crítico.<sup>48</sup>

Esse concurso acontece desde 1975 e costuma ocorrer 15 dias antes do sábado de carnaval, sedimentando a autoestima da comunidade negra de Salvador e propagando a cultura afro-baiana para o mundo. “O Ilê objetivava, sobretudo, executar um resgate da negritude e da cultura afro-brasileira. Buscando respaldo ainda nos ecos do movimento norte-americano Black Power foi trilhando aos poucos a viagem de retorno às raízes negras africanas” (CALASANS, 2016, p. 100). Esse concurso de beleza negra se tornou um projeto de contestação e revolução estética, após perceber a invisibilidade da mulher negra nos concursos de beleza no Brasil, pois mesmo sendo um país em que a população é

<sup>47</sup>Música “Que bloco é esse?”, do compositor Paulinho Camafeu (1993). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ile-aiye/285914/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

<sup>48</sup> Site oficial do Ilê Aiyê, “Noite da Beleza Negra”. Disponível em: <http://www.ileaiyeoficial.com/noite-da-beleza-negra/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

majoritariamente negra, sempre foi referenciada e valorizada uma ideia de beleza que não corresponde à realidade nacional.

Portanto, destacamos a importância de concursos como esse, enquanto um projeto político que vai além da moda ou da estética, trata-se de uma luta simbólica que traz um sentido identitário/político e uma reversão do estereótipo predominante sobre o corpo das mulheres negras, pois tem o poder de despertar a autoestima dessas meninas/mulheres e provocar uma reinvenção e reconstrução desses corpos.

Temos o exemplo de uma das alunas, Nala (14 anos), que participou do grupo focal, e em seu texto autobiográfico contou que:

Uma amiga da minha irmã ia fazer um *workshop* e eu fiquei doida para participar, convenci minha mãe a pagar e fui eu e minha irmã para esse evento, que aconteceu na cidade de Cachoeira-BA. Até então eu não gostava do meu cabelo e não assumia ele como crespo, usava sempre preso e tal... Nesse evento, foi quando usei meu cabelo solto, bem volumoso, pela primeira vez, e adorei! Ganhei em primeiro lugar nesse evento, o que mudou completamente a minha vida. A pessoa que ganhasse, ganharia um curso de modelos grátis, em uma agência de Salvador/BA. Quando o dono da agência me escolheu, ele disse da seguinte forma: “Eu quero aquela Blackzinha linda ali”. Foi realmente um sonho desfilas diante daquelas pessoas, e todos me incentivaram a usar meu cabelo do jeito que ele é, principalmente minha irmã mais velha, que é e sempre foi um anjo na minha vida, e claro a minha mãe sempre me incentivou e investiu muito em mim, acreditou no meu potencial sempre. Ganhando esse concurso, eu fiz o curso de modelos, cheguei a fazer um comercial, participei de vários desfiles de moda, e participei de concursos de beleza, um deles, a “Beleza Black Bahia”, que ganhei em segundo lugar. Viver tudo isso foi uma experiência incrível para mim, aprendi muitas coisas nesse meio e conheci pessoas inspiradoras.

Nala usa o cabelo *black* mais volumoso da turma e de toda a escola. Vejo que essa aluna está sempre rodeada de amigas e constantemente fazendo *selfies* e fotos com suas colegas, mostrando também uma grande interação nas redes sociais. Senti que, entre as amigas, Nala aparenta ser a mais resolvida e autoconfiante sobre sua beleza negra, servindo de grande inspiração para suas colegas. Nos seus relatos, a aluna demonstra uma relação muito positiva com a família, especialmente com a irmã mais velha e a própria mãe, sendo um dos prováveis elementos que contribuíram para a formação dessa identidade negra positiva. No seu depoimento, percebi que um concurso voltado para a beleza negra provocou todo esse processo de autoafirmação. Mas, infelizmente, são pouquíssimos os concursos de beleza ou mesmo circunstâncias em que a mídia, no sentido geral, prima pela valorização dos corpos negros.

Porém, vale também ressaltar que, atualmente, em diversos lugares do Brasil cresce o número de encontros de crespas, que reafirmam sua identidade étnico-racial, como também o aparecimento de salões especializados que reforçam o uso do cabelo natural, além de blogueiras e *youtubers* que utilizam a internet e as redes sociais para falar dos seus cabelos crespos e ondulados. Nesses espaços de troca, as mulheres negras promovem uma educação antirracista, que muitas vezes não é vista em outros espaços de formação. Há nesses grupos uma possibilidade de diálogo com novas epistemologias que têm como perspectiva valorizar a heterogeneidade entre os grupos étnicos, o respeito às diferenças e a busca pelo fim do racismo.

Esse movimento vem ganhando força, principalmente pela participação de jovens militantes, a exemplo da geração tombamento<sup>49</sup>, que utilizam as redes sociais como ferramenta para reafirmar o valor da sua estética, criando uma moda e um estilo próprios, utilizando cores e símbolos para evidenciar o grupo ao qual pertencem. Essa geração se utiliza de diversos elementos, como cabelo, maquiagem, roupas e acessórios coloridos, para ser percebida, notada, vista. Esse é um dos caminhos escolhidos para enfrentar o racismo e bater de frente com as estruturas de poder que tentam a todo custo invisibilizar o povo negro. É com essa geração que palavras como “tombar”, “lacrar” e “fechar” são constantemente usadas e positivadas. O propósito não é criar uma história e nem um padrão de beleza revanche, para além do que a mídia expõe como moda, o que se busca é ressuscitar imagens e recriar formas positivas de falar sobre o povo negro.

## **2.2 Indústria de cosméticos: do liso ao cacheado**

Sabemos que por muito tempo o mercado de cosméticos também não era voltado para enxergar as mulheres negras. Os seus produtos de beleza, cabelo e maquiagem eram destinados ao público branco. No grupo focal, uma das meninas relatou que quando via alguma propaganda de produtos de cabelo na TV, a mensagem aparecia da seguinte forma: “Quer ficar com seus cabelos lindos e sedosos? Faça tal coisa [...] levando as pessoas alisarem seus cabelos” (Janna, 14 anos), o que foi confirmado pelas demais participantes. Mas, felizmente, isso agora vem mudando, e parte dessa mudança decorre de uma pressão de mulheres negras inseridas em diversos movimentos, tanto de gênero quanto de raça, que

---

<sup>49</sup> É um movimento urbano composto por jovens, com caráter político e estético, que utiliza de um estilo próprio de beleza para fortalecer a autoestima de negros e negras no Brasil. Disponível em: <https://eaitapronta.com.br/geracao-tombamento/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

entenderam que: “não é para meu cabelo e nem minha pele, eu não compro”. E, reconhecendo esse nicho consumidor formado por mulheres negras, é notório o surgimento e o crescimento de produtos agora voltados para esse público.

As indústrias de cosméticos e artigos de cuidados estéticos, em geral, se depararam nos últimos anos com consumidoras cada vez mais exigentes, que não aceitam mais gastar seus recursos financeiros com criações que não foram pensadas para atender suas necessidades. (BERTH, 2019, p. 134).

Na esteira desse raciocínio, Giovana Xavier (2011) salienta que, no período pós-abolição, as mulheres afro-americanas utilizaram a indústria de cosméticos e a imprensa negra para constituírem um processo de “racialização” nas primeiras décadas do século XX. Isso se dava através da construção de padrões de beleza e de boa aparência racializados, ou seja, da beleza negra, com madeixas bem cuidadas e bons modos à rua, à mesa e no seio familiar, que proporcionou uma “beleza Cívica” desses antigos sujeitos em sua nova condição pós-abolicionista, levando à (re)definição e à (re)alocação dessas novas cidadãs na desmontagem do sistema escravista.

Chamam a atenção casos como o de Madam C. J Walker, conhecida como Sarah Breedlove, e Annie Pop Turnbo-Malone, chamadas de “as empresárias da raça”, que enriqueceram através de negócios voltados para o cabelo, com produtos para um público específico: “a mulher de cor em busca da boa aparência” (XAVIER, 2011, p. 3), que desejava ter cabelos “maravilhosos”. As preocupações ultrapassavam o campo da estética, pois elas pretendiam “contribuir para o melhoramento econômico da mulher negra” (XAVIER, 2011, p. 5), tornaram-se milionárias e impulsionaram o capitalismo negro e a elevação racial. A criação da fábrica Poro Hair and Toilet Preparations e da escola Poro College empregou milhares de funcionários negros e na época era a maior empresa de propriedade afro-americana. “A escola da companhia formou barbeiros, esteticistas e vendedoras destacando-se como a primeira instituição a ensinar cosmetologia (corte de cabelo, tratamentos estéticos e criação de produtos) para os consumidores negros” (XAVIER, 2011, p. 7).

Recentemente, no dia 20 de março de 2020, estreou uma minissérie na plataforma de *streaming* Netflix, *A vida e a História de Madam C. J Walker*, que apresenta uma nítida semelhança com a história da conhecida empreendedora brasileira Zica<sup>50</sup>, sócio fundadora do

---

<sup>50</sup> Heloisa Assis, a Zica, começou a trabalhar aos 9 anos de idade para ajudar no sustento da família, como empregada doméstica, e se tornou uma empresária de sucesso, a partir da criação de seu próprio produto para obter um cabelo que balance. Ela afirma que seu maior sonho era trazer autoestima para as mulheres que têm cabelos crespos. Zica é proprietária da maior rede de salões voltada para o tratamento de cabelos crespos e

Instituto Beleza Natural, que nos anos 2000 se tornou uma das mulheres mais ricas e famosas do país, devido à criação de produtos e de uma rede de salões de beleza que prometem ao cabelo crespo cachos perfeitos e um crescimento saudável. Enquanto Madam Walker, há um século, buscava o cabelo liso, Zica atualmente busca o cacho que balança. Cintia Cruz (2013, p. 104) faz uma ressalva para o papel que

Zica desempenha nas campanhas publicitárias da empresa, uma vez que o sucesso de sua empresa foi completamente fundamentado na satisfação de um sonho pessoal, e na crença dela que “o sonho de milhares de mulheres no Brasil” é ter os cabelos que balançam. O fato de ela ter criado e testado o produto em seu próprio cabelo até que a fórmula fosse concluída, legitimou-a como representante do sucesso dessa empresa. A sua narrativa pessoal, dramática, de baixa aceitação e autoestima em função do cabelo crespo que possuía, aproximou-a da realidade de milhares de mulheres que se tornaram clientes do salão e passaram a se identificar com a sua trajetória.

Tanto a afro-americana Madame Walker, naquele tempo, quanto a brasileira Zica, agora, compreenderam que era preciso mudar o crespo para ascender socialmente, ora para conseguir um bom emprego, ora para ser valorizada em qualquer situação. A autora Nigeriana Chimamanda Ngozi **Adichie**, no seu livro *Americanah*, através da personagem Ifemelu, narra um episódio que chama a atenção sobre o cabelo crespo:

Meu cabelo cheio e incrível ia dar certo se eu estivesse fazendo uma entrevista para ser backing vocal numa banda de jazz, mas preciso parecer profissional nessa entrevista, e profissional quer dizer liso, mas se for encaracolado, que seja um cabelo encaracolado de gente branca, cachos suaves ou, na pior das hipóteses, cachinhos espirais, mas nunca crespo. (ADICHIE, 2014, p. 222).

O exemplo trazido da literatura reflete uma realidade onde uma das preocupações da personagem é manipular o cabelo crespo, tornando-o um elemento possível de ser aceito na sociedade, principalmente no mercado de trabalho. Outro fato relevante, que não podemos deixar de mencionar, é que a indústria da beleza foi percebendo o desenvolvimento desses empreendimentos voltados para o público negro, iniciado especialmente por mulheres negras, e a grande procura dos seus cosméticos, além de todo o processo de afirmação estética que vem sendo pautado pelos movimentos negros, desde os anos de 1970-80, acelerado na última década. Tudo isso fez com que houvesse um crescimento atual, no Brasil, de salões de beleza

---

ondulados, o Instituto Beleza Natural, sendo seu carro chefe o produto chamado *Super Relaxante*. Hoje tem mais de 20 filiais pelo Brasil e, em 2018, abriu sua primeira filial internacional, em Nova Iorque.



voltados para esse público e, principalmente, a venda de diversos cosméticos para tratamentos capilares, fabricados e pensados para o corpo negro. Ainda estamos longe do que desejamos e precisamos, mas já é possível encontrar com maior facilidade tais produtos.

Embora reconheçamos essa conquista no mercado de cosméticos e salões de beleza que mantêm, valorizam e incentivam os cuidados para os cabelos crespos, sabemos que ainda a maior procura e oferta são pelos “cachos perfeitos”. Por isso, é necessário afirmar que queremos que todos os crespos sejam abraçados, que todos os tipos de cabelo sejam representados, principalmente na mídia, que agora nos impõe a ditadura dos cachos. O crespo, o fio que não cacheia, ainda não é visto como bonito e é excluído. Inclusive, notamos uma dificuldade das pessoas para chamarem seus cabelos de crespos, assim, verificamos a idealização de um cacho, um “cacho perfeito”, que não condiz com a textura dos fios da maioria da nossa população.

### **2.3 O lugar do corpo negro na mídia**

O corpo negro por muito tempo foi invisibilizado na mídia ou veiculado de forma objetificada, caricata e/ou hipersexualizada nos meios de comunicação. Assim, é de fundamental importância ressignificarmos e construirmos representações positivas sobre esse corpo. Os meios de comunicação, importantes formadores de opiniões no mundo social, continuam sendo reprodutores de preconceito, discriminação e sujeição, principalmente da mulher negra. Os estereótipos sobre a mulher negra erotizada ainda permanecem vivos no imaginário cultural, sendo ainda associada à figura da mulata.

Foi interessante escutar a fala da aluna Janna (14 anos), quando ela disse:

As pessoas associam muito mulheres negras como mulatas, tipo, eu vi um vídeo no *Youtube* de uma mulher que ela tava contando a experiência de vida dela, todo mundo falava quando ela chegava no lugar, ela vai ser uma mulata linda, mas todo mundo associava ela por quê? Ela tinha cabelo crespo, mas a pele não tão escura. Gente! Ela passou a vida toda esperando essa mulata dela renascer, tipo, a sociedade vê a mulher negra com o corpão.

Dalia (13 anos) acrescentou: “Ohh, professora, uma coisa que queria falar, eu ouço muito rap e as vezes fala, eu não sei muito bem, mas é que eles [os homens] querem branca com bunda de negra. Deve ser isso”. A aluna, através da leitura de músicas, fez uma crítica à branquitude racista, que só enxerga a mulher negra de forma hipersexualizada e estereotipada, caracterizando assim uma violência simbólica.

Lélia **Gonzalez** (1984) explicita como o racismo e o sexismo produzem efeitos violentos sobre a mulher negra. A autora, sob o viés da psicanálise, reflete as três figuras emblemáticas da mulher negra na sociedade: a mulata, a doméstica e a mãe preta. No período do carnaval, a figura em destaque é da mulata, que reencena o mito da democracia racial. A imagem da “sambista mulata”, sexualizada, com seu corpo estampando páginas de revistas nacionais e internacionais, passa a ser, neste momento, a rainha do carnaval, sendo o único momento que a mulher negra se transforma na rainha; pois, fora desse momento carnavalesco, essa mesma mulher se encontra ocupando a função de empregada doméstica, como reflete a autora. É nesse cenário de desumanização que os corpos negros são violentados.

Ainda, no que concerne à figura da mulata, é de suma importância entendermos o quanto de discriminação e exclusão esse termo nos impõe. Essa é uma palavra pejorativa e amplamente utilizada na sociedade brasileira, de origem espanhola, o termo se refere aquilo que é híbrido, ou seja, um cruzamento entre espécies, especificamente a mistura do jumento com a égua. Sendo uma palavra usada no processo de mestiçagem, referindo-se à mistura entre negros/as e brancos/as.

Outro elemento importante a ser colocado aqui, e que foi exposto por uma aluna durante os encontros do grupo focal, refere-se à ausência de casais negros nas telenovelas: “É raro ver uma cena de um casal negro em novelas. Os casais, na maioria, são brancos”, disse Mandisa (14 anos). O único casal de negros mencionado pelas meninas participantes do grupo focal foi Lázaro Ramos e Taís Araújo, pois, além da falta de representatividade negra nos espaços midiáticos, os poucos artistas que aparecem não têm papéis de protagonistas, tornando-se quase invisíveis nas telenovelas. O casal mencionado por elas faz parte de um grupo seletivo de atores negros que interpretaram papéis de protagonismo em algumas novelas e estão sendo recentemente visibilizados na mídia.

O documentário brasileiro *A negação do Brasil*<sup>51</sup> (2000), dirigido por Joel Zito Araújo, deixa explícito o drama de reconhecimento para atores negros. O grupo racial negro só ocupava papéis de inferioridade, como o de motorista, empregada doméstica, ladrão, entre outros. Inclusive, alguns personagens negros/as em telenovelas foram interpretados por atores/atrizes brancos/as. Isso acontecia não por falta da existência ou profissionalismo de atores/atrizes negros/as, e sim pela manutenção da discriminação racial e a reprodução de estereótipos sobre mulheres e homens negros. Durante décadas, como exemplifica Joice **Berth**, cimentaram

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S5bgipo2Dic>. Acesso em: 15 jul. 2020.

[...] no imaginário de toda uma sociedade a forja de uma existência casual ou causal, a exemplo das novelas globais que dialogavam e reproduziam os costumes e a mentalidade da segunda metade do século XX, e que nunca levaram ao ar uma história negra completa, com família, afetos, trabalho, desejos e anseios, tão comuns como os de qualquer pessoa branca retratada nesse mesmo veículo. Os símbolos de beleza exaltados e os protagonistas de diversas histórias sempre foram os brancos. (BERTH, 2019, p. 119).

O que se constata até hoje é que negros e negras sempre aparecem como coadjuvantes, completando o cenário do branco nas mídias brasileiras, e não como as/os protagonistas. “As mulheres nas propagandas são majoritariamente jovens, brancas, magras, loiras e com cabelos lisos. O absurdo é que só existem 3% de verdadeiros loiros adultos no mundo”<sup>52</sup>.

Esse tipo de padrão de beleza, que está na mídia, também está nos anúncios de emprego. É notório que mulheres negras têm mais dificuldade em serem aceitas em algumas empresas, quando há o requisito é a “boa aparência”, pois para o mercado de trabalho a aparência está intimamente ligada ao padrão de mulheres brancas e com cabelos lisos, e quando os corpos das mulheres não obedecem a essa padronização, elas encontram barreiras, principalmente ao tentar ocupar os espaços de poder na sociedade, mesmo possuindo um currículo impecável.

Sueli Carneiro nos traz a seguinte inquietação:

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”. (CARNEIRO, [ca. 2003], p. 2).

É por isso que um dos objetivos do MNU no Brasil é resgatar a história negra e suas raízes, como forma de construir uma autoestima positiva para os seus pares. E um desses resgates está relacionado ao nosso cabelo como símbolo político de identidade e beleza. Como enuncia as autoras Angela Figueiredo e Cíntia Cruz (2016, p. 10) “O movimento negro brasileiro elege o cabelo natural como símbolo de afirmação da identidade e seu discurso é de estabelecer uma regra contra hegemônica”. Isso já é notório no país, através do surgimento, em 2015, da Marcha do Orgulho Crespo em São Paulo e da Marcha do Empoderamento

---

<sup>52</sup> Coluna de Alexandra Loras. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/blog/coluna-da-alexandra-loras/o-negro-na-midia/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

Crespo em Salvador, espaços onde é possível ver a ressignificação do cabelo crespo como um caminho para o enfrentamento ao racismo.

Uma das alunas do grupo focal, Dalia (13 anos), fez o seguinte alerta:

Quando você assume seu cabelo, você também tem que aguentar vários preconceitos. Meu cabelo é bem volumoso, eu tenho que aguentar vários preconceitos, você também tem que estar preparados para vários preconceitos, senão as pessoas não te aceita.

A questão levantada diz respeito aos processos de empoderamento, consciência e resistência para enfrentar todo tipo de racismo. O empoderamento é a palavra da vez, significa o domínio total sobre os nossos corpos e vidas, ser empoderada é, antes de tudo, lutar contra todas as amarras do patriarcalismo e de todas as demais formas de opressão. É seguir em frente com nossas escolhas e estratégias, mesmo encontrando oposições, é ter consciência do que nos foi/é negado, do que nos é proibido, é estarmos preparados/as para seguir questionando essas relações de poder e assumir o controle dos nossos corpos. Cecília Sardenberg (2012, p. 2) explana que “para nós o objetivo maior do ‘empoderamento’ é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre nossos corpos, nossas vidas”.

Joice Berth, ao refletir sobre o processo de empoderamento e sobre o fortalecimento necessário que pode surgir através da estética, alerta:

É prudente reforçar que, sem o entendimento político do que a estética representa enquanto instrumento de contranarrativa importante, ela se esvazia e perde a força de motivar e movimentar todo um grupo. Olhar-se no espelho e se achar bela/bonita não implica necessariamente em uma aceitação pautada no autoamor. Se não percebermos que devemos entender a beleza e amá-la porque houve movimentações políticas que induziram o pensamento contrário a isso, não avançaremos no processo de empoderamento. (BERTH, 2019, p. 138).

Durante os encontros do grupo focal, as participantes faziam questão de afirmar:

Uma coisa que me dói muito são as pessoas levarem o cabelo cacheado como moda. Por exemplo, quando você ver uma menina cortando seu cabelo para assumir seu natural, fala assim... “Só está cortando para entrar na moda”. Mas as pessoas têm que aceitar que cabelo cacheado não é moda, é identidade. (Janna, 14 anos).

Quando tomei a decisão de entrar na transição, algumas pessoas... tinha pessoal da minha família que falava, “Ahhh! Você vai ficar feia, você nunca

quis seu cabelo assim, porque está na moda, você vai se arrepender”. Eu falei que eu não ia me arrepender, porque eu não quero cabelo cacheado, perfeito, eu quero meu cabelo natural, eu quero conhecer ele, redescobrir ele, saber como ele é. (Maha, 13 anos).

Essas falas demonstram que, para as alunas, usar o cabelo natural se tornou realmente um ato político, que fortalece a construção das identidades dessas meninas, tão novas, mas que já tinham passado pelo processo de alisamento e resolveram, por decisão própria ou por estímulo de colegas, parar com a busca pelo liso para se reconhecerem e se identificarem como meninas negras, assumindo o que elas são de verdade. Embora usar o cabelo crespo hoje ainda seja visto por muitas pessoas como uma questão temporária, uma moda, depois que assumimos completamente os cabelos crespos, jamais conseguimos ser as mesmas, pois é inegável que há, conseqüentemente, um processo de afirmação e consciência política a respeito disso. Principalmente para nós, mulheres negras, ter o nosso cabelo na moda já é um ato simbólico e político.

#### **2.4 Racismo engendrado: “Tem muito negro querendo ser branco!”**

*Respeita minha pele preta  
Meu orgulho negro e é assim que eu sou  
Respeita meu cabelo crespo  
Essa batida é o swing do gueto*

Marvyn

A organização de movimentos negros é imprescindível em um país racista como o Brasil. A discriminação racial nasceu neste país com a escravidão, mas se estruturou através dos discursos de inferioridade biológica dos negros e da criação de um projeto de branqueamento, utilizado para justificar o desenvolvimento nacional. Essa historiografia presente no século XIX conteve forte marca de exclusão. Como salienta Dailza Araújo **Lopes** (2017, p. 26), esse processo influenciou “diretamente na forma como nos relacionamos com nossa história e nossa ancestralidade até os dias de hoje”.

A forjada nacionalidade coloca a população negra numa posição com pouca atenção, “reflexo de uma tendência que se solidificaria nesse modelo de produção da história nacional: a visão do elemento negro como fator de impedimento ao processo de civilização”, como disse Manoel Luís Salgado Guimarães (1988, p. 15). O tema raça passa a ser, desse modo, o ponto central das discussões em torno da identidade nacional e, conseqüentemente, a ideia da

mescla das raças foi utilizada com o propósito de embranquecimento, de “melhoramento da raça”, com a prevalência das características brancas.

Autores como Nina Rodrigues – adepto do darwinismo racial – e Euclides da Cunha afirmavam que a mestiçagem presente no país anunciava a falência da própria nação, a degeneração crescente da população, devido à incapacidade congênita de negros e índios e, posteriormente, de mestiços de ser superada. Para outros, a exemplo Silvio Romero, seria um mal necessário para o embranquecimento, levando à regeneração racial e ao desaparecimento progressivo dos negros, tidos como inferiores (PINHO; SANSONE, 2008).

É importante ressaltar que em 1932, com a fundação da Frente Negra da Bahia, já havia uma insatisfação relativa à forma como a sociedade vivia sob a égide das relações raciais, que colocavam o/a negro/a como subalternizado/a e invisibilizado/a, mas infelizmente esse discurso não foi abraçado, porque muitos/as negros/as tinham naturalizado a ideia de que aqui no Brasil não havia racismo e que todos vivíamos numa democracia racial. Porém, Abdias Nascimento retoma esse discurso em 1944, com o Teatro Experimental do Negro (TEN), que por meio da dramaturgia conscientizava os/as negros/as do elenco sobre as questões raciais, entre eles/as, operários e empregadas domésticas, com objetivo de modificar e valorizar a imagem do/a negro/a na sociedade, buscando afirmação identitária. Nesse cenário, em 1950 foi realizado o I Congresso do Negro Brasileiro, colocando em pauta todas essas questões.

Nos anos finais da década de 1970, o termo raça passa por uma resignificação através dos movimentos negros, como meio de afirmação da negritude. As Ciências Sociais hoje fazem seu uso como realidade política e social, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de exclusão, e também de dominação. Já sabemos que cientificamente raças humanas não existem, porém, hoje o termo é utilizado para proteger e promover a igualdade racial, como uma forma de pautar as demandas da população negra. Enquanto a raça ainda for um obstáculo social, uma dificuldade para que nós negros/as tenhamos acesso aos direitos fundamentais, ainda precisaremos usar esse termo.

Contudo, “a insistência na ideia do branqueamento, o suposto de quanto mais branco, melhor [...] é um símbolo dos mais operantes e significativos, até os dias de hoje”, como diz Lília Moritz Schwarcz (2012, p. 10-11). A autora afirma que “afinal, desde que o Brasil é Brasil, ou melhor, quando era ainda uma América portuguesa, o tema da cor nos distinguiu” (p. 11).

Nos encontros do grupo focal, analisando com as participantes os processos de identificação de cor/raça, ouvi de Dalia (13 anos) a seguinte afirmação: “tem muito negro querendo ser branco” e também ouvi da aluna que se declarou “parda”, o seguinte relato: “Se eu fosse negra, eu falaria negra com todo orgulho, mas tem gente que tem vergonha da cor. Eu acho que devido os padrões da sociedade, talvez seja. Porque geralmente, eu vejo muito negro que não se considera negro” (Maha, 13 anos). Podemos notar assim, que consciente ou inconscientemente, a tentativa de nos afastarmos do grupo ao qual pertencemos é uma realidade. Chegamos a nos colocar de fora desse grupo, pois sabemos o quanto a cor nos distingue.

Durante o segundo encontro, Zuri (14 anos) falou sobre o racismo e o sofrimento que sua prima passou na escola por ser negra:

A minha prima brigava direto no colégio. [As pessoas] não queriam ficar perto dela porque ela era negra. Os meninos ficavam zoando com a cara dela porque ela era negra, queria dar uns paus nesse povo, mas ninguém queria deixar. Ela mesmo não deixava porque ela não gostava de me ver brigando, aí ela não deixava, mas mesmo assim eu brigava.

Através desse discurso, percebemos a dor que toda família negra vivencia em conjunto e, aqueles que têm a pele mais retinta se tornam o alvo preferencial da crueldade dos racistas, sofrem mais, são olhados com desconfiança, vistos como más companhias, e por isso são excluídos, ridicularizados e apelidados de forma pejorativa. As duas primas são meninas negras, mas a cor da pele mais escura de uma delas faz com que experimente o racismo de maneira mais intensa e profunda do que a outra menina, com a pele mais clara. Assim, quanto mais a pessoa carrega traços negroides, mais animalizado e coisificado será.

Isso tudo nos faz compreender o quanto o racismo é estrutural no Brasil, e que o grande problema está em mascarar esse processo em nome de uma democracia racial inexistente. Todo olhar racista em relação à população negra foi prolongado no pós-abolicionismo, pois a abolição compactuou com o racismo, criando o “jogo da dissimulação”, o racismo à brasileira. O Estado criou inúmeras ferramentas para o embranquecimento da nação, promovendo a desigualdade racial. Como afirma Carlos Hasenbalg (1979, p. 83):

A raça é assim mantida como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os membros do grupo racial subordinados àquilo que o código racial das sociedades define como “seus lugares apropriados”.

Wlamyra **Albuquerque** (2009, p. 33) acrescenta que:

[...] “saber o seu lugar” é uma dessas expressões capazes de traduzir regras de sociabilidades hierarquizadas que, sendo referendadas ou contestadas, atualizam-se cotidianamente. É construindo e conhecendo tais “lugares” que as pessoas estabelecem relações, reconhecem formas de pertencimento e estruturam disputas próprias ao jogo social.

Assim sendo, para além de uma sociedade multirracial, a presença do racismo dissimulado e assistemático com caráter não oficial existe. O termo raça passou a ser uma construção sociocultural, e não uma situação definitiva. Aqui no Brasil é possível empretecer ou embranquecer, a depender das circunstâncias. Ou seja, de acordo com determinadas relações sociais ou contextos, uma mesma pessoa pode ser vista como branca, parda e até como negra.

Tudo isso é resultado do processo da mestiçagem, e nesse sistema de classificação racial, se a cor não for o preto retinto, a pessoa consegue mais facilmente se mover na escala classificatória e, caso a pessoa manipule alguns dos fenótipos, a exemplo do cabelo ou até consiga obter a mobilidade social – a mudança de classe –, a depender das circunstâncias, poderá ser embranquecida, mesmo que de forma temporária. Temos o exemplo do jogador Neymar, que numa entrevista concedida à jornalista Sonia Racy, do Estadão, ao ser perguntado se já tinha sido vítima de racismo, ele respondeu: “Nunca. Nem dentro e nem fora de campo. Até porque eu não sou preto, né?”<sup>53</sup>. Baseado nesse exemplo, sabemos que, no Brasil, o negro pode se utilizar dessas manipulações para não ser marcado pelo racismo, diferentemente do que ocorre nos EUA, onde todo negro nasce já sabendo que é negro.

É por isso que “o resultado da nossa indeterminação nas distinções raciais faz que o fenótipo, ou melhor, certos traços físicos como formato de rosto, tipo de cabelo e coloração de pele se transformem nas principais variáveis de discriminação” (SCHWARCZ, 2012, p. 84).

Stuart **Hall** enfatiza que a raça não é uma categoria genética, e sim discursiva, pois:

[...] utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (HALL, 2015, p. 37).

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,quero-um-porsche-e-uma-ferrari-na-garagem,542923>. Acesso em: 21 jun. 2020.



Porém, o relato da aluna Layla, durante a realização do grupo focal, chama a atenção para os pretos de pele mais retinta, que não conseguem obter essa variação, essa indeterminação e indefinição, sendo os grandes alvos em relação à cor da pele:

O cabelo dá um jeito, se você alisar vai ficar liso, mas a pele não tem como fazer nada, vai ficar com essa cor mesmo da pele [...] dando um jeito no cabelo, o povo vê a gente mais bonito, não é? Se a gente sair da forma como [cita o nome de outra aluna e aponta para ela que tem o cabelo crespo, curto e está passando pela transição] está ali, o povo pode esculhambar, agora se sair com o cabelo liso, assim, aí já fala “Que cabelo lisinho!”, já vai achar bonitinha. (Layla, 14 anos).

É por isso que o cabelo é tão manipulado e sofre diversas intervenções nos mais variados contextos, pois, como já sabemos, no Brasil o preconceito é de marca (NOGUEIRA, 2006). Como muitas meninas relataram durante as entrevistas, o cabelo alisado faz com que elas sejam mais respeitadas e elogiadas, e quando são compridos, multiplicam-se o respeito e os elogios. O ideal da brancura é um valor primoroso na sociedade brasileira, principalmente entre os mestiços, pois “portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade e faz que os sujeitos ao preconceito sejam sistematicamente preteridos em relação aos demais” (OSÓRIO, 2003, p. 21).

No Brasil, a miscigenação e a questão do “mulato” voltado para o embranquecimento, e posteriormente o mito da democracia racial, deixou a população de cor estacionada, assentada em um discurso de comunidade nacional.

O mito da democracia racial serviria, por conseguinte, para desarmar uma “bomba étnica”, ao amainar um potencial conflito entre brancos e não-brancos, cegando os indivíduos negros com uma falsa impressão de que faziam parte da comunidade nacional, enquanto a estrutura de privilégios que historicamente os discriminou era mantida. (SILVA, 2015, p. 16).

Angela Figueiredo, na narrativa de uma metodologia criativa, escreveu a “Carta de uma ex-mulata à Judith Butler”, em que denuncia as especificidades do racismo à brasileira:

O racismo no Brasil é pior do que o existente nos Estados Unidos, já que aqui as desigualdades sociais caminham lado a lado com o discurso da democracia racial e da mestiçagem, o que dificulta, sobremaneira, que os negros-mestiços no Brasil tenham consciência da sua condição social estar relacionada à sua condição racial e, conseqüentemente, assumirem a identidade negra. (FIGUEIREDO, 2015, p. 155).

A autora ainda ressalta como isso dificultava que o racismo fosse visto por pesquisadores/as brasileiros/as e norte-americanos/as, pois, ao verem o grande número de mestiços e a falta da oficialidade da segregação na sociedade brasileira, acabavam acreditando que o racismo era inexistente no país.

A ideia de uma nação integrada e harmoniosa fez com que a questão racial fosse sistematicamente negada. A democracia racial é um mito, ela nunca existiu. Este conceito foi levantado inicialmente por Gilberto Freyre, na sua obra *Casa-Grande e Senzala*, em 1933, mesmo o autor não tendo expressado essa terminologia, utilizava-se do argumento de que o Brasil teve um passado escravista gentil, que havia uma brandura nas relações escravistas entre os/as senhores/as e os/as escravizados/as, sistematizando uma ideia de democracia racial e demonstrando que a questão racial no país nunca foi entrave para ascensão socioeconômica. Além disso, ele admitiu e difundiu a miscigenação como a base de um novo modelo de convivência entre as raças.

A interpretação da democracia racial foi duramente criticada pelo sociólogo Florestan Fernandes, nos anos de 1950, pois ele compreendia que, ao mascarar a opressão das relações raciais no Brasil, Freyre expressaria um país sem preconceito e sem discriminação racial, neutralizando os conflitos e as diferenças. Fernandes reconhecia a existência do racismo brasileiro e afirmava que este era um fator determinante das relações sociais no país. E falar em democracia racial significava dominação política, algo apenas para desmobilizar a comunidade negra.

Como afirma Schwarcz (2012, p. 25):

Ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente.

Por conseguinte, tudo isso começou a ser desconstruído na década de 1980, quando os movimentos negros do Brasil colocam em xeque esses mecanismos discriminatórios do Estado. Como salienta Guimarães (2003), o MNU vai golpear de maneira mais contundente o

discurso nacional, no momento que vai reintroduzir e ressignificar a ideia de raça, reivindicando a origem africana para identificar os seus. Trazendo de novo o conceito de raça no discurso acerca da nacionalidade brasileira, agora com o significado diferente. “Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça” (GUIMARÃES, 2003, p. 103). A aluna Dalia (13 anos), que se autodeclarou negra no questionário aplicado em sala, quando foi questionada durante o grupo focal, sobre o que era ser negra, ela respondeu: “eu acho que ser negra pra mim é porque, tipo, eu acho que o negro vem lá da África, e eu tenho descendente africano, é uma mistura muito doida”.

O relato da aluna acima vem como uma afirmação dessa ancestralidade que por muito tempo tentaram apagar, da mesma forma que incutiram em nós o desprezo pela nossa beleza, e que agora também reivindicamos. “Se a regra é alisar o cabelo visando dissimular sua condição étnico racial, a outra regra proposta é afirmar os fenótipos, isto é, não alisar o cabelo” (FIGUEIREDO, 2016. p. 10). Como já foi dito, a construção da imagem do que é belo foi criada e recriada a partir do contraste entre negros e brancos.

Nas palavras de Neusa Santos **Souza** (1983, p. 29):

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

Assim, compreendemos que a ditadura do cabelo liso é uma construção social e um desses mecanismos discriminatórios. Da mesma forma que o cabelo longo está associado à feminilidade, o cabelo crespo está associado à negritude, à inferioridade. No relato da aluna Mandisa (14 anos), ela diz que não aceitava o seu cabelo cacheado e curto, e como isso desencadeou seu processo de alisamento:

Minhas primas têm tudo cabelo grande. Eu não aceito, porque meu cabelo é cacheado e ele é curto. Eu disse que queria meu cabelo grande, aí meu pai foi lá e falou para mulher que era para alisar meu cabelo e eu me arrependi amargamente.

São padrões internalizados, nos quais a mulher precisa ter cabelo longo e liso, e aquela que possui cabelo crespo não é bonita. O país que canta “o teu cabelo não nega, mulata”<sup>54</sup>,

---

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WW1rz-cvOMw>. Acesso em: 7 set. 2020.

uma marchinha de Lamartine Babo (1932) e a música “Cabelo de Chapinha”<sup>55</sup> (2015), do compositor Felipe Escandurras, que foi lançada por Bell Marques e que a justiça obrigou mudar a letra, pois dizia “Ô mainha, mas eu sou gosto do cabelo de chapinha, mainha. Ô tá liso, tá lisinho. Tá liso, tá lisinho”, mostra que a construção do preconceito racial está enraizada na sociedade. Essas internalizações, na mente da mulher negra, levam a uma busca incansável e dolorosa pelo cabelo liso e longo, como explicita Dalia (13 anos):

Eu não gostava de ficar sentada esperando pranchar aquele cabelo, mas quando estava liso eu gostava, só andava solto, bem arrumadinho, eu gostava. Só que depois eu me sentia escrava daquilo, sabe? Eu sentia que se eu não tivesse aquilo eu não estava bem, e eu vi que eu precisava mudar isso.

Esse depoimento nos traz dois elementos importantes, o liso que era associado à arrumação e a escravização em busca desse elemento. A aluna percebe que essa busca incansável era algo que atingia suas subjetividades, “se eu não tivesse aquilo eu não estava bem” e que era preciso mudar. Hildegardes Vianna (1979) já nos alertava que, dentre as principais características do negro, a que causava maior repulsa entre os brancos eram os cabelos crespos, demonstrando assim o quanto esse fenótipo evidencia a negritude.

Por isso, o cabelo tem adquirido mais visibilidade e é utilizado tanto para servir como afirmação da identidade como para mascarar a negritude. E a dissimulação tem diversos objetivos, por exemplo, “facilitar a melhor inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e em outros espaços” (FIGUEIREDO, 2016, p. 18). Desse modo, não se pode fugir da análise interseccional entre raça, gênero e classe. Nós, mulheres negras, convivemos numa “sociedade em que a cor da pele e a textura do cabelo ainda são utilizadas como indicadores da nossa condição de vida e da inserção no mercado do trabalho” (p. 11).

No aspecto demonstrado, mascaramos não só o cabelo, em busca do tão sonhado liso, mas também a nossa cor, buscando nos definir de diversas formas. Cassi Ladi Reis **Coutinho** (2010, p. 35), através de Bacelar (1996, p. 80), explicita que “o pardo e o preto procuram entrar pelas portas largas do merecimento, sem necessidade de forçá-la”. Para muitas pessoas, é mais propício se declararem “morenas” e alisarem as suas madeixas, não somente para estarem mais próximas dos não negros/as, como também para criar uma oportunidade de ascender social e economicamente.

---

<sup>55</sup> Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/o-mainha-mas-eu-so-gosto-do-cabelo-de-chapinha-justica-obriga-bell-marques-a-muda-letra-de-musica/>. Acesso em: 7 set. 2020.

A cor, como critério de seleção no mercado do trabalho, também varia segundo o perfil da ocupação. Aquelas ocupações mais voltadas ao contato direto com o público estão mais suscetíveis à exclusão dos negros, ao contrário de posições manuais. Também é forte a hipótese de que quanto mais alta a ocupação está na hierarquia ocupacional, mais refratária à absorção de negros. E de que quanto mais alto for o nível educacional exigido, maior será a discriminação observada no mercado de trabalho. (JACCOUD, 2008. p. 54).

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018<sup>56</sup> mostrou que os cargos gerenciais ocupados por brancos são de 68,6 % e por pretos ou pardos são de apenas de 29,9%, comprovando assim que os cargos mais altos são majoritariamente dos não negros, e por isso a importância de se refletir sobre os micro mecanismos de discriminação que perpassam o mercado de trabalho, o consumo, a mídia, os livros didáticos e a sala de aula, por exemplo. E, ao falarmos de cor/raça, é imprescindível trazermos à tona que muitas pessoas, para se livrarem dessas marcas de racismo que lhes impedem de ocupar determinados espaços, caem na ideologia alienadora que é a mestiçagem, provocando no sistema de classificação racial categorias/termos que são socialmente percebidos de formas diversas.

Cintia Cruz (2013, p. 71) adverte que “o mestiço não seria estéril, seria o agente da transformação, assimilando a cultura branca e agregando o que de melhor havia na cultura negra e indígena aqui presente” e ainda enfatiza que o ideal brasileiro imposto a nós, desde o século XIX, não coloca o mulato ou o mestiço como a “cara” da nação brasileira, “pois o branqueamento se processaria paulatinamente através das diferentes gerações de mestiços que se encarregaria de limpar da nação brasileira os seus traços negroides” (CRUZ, 2013, p. 71), ou seja, a mestiçagem proposta seria para eliminar ou reduzir os fenótipos negros. Alcançar a mestiçagem (mulata/o) é cruzar um caminho para a tão desejada brancura, é tentar ao máximo ser branca/o e menos negra/o. Por isso é importante conhecer o quanto de preconceito racial essa palavra carrega.

Diante do que Lélia Gonzalez (1984) afirmou sobre as três figuras emblemáticas que atravessam a mulher negra no Brasil, a pesquisadora Angela Figueiredo (2012, p. 304) salienta que, “o que importa agora é se opor à imagem da mulata faceira, sexualizada, construindo, assim, a imagem de uma mulher negra orgulhosa de si e, portanto, valorizada”.

Mas sabemos o quanto ainda é difícil essa reafirmação da mulher negra no cenário brasileiro. É por isso que é necessário entendermos todas as dificuldades que nos são impostas

---

<sup>56</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

para reconhecermos e valorizarmos a identidade negra. O primeiro fato é a imensidão de designações que existem na escala classificatória entre o branco e o preto, determinada pela existência da quantidade maior ou menor de elementos fenotípicos negros que a pessoa detém, lhe colocando num lugar específico no sistema de classificação de cor que temos no país. O segundo fato é a questão de pertença, a consciência de pertencimento embutida na sua autoidentificação. E, por último, a questão do embasamento biológico, a identificação biológica, que vai muito além da questão genética.

Rafael Osório (2003, p. 11) afirma que:

Não necessariamente uma pessoa que tenha ascendência africana geneticamente identificável terá a pele escura ou o cabelo ulótrico. Efetivamente, o trabalho de Pena et alii (2000) demonstrou que um grupo de brasileiros brancos estudados tinha ascendência africana, europeia e indígena – mas a parcela africana não fazia deles membros da raça negra, tampouco objetos de discriminação racial. O grande problema, portanto, dos métodos de identificação biológicos reside no fato de não haver correspondência entre as “raças” que a genética pode oferecer e o que as sociedades entendem por raça.

Continua o autor:

Ao branco racista comum, pouco importa o fato de geneticamente ser praticamente igual ao negro que discrimina: bastam as diferenças visíveis da cor da pele, do cabelo e das feições. Essas características que permitem identificar a raça são extrapoladas como determinantes de uma série de outros atributos, mas a biologia por si não autoriza essa extrapolação. Esta é cultural e sua presença é justamente o que indica que há racismo em uma sociedade. A existência das raças, portanto, expressa o fato de que há diferenças biológicas entre grandes grupos de indivíduos que são sensíveis e classificáveis, mas não autoriza o racismo, que é um conjunto de construções culturais sobre essas diferenças que lhes atribui um sentido que não é “natural”. (OSORIO, 2003, p. 11).

É por isso que durante o trabalho de campo optamos por não usar as cinco categorias de cor/raça utilizadas pelo IBGE no censo oficial, desde 1991, que trazem as opções: *branco*, *preto*, *pardo*, *amarelo* e *indígena*. Nosso intuito foi não induzir o alunado a essa classificação fechada do IBGE, pois para o MNU a população negra é o somatório de pretos/as e pardos/as. Assim, optei pela autoclassificação, na qual cada um/uma se autodeclara pertencente a determinado grupo, sem qualquer tipo de classificação prévia.

A autodefinição é extremamente necessária para formação da identidade racial, pois ela foi historicamente silenciada. Como afirma Collins (2000 *apud* OSADA; COSTA, 2008,

p. 114) “identidade não é o objetivo, mas o ponto de partida no processo da autodefinição”. O foco principal é analisar a dicotomia entre igualdade e diferença e, mais recentemente, a questão das diferenças na diferença, como afirma Lélia Gonzalez (1988). É importante ressaltar que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. A identidade, pois, não é o oposto da diferença, ela depende da diferença.

A autodefinição é essencial para demarcar lugares e fortalecer todas as possibilidades de transcender às normas colonizadoras. “A autodefinição faz com que mulheres rejeitem o controle externo da sua própria imagem, cria auto respeito, independência e o seu próprio empoderamento. Infelizmente, muitas mulheres negras, especialmente as jovens resistem à ideia da autodefinição”, como salienta Collins (2000 *apud* OSADA; COSTA, 2008, p. 102).

Com a aplicação dos questionários, notei uma grande variedade de termos utilizados pelas alunas. Como sinaliza Cintia Cruz (2013, p. 19), “a autodeclaração de cor nem sempre está acompanhada de um processo de identidade étnica”. Durante aplicação do questionário em 2016, priorizei somente o gênero feminino, como já foi dito, uma vez que acredito que o cabelo para as mulheres é muito mais complexo do que para os homens, “pois as mulheres estão, de certo modo, mais vulneráveis às concepções de beleza vigente” (CRUZ, 2013, p. 72).

Na pesquisa anterior, incluí, além das estudantes, algumas professoras, e apliquei 31 questionários para as alunas do 8º e 9º ano, das turmas 1 do turno vespertino, e 3 questionários para as professoras, recebendo de volta apenas 26 questionários das alunas e as respostas das três das professoras. No questionário das docentes, foi unânime a declaração da cor negra, já no das alunas, o que me chamou mais atenção foi o número de respostas de autodeclaração *morena*, e suas variações: *morena clara* e *morena escura*. É muito comum o uso desses termos no cotidiano brasileiro, o que Guimarães (2003) chama de “branco social” ou o “branco escuro”, como uma tentativa de maior aproximação com a cor branca. Apenas duas alunas se autodeclararam brancas, conforme o gráfico abaixo:

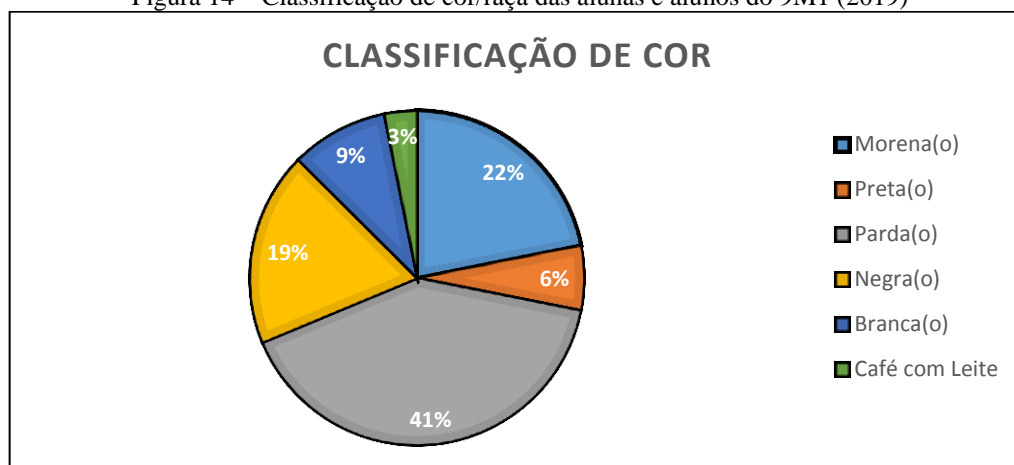
Figura 13 – Classificação de cor/raça das docentes e alunas (2016)



Fonte: Arquivo pessoal.

O gráfico deixa nítido o que foi plantado na base da nossa identidade nacional, para disfarçar e eliminar toda e qualquer aproximação com a autoidentificação negra. O que se busca é eliminar as marcas da ascendência africana no Brasil e caminhar para a tão desejada brancura. A textura dos cabelos é um dos elementos utilizados pelas alunas para diferenciar quem está mais próxima de ser *preta* ou *branca*. É um elemento importante na escala classificatória de cor estabelecida. Todavia, a informação das professoras, por sua vez, já demonstra um processo de maior conscientização, com a ressalva de não tentarmos categorizar tais informações como mais ou menos politizadas, para que possamos compreender as construções da pessoa negra a partir dela mesma, como nos alerta Gomes (2006).

Figura 14 – Classificação de cor/raça das alunas e alunos do 9M1 (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

No ano de 2019, conforme o gráfico acima, apliquei 32 questionários que foram respondidos por 20 alunas e 12 alunos presentes na turma do 9º ano, turma 1 do turno matutino, porque desejava fazer o contraponto da visão das meninas com a dos meninos.



Ampliando essa análise de identificação de cor/raça, percebi que houve uma queda na utilização do termo *morena/o*, utilizado por apenas sete alunas/os, além do desaparecimento de denominações como *morena/o clara/o* e *morena/o escura/o*. Tivemos o aparecimento dos termos *preta/o*, utilizado por duas pessoas e 13 *pardas/os*, o que não foi visualizado em 2016, sendo um dos termos mais utilizados nesta ocasião. A denominação *negra/o* foi utilizada por seis alunas/os e três outros/as utilizaram o termo *branca/o*. Mas o que chamou mais atenção foi a declaração de uma aluna que se autodefiniu como *café com leite*. Desse sistema de classificação racial, pude perceber, tal como Soares, que:

A identificação racial não é mera consequência da cor dos nossos pais. É uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se veem. Nada garante que esse modo de construir sua própria identidade seja constante ao longo do tempo. Para os indivíduos, pode depender de mudanças nas suas visões de mundo, ideologia ou até refletir experiências particulares que os afetaram. Do ponto de vista da sociedade, pode refletir mudanças em como cada identidade racial é construída. (SOARES, 2008, p. 111).

É perceptível também como essas denominações de cor estão ligadas ao fenótipo. Nesse sentido, Angela Figueiredo ressalta (2015, p. 155):

É importante destacar aqui a relevância atribuída às categorias da cor presente no modelo racial brasileiro em que as denominações da cor ou da raça estavam associadas aos fenótipos, daí a importância atribuída à escala classificatória e da auto-classificação da cor.

A autora também acrescenta que “dessa perspectiva, alisar o cabelo na sociedade brasileira pode não ser visto apenas como um exercício de beleza, mas também pode ser considerado como um modo de mover-se na escala classificatória da cor, tornando-se menos negro” (2015, p. 155).

Outra questão de grande importância foi percebida através da observação participante, notada especialmente durante o preenchimento dos formulários de matrícula, sobre o quanto os pais dessas/es alunas/os têm muita dificuldade de se autodefinirem e definirem a cor das/os suas/seus filhas/os. As funcionárias da escola, que trabalham durante o período da matrícula, relatam a rejeição dos pais em usar a palavra *negro/a* que se encontra no questionário, mesmo vendo que sua/seu filha/o é “preta/o retinta/o”.

Na matrícula você pergunta à mãe qual a cor do seu filho, ela olha pra gente, olha para o filho, e pergunta pra gente, qual a cor minha filha? Mesmo vendo

e sabendo que seu filho é um preto retinto, ela não diz. Por isso, hoje pergunto logo, ele é preto, pardo ou branco. Elas falam “Moreno, filha, é pardo não é?”.<sup>57</sup>

Primeiramente, o que a gente percebe é que eles têm uma certa vergonha quando a gente pergunta, a mesma coisa com a sexualidade. Às vezes a gente sabe que o menino está voltado pra outra sexualidade, a gente pergunta masculino ou feminino e tal, quase a mesma coisa, eles sempre sentem vergonha de dizer. Às vezes, a gente tá vendo a característica da mãe ou do pai, que é negro, às vezes a gente conhece o aluno pela própria convivência, sabe que ele é negro, e a mãe diz: “Aaah, não! Ele é clarinho, é moreno”. Já teve mãe de chegar aqui e dizer “É cor de formiga”, e aí vim aquela risada na hora, né? Aquela brincadeira... “Não, mas a senhora tem que dizer!”. Aí a gente dá as opções, né? Que o censo solicita. “Não, bote aí, é pardo”. Mas a gente vê a característica física do menino, que é negro, mas existe esse próprio preconceito da pessoa em se aceitar, e depois aceitar que o filho é negro.<sup>58</sup>

Portanto, o termo *negro* para muitas pessoas ainda equivale às experiências e práticas de discriminação, inferioridade, exclusão e estigmatização em diversas áreas, por isso a rejeição e o medo em empregar esta palavra. Assim sendo, é fundamental o papel de conscientização de toda a comunidade escolar em transformar essa expressão em identidade afirmativa, como foi feito pelos movimentos negros do Brasil e pelo Movimento Black Power nos Estados Unidos. Avtar Brah (2006, p. 334) fala que o Poder Negro passou a evitar “o ‘cromatismo’ – a base da diferenciação entre negros segundo o tom mais claro ou mais escuro de pele – ‘negro’ tornou-se uma cor política a ser afirmada com orgulho contra racismos fundados na cor”.

Mais de 80% do alunado é negro<sup>59</sup>, o que é notório pela observação da comunidade que compõe a escola, conforme a figura a seguir, mesmo sendo um elemento não evidenciado também no PPP, que apenas afirma no item do perfil socioeconômico e educacional da comunidade que “o CEAG está localizado na área urbana e atende a estudantes, em sua maioria, residentes na Zona Rural. Estes alunos/as atendidos formam uma clientela com grande heterogeneidade, evidente na diversidade cultural e étnico-racial”<sup>60</sup>.

---

<sup>57</sup> Fala da funcionária Dalila, que trabalha na secretaria do Colégio, inclusive durante a matrícula. Entrevista concedida em 23 de abril de 2019. Anotação feita no caderno de campo.

<sup>58</sup> Fala da funcionária Ayana que trabalha no Colégio, também durante a matrícula. Entrevista concedida em 8 de maio de 2019. Gravação feita no celular.

<sup>59</sup> De acordo com os dados da matrícula de 2019 do CEAG.

<sup>60</sup> Projeto Político Pedagógico do CEAG, criado em maio de 2018 (p. 11).

Figura 15 – Perfil do alunado do CEAG (2020)



Fonte: Página da escola no *Facebook*.<sup>61</sup>

A utilização do termo *negro/a* não exclui essa diversidade cultural e étnica, tampouco será usada para designar um termo essencialista e universalista, mas sim para ser colocado como uma unidade política contra o racismo. Se não deixarmos isso evidente, não poderemos falar do racismo, nem nas formas de combatê-lo. Por isso, a escola poderia dar maior relevância a essa questão, já que durante o trabalho de campo percebemos, por meio do relato de várias alunas e alunos, que os atos racistas são praticados também nesse espaço.

---

<sup>61</sup> Início das aulas do ano letivo de 2020. Foto postada em 13 de fevereiro de 2020 na página do *Facebook* da Escola. Disponível em: <https://www.facebook.com/angelita.gesteira>. Acesso em: 22 jul. 2020.

### 3 DIÁRIO DE BORDO: “QUE CABELO É ESSE?”

#### 3.1 Análise dos dados obtidos através dos questionários

O questionário foi aplicado para o 9º ano do Ensino Fundamental II, turma 1, do turno matutino, no dia 15 de abril de 2019. Ele contém 34 (trinta e quatro) questões, divididas em questões abertas, em sua maioria, e questões de assinalar. Foi respondido por 32 estudantes que estavam presentes no dia, especificamente 20 alunas e 12 alunos. O questionário tinha como finalidade obter informações acerca do perfil das/os estudantes e suas famílias, além de obter informações a respeito do que entendem como beleza/ser bonita/o, como usam seus cabelos, se já utilizaram algum processo de alisamento, o que sabem a respeito de raça, negritude e racismo, se já sofreram algum tipo de discriminação, o que acham sobre a estética negra e a relação da escola com esses temas.

Os quesitos iniciais, de 1 a 4 eram: nome completo, idade, dados da série escolar e cor da pele (já analisado no capítulo anterior). Podemos notar que, por se tratar de uma turma regular, quase não há distorção entre série e idade, com a detecção de apenas quatro alunos/as com idade de treze anos e dois/duas com a idade de quinze anos na data da aplicação dos questionários – o PPP<sup>62</sup> sinaliza que a Rede Municipal de Governador Mangabeira prevê a equivalência entre série e idade do 9º ano entre 14 e 15 anos (p. 20).

No item 5, que perguntou sobre a religião, a maioria respondeu ser católica, mas é muito comum que possa existir dentro desse grupo a frequência em outras religiões, inclusive religiões afro-brasileiras. Através da observação participante e da convivência no espaço escolar, percebo que existe um grande receio em se declarar ou mostrar simpatia pelas religiões de matriz africana, mas é comum encontrar alunas/os em festas nos terreiros das cidades do Recôncavo da Bahia. Além disso, oito respondentes assinalaram o item “outros”, e a metade dessas/es alunas/os justificou que não encontrou ainda uma religião; e outras/os três disseram que não frequentam ou não têm uma religião específica. Apenas um respondente, na hora de justificar sua religião, colocou “adventista”, mas não assinalou a religião Evangélica/Protestante. Compreendo que isso revela que o aluno não se considera de fato protestante, seguindo talvez a religião por estímulo/imposição dos pais ou responsáveis. Sabemos que muitos dessas/es alunas/os são levadas/os a frequentar desde pequenas/os a

---

<sup>62</sup> A elaboração deste trabalho envolveu membros da comunidade escolar, tendo como ponto-chave o INDIQUE, momento realizado em agosto de 2016, no qual a comunidade escolar avaliou os indicadores de qualidade da educação numa ação coletiva mediada pelo diálogo (PPP, 2018, p. 4).

religião da sua família, mas, ao crescerem, não se sentem mais confortáveis naquela religião e devido ao respeito pelos pais, ou até pela própria cultura, permanecem, mas insatisfeitas/os.

Os itens de 6 a 10 são perguntas sobre a família. O item 6 questionava se elas/es moravam com os pais ou outros parentes, onde 26 alunas/os responderam que moravam com os pais e cinco explicitaram morar apenas com a mãe. Um aluno declarou morar com a mãe, o padrasto, os avós e a irmã, mostrando a numerosidade da família, e outro aluno declarou morar apenas com o pai e a avó.

O item 7 perguntou sobre a profissão dos pais, o que gerou muitas dúvidas entre as/os alunas/os, pois só deixei uma linha para resposta, mas orientei que respondessem sobre a profissão dos seus/suas responsáveis. Embora a maioria seja composta de moradoras/es da zona rural, a ocupação “trabalhador rural” só foi encontrada em apenas seis respostas, e a função de “dona de casa” em apenas nove questionários, mostrando que a mãe assume as responsabilidades no cuidado com a casa e os filhos. Entretanto, apesar de o PPP afirmar que as famílias “são sustentadas principalmente por trabalhadores rurais e domésticos” e que a “outra característica bastante marcante é o elevado número de famílias de alunos sustentadas apenas por mulheres” (p. 11), isso não foi constatado na pesquisa realizada no 9M1. Em três diferentes questionários, a respeito da função do pai, surgiram as respostas: “desempregado”, “aposentado” e “proprietário” – nesse último houve a tentativa de apagar a escrita com o corretivo. Em um dos questionários a profissão dos responsáveis foi deixada em branco.

No item 8, que perguntava sobre a religião dos pais/responsáveis, 15 respondentes declararam a religião católica e nove evangélica, e um deles se diferenciou das demais, pois afirmava que a mãe era adventista e o pai ateu. Dois respondentes informaram que não sabiam, um disse que os pais não tinham religião, um declarou “sem religião específica” e em dois questionários não houve resposta para esse quesito. Somente em dois questionários as respostas foram “umbandista” e “candomblecista”.

No item 9, sobre a renda familiar, 18 respondentes declararam que a renda da família é de um salário mínimo, mas analisando a informação dada sobre a profissão dos responsáveis, percebi que era incompatível, levando à dúvida se eles realmente desconheciam a renda familiar ou se existia uma tentativa de omissão dos fatos. Apenas sete assinalaram que a renda da família é de dois a quatro salários mínimos, e sete não responderam.

No item 10, sobre o nível de escolaridade dos pais/responsáveis, apenas dois assinalaram “Ensino Superior completo”, 14 respondentes informaram “Ensino Médio completo”, oito assinalaram “Ensino Médio incompleto”, um indicou que a formação dos

responsáveis era “Ensino Fundamental II completo”, três colocaram “Ensino Fundamental I completo”, um assinalou “sem estudo” e três deixaram o quesito sem resposta. Esse último item não ratifica o que diz o PPP da escola, que “a maioria dos pais e/ou responsáveis concluiu apenas o Ensino Fundamental” (GOVERNADOR MANGABEIRA 2018, p. 11).

No item 11, as/os estudantes foram questionadas/os se moravam na área rural ou urbana, sendo que oito assinalaram na área urbana e 24 informaram na área rural, conforme o PPP, que afirma que “o CEAG está localizado na área urbana e atende a estudantes, em sua maioria, residentes na Zona Rural” (p. 11). Foi constatado também, durante a matrícula, a diferença entre o turno matutino e vespertino, já que a maioria das vagas da manhã é destinada para alunas/os oriundas/os da zona rural, devido à disponibilidade do transporte escolar.

Inclusive, isso também impacta na maneira como a escola é vista pela comunidade escolar, especialmente as/os professoras/es, que chegam a relatar que o turno vespertino parece uma outra escola, onde predominam as queixas de indisciplina e a falta de interesse das/os alunas/os nas realizações das atividades. É comum ouvir das/os professoras/es frases como: “o projeto que foi aplicado pela manhã foi ótimo, mas o mesmo projeto à tarde não teve o mesmo efeito”. Nessa relação binária entre os/as estudantes da zona rural e da área urbana, podemos notar o aspecto do hibridismo, a interação que existe nesses “entrelugares” (BHABHA, 1998). As/os alunas/os da zona rural buscam obter uma imagem diferenciada daquela que a comunidade urbana tem delas/es, pois a identidade rural é marcada por estereótipos de pessoas que falam errado, que não são “civilizadas”, que possuem dificuldades no aprendizado e até que se vestem mal. Então, há uma busca para mostrar o contrário do que pensam sobre elas/eles, e essas/es alunas/os acabam tendo um comprometimento maior com os estudos, enquanto que as/os da área urbana demonstram não ter o mesmo empenho, por se sentirem numa posição confortável de superioridade.

No item 12, sobre a cidade de residência, já que a escola costuma receber alunas/os de outras cidades, principalmente as que fazem divisa com Governador Mangabeira, apenas cinco questionários informaram Muritiba, e os demais responderam que residem no município onde a escola é sediada.

Os quesitos de 13 a 34 são de perguntas abertas sobre beleza, cabelo, alisamento, estética negra, sobre os conceitos de raça, racismo e negritude e sobre experiências de discriminação e branqueamento. Avaliando que algumas dessas respostas subjetivas foram

retomadas durante a realização do grupo focal, resolvi não trazê-las todas neste momento, pois serão tema de discussão na análise do grupo focal, ainda neste capítulo.

Nas questões subjetivas, principalmente referentes às perguntas sobre beleza, mesmo deixando entendido que eu me referia às características físicas, era comum encontrar frases que se referiam à personalidade: “belo é ser carismático, simpático e humilde”; “para mim é ter um coração puro, ser amigável”, entre outras. Além disso, pude notar, no item 13, principalmente nas respostas dos meninos, que a definição de belo, fisicamente, passava pelas seguintes características/adjetivações: “olhos claros”, “olhos verdes”, “cabelos lisos”, “cabelo bom”, “cabelos loiros”, “cabelo bonito” e “cabelos cacheados”. Como é notório, a cor dos olhos e o tipo de cabelo aparecem como critérios definidores de beleza, uma beleza padrão, que se difere dos traços fenotípicos da população negra. Ao citar o cabelo cacheado, percebemos que é o máximo que se aceita, excluindo todos os outros crespos, os que não fazem cachos, como já discutido no Capítulo II.

No item 16, ao questionar sobre o que é um cabelo bonito, chama atenção a resposta de oito respondentes que falaram em: “cabelo limpo”, “cabelo cuidado”, “cabelo cheiroso” e “cabelo arrumado” e a resposta de outras/os nove, que falaram em “cabelo liso”, “cabelo grande ou longo” e “cabelo definido”, sendo que um desses ressaltou a cor de um cabelo bonito: loiro. No item 17, que questiona se elas/es sempre gostaram dos seus cabelos, entre os 12 questionários respondidos pelos meninos, apenas dois indicaram que não, com as seguintes justificativas: “Não, porque ele é duro” e “Não, quando eu era menor queria ter um cabelo liso, mas com o tempo eu peguei o gosto de ter cabelo cacheado, e hoje eu acho super bonito”. Nos questionários das meninas, a rejeição é maior: onze alunas responderam que não gostavam dos próprios cabelos e, entre as justificativas, informam que era por não ter uma madeixa lisa. Em um dos questionários, uma menina disse que não gostava de seu cabelo porque era crespo, mas quando dava alisante, ficava liso.

Entre os meninos, notamos que a rejeição ao cabelo crespo deles próprios é menor, porque foi construída na nossa sociedade a ideia de que homens devem manter o cabelo sempre cortado, baixinho. Nesse aspecto, há uma semelhança entre os cortes de cabelos dos meninos negros e os não negros. Lidar com os cabelos atinge mulheres e homens de maneira diferente. De acordo com Denise Ferreira da Costa **Cruz** (2017, p. 180);

O pouco que observei sobre os homens que lidam com os seus cabelos crespos é que, tanto lá [Maputo] quanto aqui [Brasil], homem não deve ter cabelos. Devem raspar sempre que aparecer qualquer sinal de crescimento capilar. Deixar crescer um pouco do cabelo é sinal de rebeldia, de

confrontamento ao que se espera da estética masculina, além de ser algo considerado mais próximo das mulheres.

Já no caso das meninas, a construção social impõe que para as mulheres o cabelo deve ser longo e liso, e aí a questão da raça aparece mais, pois os cabelos naturais das mulheres negras não atendem a essas expectativas e, conseqüentemente, elas acabam alisando seus cabelos na busca por alcançar esse ideal.

No item 24, quando são questionadas/os sobre as experiências de preconceito/discriminação sofridas por elas/es, 18 responderam que já sofreram preconceito e 11 dessas respostas se referem ao cabelo, principalmente entre as meninas, a exemplo desta explicação: “Sim, meu cabelo antes era crespo e me chamavam de cabelo de papuco de milho”. E um dos 14 questionários que trouxeram respostas sobre nunca terem sofrido preconceito/discriminação, foi justificado pelo aluno, autodeclarado pardo: “as pessoas só querem discriminar os negros e pessoas com o cabelo crespo”.

No item 31, quando foram indagados se a escola possibilita que eles/as usem o cabelo da forma que desejam, e caso houvesse impedimentos, se elas/es concordavam, a maioria esmagadora, 31 respostas, informou que não era permitido e que não concordavam, apenas uma aluna, num total de 32 respondentes, informou que concorda com o regulamento. Um dos alunos, que não concorda, disse:

Não, porque o colégio está com sistema militar. O cabelo tem que está bem baixinho, eu não concordo, porque eu não fico 24 horas dentro da escola. Ninguém deveria ser obrigado a mudar seu visual por causa de regulamento nenhum. (Zaki, 15 anos).

Como já foi explicitado, a rejeição por parte das/os alunas/os quanto a esse “disciplinamento capilar” é muito grande, embora seja possível ver até hoje, pelos corredores da escola e até mesmo através das meninas que vieram mais tarde a compor o grupo focal, que os cabelos são usados de maneira que foge à regra do Projeto Vetor Disciplinar, que determina o modo de conduta do alunado, inclusive o uso do cabelo.

Outra questão que me chamou a atenção durante a aplicação do questionário foi sobre o item 32, que questiona em quais os eventos a escola trabalha com a questão da negritude. Num total de 32 questionários, 27 somente se referiram ao projeto Consciência Negra, demonstrando assim o quanto a Lei nº 10.639 ainda é deixada de lado pelas/os professoras/es.



Embora isso seja uma realidade [lei 10.639], sabe-se também que, lamentavelmente, muitas dessas iniciativas acontecem de forma isolada ou esporádica, assumidas por uma professora ou professor ou por um pequeno grupo de educadores. Para que o quadro seja alterado e tais projetos sejam permanentes e ganhem raízes no cotidiano e no projeto político-pedagógico da escola, são necessários planejamento coletivo, troca de ideias e acompanhamento das ações. Trata-se de um trabalho permanente, que mobilize toda a comunidade escolar, como prevê a Resolução CNE/CP n. 1/2004: “a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial”. (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 53).

O/a negro/a só é lembrado apenas nos projetos em que a escola determina o foco no tema da negritude, majoritariamente relativos ao dia 20 de novembro. Também já ouvi, enquanto professora, participando de reuniões pedagógicas, discursos de colegas de profissão que há muito tempo propõem a saída desse projeto, justificando que já está cansativo, e que não se tem mais o que trabalhar. Assim, faço a seguinte interpelação: numa sociedade racista e numa escola majoritariamente negra, falar de negro cansa e já estão esgotadas as problemáticas? Então, o que é “bom”? Qual o assunto e de quem se tem muito para falar? Onde está o saber? Qual a ciência, o conhecimento que importa?

Sobre os cinco questionários que não fizeram referência ao projeto da Consciência Negra, as respostas que encontramos foram: “Sarau”, “Show de Talentos”, “Aula de Educação Física sobre capoeira”; e outras duas responderam “nenhuma” e “não tem”. No ano letivo de 2019, por consequência das falas das/os professoras/es, o projeto lembrado pelos alunos com o nome de Consciência Negra passou a ser nomeado como “Feira das CONSciências”, como podemos visualizar na imagem a seguir (figura 16).

Esse novo nome proposto pela comunidade escolar traz a ideia de refletir sobre “questões ambientais, de gênero, étnicas, religiosas e sobre o conflito dos refugiados”. A questão central que colocamos aqui não é a mudança do nome ou a ampliação das reflexões, mas o que está por trás dessa situação, ou seja, trata-se do mesmo discurso que defende que não devemos falar em consciência negra e sim em “consciência humana”, algo muito visualizado nas mensagens que circulam nas redes sociais, justamente quando se comemora o “Dia da Consciência Negra”.

Figura16 – Cartazes feitos pelos alunos na “Feira das CONSciências”



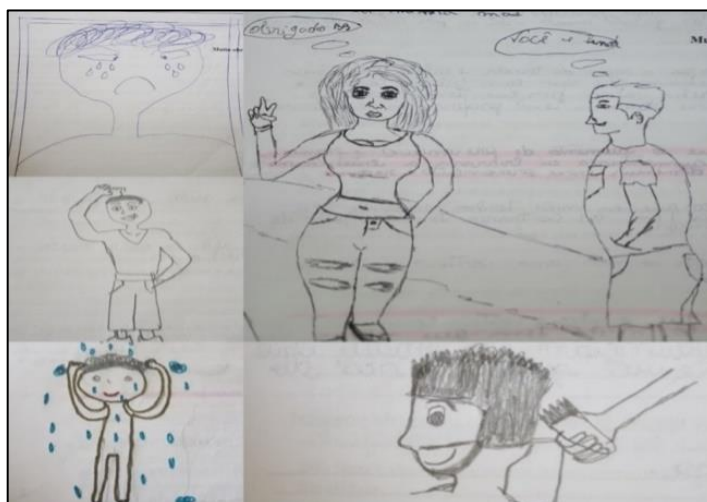
Foto: Facebook da escola.<sup>63</sup>

O dia 20 de novembro é uma data em homenagem a Zumbi dos Palmares, relembrando a luta e a resistência dos escravizados, já que por muito tempo as narrativas sobre a escravidão se referiam a mulheres e homens negros passivos, quando havia e ainda há luta por direitos que reivindicamos. Nesse sentido, o dia 13 de maio representa uma “falsa liberdade”, pois continuamos sendo desumanizados e entregues à nossa própria sorte. A data de comemoração ao Dia da Consciência Negra é uma conquista dos movimentos negros e foi promulgada pela Lei nº 12.519/2011, durante o governo de Dilma Rousseff, e jamais poderá ser considerada o “dia da consciência humana”, enquanto o racismo perdurar e não houver garantia de direitos humanos para todos e todas.

Ao final da aplicação dos questionários, solicitei às/aos alunas/os que fizessem uma ilustração sobre elas/es, pedi-lhes que ilustrassem como são, como se veem ou como gostariam de serem vistas/os, principalmente destacando a questão do cabelo. Houve certo receio por parte delas/es, vergonha em fazer os desenhos de si mesmas/os. Algumas/uns chegaram a relatar que não tinham habilidade para desenhar, mas pedi que não se preocupassem com isso, que fizessem seus desenhos livremente. Muitas/os optaram por retratar como gostariam de ser vistas/os, ao invés desenharem a si mesmas/os. Abaixo, temos algumas das imagens obtidas:

<sup>63</sup> Postagem na página da escola no *Facebook*, em 21 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/angelita.gesteira>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Figuras 17 e 18 – Alguns desenhos feitos pelas alunas do 9M1



Fonte: Arquivo pessoal.

A ilustração feita por um dos meninos, que colocou a imagem representativa dele chorando, foi um dos respondentes do sexo masculino que apresentou ter dificuldades em lidar com a questão da estética, pois várias de suas respostas indicam o quanto a construção sociocultural de beleza abala esse aluno. A beleza é definida por ele como “a pessoa que tem olhos verde, cabelo bom e loiro”. Quanto à sua aparência de homem negro, ele afirma: “eu não me acho bonito”. Ainda, o aluno em questão informou que não gosta do seu cabelo “porque ele é duro” e também diz que não se candidataria a uma vaga de emprego que exigisse “boa aparência”, usando a justificativa: “não, porque sou feio”.

Considerando tais colocações e ilustrações obtidas, percebemos as lacunas que existem na escola sobre aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e o quanto se faz urgente

discutir os meandros da colonialidade do saber e do ser, que configuram o cenário dessa comunidade escolar.

### **3.2 Descrição das entrevistas em grupo**

O grupo focal, conhecido como uma entrevista coletiva, é compreendido como uma metodologia qualitativa, que tem como objetivo debater o problema da pesquisa, os diversos temas propostos e buscar a informação para o que se pretende construir, que no caso específico foi o material pedagógico. Essa foi a técnica escolhida para trabalhar em grupo com as entrevistadas, formado por 12 alunas selecionadas da turma onde apliquei o questionário (9M1), a partir da análise das respostas que deram. A referida metodologia de trabalho facilita uma interação entre as informantes, permitindo perceber as experiências em comum vivenciadas por elas, como também os conflitos de percepções e experiências diferentes. Foram realizados cinco encontros, ocorridos nos dias 13 e 14 de maio, 23 de julho, 9 de setembro e 25 de novembro do ano de 2019.

#### *3.2.1 Primeiro encontro*

No primeiro encontro, realizado em 13 de maio de 2019, propus que as participantes falassem sobre seus conhecimentos acerca de um paradidático, que tipo de leituras elas gostavam de fazer e se os livros lidos na escola eram interessantes. Durante as falas das entrevistadas, algumas transpareciam conhecimento sobre esse tipo de material e outras não, uma das adolescentes chegou a mencionar que achava se tratar de uma revista. Sobre o tipo de leitura que gostavam de fazer, independentemente da escola, duas alunas fizeram as seguintes declarações: “eu gosto de coisas que falam sobre adolescência, que te ensina alguma coisa da adolescência que te fale do momento que você está vivendo” (Janna, 14 anos); “Eu gosto de ler coisas que me dão um choque de realidade na minha vida, não uma coisa que vou ler e amanhã vou esquecer. Uma coisa que tenho que levar para minha vida” (Dalia, 13 anos).

Podemos perceber, através dessas falas, que os livros voltados para esse público precisam estar ligados aos elementos do cotidiano, trazendo reflexões sobre as experiências da adolescência e um aprendizado significativo. É por isso que essas meninas recorrem com frequência às redes sociais, pois é nesse universo que elas se veem mais. Em diversos momentos, durante as entrevistas no grupo focal, elas falavam do acesso que têm aos blogs,

ao *Youtube* e às redes sociais como todo. Citaram, inclusive, o hábito de baixar livros no celular por indicação de amigas.

Muitas demonstram nas suas narrativas que estão atentas às discussões que circulam nessas redes, inclusive sobre feminismo e empoderamento. Isso foi um dos elementos que me chamou muita atenção, pois mesmo sendo professora da escola e lecionando naquela turma, durante um período de dois meses, eu não tinha noção que as meninas estivessem tão ligadas a esses assuntos, mesmo notando que a cada dia elas deixavam de usar os cabelos com coques, a frente bem lisa e o gel, para assumirem seus crespos, seus volumes e seus frizz. Foi realmente uma surpresa ver palavras utilizadas por militantes feministas inseridas no mundo dessas alunas, já que na escola, devido aos métodos tradicionais de ensino, não são dadas oportunidades para a socialização desses conhecimentos adquiridos em outros espaços.

Maha (13 anos) chegou a relatar quais eram as redes sociais que ela segue, declarando: “Eu sigo uma página no *Instagram* [...] que faz vários textos sobre feminismo, ela relata várias coisas e eu gosto”. Outra aluna, Janna (14 anos), interrompeu e acrescentou: “Eu também! Feminismo, empoderação, amor próprio”. Maha retomou a fala e adicionou: “É... aceitação, liberdade...”.

Enquanto algumas entrevistadas afirmavam a paixão pela leitura de romances dos gêneros drama, comédia e suspense, era comum falarem sobre a atração por temas ligados à adolescência. Cheguei a questionar se elas vissem na biblioteca da escola um livro que falasse sobre cabelo, se elas sentiriam vontade de ler, e foram unânimes na afirmação, sendo que uma das meninas, Janna (14 anos), ressaltou: “Que não falasse apenas de cabelo e sim de aceitação do cabelo”.

As alunas chegaram a relatar a importância de trocarem livros entre si, pois muitas vezes querem ler um determinado livro, mas não têm acesso, ora por falta de condições financeiras para comprar, ora porque não encontram os livros para comprar, já que o acesso a livrarias é difícil em cidades pequenas do Recôncavo da Bahia. Por isso, mencionaram até projetos em cidades circunvizinhas que oferecem oportunidades de trocas, e que elas gostam, como podemos perceber na fala de Janna (14 anos):

Tem um projeto na Cofel<sup>64</sup> que acho muito interessante. Você pega um livro e deixa outro, é muito interessante. Tipo, eu tenho um livro e não quero mais ler, vou na Cofel, lá tem uma biblioteca, você pode escolher qualquer livro e devolve outro, aí você pode ir lendo vários livros.

---

<sup>64</sup> Loja de departamentos, localizada na Praça Senador Temístocles, nº 80, na cidade de Cruz das Almas/BA.

Também, as alunas deixaram bem claro que a biblioteca da escola não era atrativa, pois não encontram livros que lhes chamam atenção, como disse Mandisa (14 anos): “não tem muitas opções”. E sobre a temática beleza/estética, eu quis saber quais os materiais/locais que elas acessam para adquirir informações, e a maioria respondeu que é a internet. Sobre que informações buscavam sobre o tema da estética (maquiagem, cabelo, dietas, atividade física, moda), o assunto cabelo estava em todas as respostas e sempre aparecia em primeiro lugar, seguido por moda e maquiagem.

Na pergunta sobre o que elas gostavam e não gostavam em seus corpos, foi possível notar que o cabelo, o nariz e a boca foram os fenótipos mais citados pelas meninas negras, que expressaram o desejo de mudá-los. São esses sinais diacríticos que mais se sobressaem na classificação de cor/raça no Brasil. De acordo com Gomes:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto [regime escravista], serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (GOMES, 2002, p. 42).

Em relação aos assuntos ligados à adolescência, as perguntas foram: Como elas definem esse período? Quais são seus medos? Quais são as suas referências? O que buscam? A aprovação das pessoas é ou não importante? E foi admirável ouvir da aluna Janna (14 anos) a sua percepção: “A adolescência é uma fase que acaba sendo muito difícil na vida, e todo mundo na adolescência praticamente passa por muitas fases, aceitação, problema de casa, problema de cada um”.

Nesse momento, algumas relataram problemas com *bullying*, que é uma prática muito recorrente nas escolas. No entanto, o que elas denominam como práticas de opressão, preconceito e discriminação, percebo que se resume a racismo, pois o *bullying* é uma prática que descaracteriza o indivíduo; já o racismo desumaniza as pessoas. No artigo “Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola”, Carreira e Souza (2013, p. 33) ressaltam que:

Atualmente, em muitos lugares, as situações de racismo que marcam historicamente a realidade escolar brasileira vem sendo consideradas como parte do chamado *bullying*, palavra em inglês que significa o ato de maltratar e humilhar alguém. É necessário discutir criticamente a relação entre racismo e *bullying*, já que muitas vezes o *bullying* é abordado a partir de uma perspectiva que descontextualiza e individualiza o fenômeno da discriminação, apagando sua dimensão social.

Assim sendo, acho de total importância nomear essas ações como racismo, para que políticas antirracistas sejam de fato efetivadas no espaço escolar, e não apenas sejam oferecidos paliativos diante desses episódios. A fala de Dalia (13 anos) deixa isso bem explícito: “Eu já sofri muito *bullying* por causa da minha boca”. Enquanto a aluna falava isso, uma outra ria. Muitas meninas ainda veem essas opressões como algo engraçado, quando o que ocorre é a estereotipação da pessoa negra. Quando questionei por qual motivo seria o *bullying* mencionado pela aluna, ela me respondeu: “Sei lá... porque minha boca era assim, com esses lábios assim gordinhos [...] sei lá... me feria tão grande aquilo” (Dalia, 13 anos). O corpo negro sempre é descrito de forma pejorativa, sendo comumente coisificado, destituído da condição humana.

Nossos rostos, que trazem as informações reais de nossas origens africanas, também são alvo constante de escárnio e depreciação. Nariz e boca são campeões nisso. Humoristas e comediantes, com seus trabalhos marcadamente racistas e desumanizadores, sempre usaram esses destaques de nossos rostos como elemento de suas piadas, exagerando e caricaturando de maneira extremamente violenta. (BERTH, 2019, p. 117).

A sua forma e características são alvo de piadas e “brincadeiras” entre alunas/os, provocando nessas/es adolescentes uma baixa autoestima e também a ratificação da relação de poder entre negras/os e não negras/os. Janna (14 anos) disse que o *bullying* deixou de ser um entrave na sua vida: “quando descobri quem eu era nenhuma opinião me faz mudar”. Na dinâmica do grupo focal, terminei não questionando o que significava essa descoberta, porém, acredito que se trata de um processo de aceitação, independente do julgamento das outras pessoas. Mas noto que, mesmo isso aparecendo em algumas falas das meninas, a opinião das/os outras/os ainda é um elemento que atinge muito essa faixa etária, ou seja, muitas vezes o que elas dizem não corresponde à prática.

Alunas associam a fase da adolescência à fase de transição capilar. Definir adolescência é descrever momentos instáveis, pois se trata de uma fase extremamente difícil, onde a pessoa não é considerada nem criança e nem adulta. Um período de tensão e entusiasmo, ao mesmo tempo, pois para as/os adolescentes deixar de ser criança gera medo, mas a vontade de se tornar adulta/o gera também alegria e vontade.

A mesma coisa ocorre com os cabelos que passam pela transição capilar, pois ele fica com duas texturas, uma alisada e outra natural. Não é um momento fácil, causa muitas vezes a queda da autoestima, já que a dificuldade em manter o “cabelo arrumado” é uma das coisas mais comentadas pelas pessoas que passam por isso. Deixar de alisar causa medo e

insegurança, ao mesmo tempo em que o desejo de mudar o cabelo gera entusiasmo. Duas alunas compartilharam os motivos que as levaram a alisar e o sofrimento que passaram por causa do cabelo: “Hoje em dia estou em transição capilar, por isso. Porque alisei, por sofrer com o meu cabelo, por não aceitar ele do jeito que ele é.” (Maha, 13 anos); “eu alisei porque meu cabelo era volumoso” (Dalia, 13 anos).

Para essas meninas negras, o volume do cabelo sempre foi incômodo e não era/é aceito, especialmente por que muitas foram ensinadas que cabelo bom precisa ser baixo, não ter volume e ser liso. Assim, muitas alegam que deveriam ter o “cabelo domado”, definindo os seus como “cabelos rebeldes”. Se formos buscar no Dicionário online o significado da palavra rebelde, teremos:

- 1- Aquele ou quem se rebela ou rebelou, amotinado, revoltoso.
- 2- Que ou quem não se submete, não acata ordem ou disciplina, insubordinado.
- 3- Que não se pode domar, domesticar ou controlar.
- 4- Difícil de pentear (diz-se de cabelo ou pelo).
- 5- Que custa a ceder, que não responde a tratamento (diz-se de sintoma, doença etc.).
- 6- Que não obedece, teimoso, obstinado, indisciplinado.<sup>65</sup>

É importante relatar que o volume não é aceito somente pela própria adolescente, mas é o olhar das famílias sobre o cabelo crespo. Elas apenas reproduzem a rejeição que lhes é imposta desde muito cedo. Muitas dessas famílias alisam o cabelo das suas filhas ainda muito pequenas, é comum ouvirmos meninas relatando que entraram na transição e não se lembram mais como eram os seus fios antes disso. E muitas acabam entrando nesse processo de transição, não por uma questão somente de um processo de aceitação, mas também para recuperar a vida saudável das suas madeixas, pois muitas, de tanto alisar, acabam tendo um corte químico, como citou Janna (14 anos) no grupo focal: “eu alisei meu cabelo com 10 anos, nem menstruação eu tinha. Com 11 anos meu cabelo começou a cair, e aí eu tive de passar pela transição”.

Outra coisa bastante perceptível é como elas veem o tipo de cabelo que têm, como algo ruim e duro, além de destacar, muitas vezes, que a família não sabe lidar com esse tipo de cabelo, não sabe como pentear, e também devido à existência de membros da mesma família com diferentes texturas de cabelo, então, aquela/e que tem o fio mais crespo, sofre mais rejeição em relação às/aos demais e, por fim, a própria falta de conscientização sobre o

---

<sup>65</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OK3eE>. Acesso em: 18 jul. 2020.



cabelo crespo. A ausência de referências, de visualizar outro cabelo igual ao seu, leva precocemente à vontade de alisar, conforme relato de Janna (14 anos):

Meu cabelo sempre foi muito duro, na hora de pentear minha mãe, tipo, batia muito forte e eu sentia muita dor de cabeça, não aguentava, chorava, eu ficava “ai, ai...”, e doía. Eu tenho uma irmã que tem um cabelo melhor que o meu, aí eu ficava me sentindo enraivada por ela ter o cabelo melhor que o meu e eu não ter. Aí eu quis dá produto para ficar com o cabelo também melhor, sabe?

Também, em diversos momentos das entrevistas, as meninas começaram a falar como deram início aos seus processos de aceitação, de aceitar seus crespos e seus corpos como um todo. Pessoas que conhecem através da internet e as próprias colegas e amigas passaram a ser referências na vida delas. Uma aluna destacou que alguns traumas vivenciados na infância fortaleceram a formação da sua identidade, mas se recusou a relatar que fatos eram esses, colocando-os no âmbito particular. As alunas também falaram da importância de aprenderem a se sentirem seguras, ao ponto de não se preocuparem com opiniões alheias, e citaram a escola como um desses locais, onde as opiniões dos outros tomam uma proporção muito grande, chegando a falar que algumas delas não sabem ainda lidar com isso. Dalji (14 anos) ressaltou bastante essa dificuldade, mas infelizmente o tempo encerrou e deixamos para continuar esse diálogo no encontro seguinte.

### *3.2.2 Segundo encontro*

No segundo encontro, ocorrido no dia 14 de maio de 2019, duas alunas não compareceram. Uma delas, Abla (14 anos), de cabelo liso, autodeclarada branca, que no primeiro encontro demonstrou se sentir incomodada com a discussão, falou que gostaria de sair, e outra aluna se ausentou por motivo de doença. Iniciei esse encontro questionando se a escola era um espaço acolhedor e como elas se sentiam. O interessante foi perceber que, de forma unânime, a escola não era para elas um espaço acolhedor, mesmo sendo para a maioria um espaço em que se sentiam à vontade. A partir daí, questionei qual era a diferença entre se sentir acolhido e se sentir à vontade, e Dalia (13 anos) falou que “acolhedor é quando... sei lá... alguém te acolhe, é como se fosse um abraço. Você chega e a pessoa te aceita, e à vontade é se sentir livre”, e Janna (14 anos) disse: “É como em casa, a gente se sente à vontade, mas às vezes nem sempre acolhidos, principalmente nos momentos difíceis. Não é porque você está abraçando seus parentes, é sinal que eles te acolhem”.

Enquanto a maioria das alunas tentava explicar a diferença entre estar à vontade e ser acolhida, Layla (14 anos) colocou que o caso dela era diferente, pois não se sentia nem acolhida, nem à vontade na escola: “Não é a mesma coisa quando estou em casa [...] não é a mesma coisa, fico imaginado vim, não tenho vontade”. E Dalia (13 anos) complementa, falando que “esse ditado, a escola é a sua segunda casa, não é, não existe isso”.

O acolhimento para essas alunas parte do princípio de um olhar diferente, um olhar específico para cada uma. Um gesto acolhedor exprime afetividade, o que não anula a missão da escola de integrar a todas/os, sem distinções, possibilitando que tenham a mesma oportunidade. Mas, é preciso entender que por trás de cada aluno existe a necessidade do afeto e do pertencimento.

Nesse segundo encontro foi questionado se as imagens que circulavam na escola, nos corredores, nos murais e livros didáticos levam a esse pertencimento ou não. A maioria das alunas afirmou que não se vê representada na escola, principalmente no livro didático. Dalia (13 anos) chegou a falar o seguinte: “No livro didático raramente você vê uma menina negra, e quando você vê é só uma ou duas, isso não me representa. E mesmo eles sabendo que a maioria da população brasileira são negros, eles, tipo, não enxergam isso. Não me representa”.

Após as falas das estudantes, que frequentemente contavam sobre as experiências racistas que passavam, com destaque para cor da pele, que detalharemos mais tarde, partimos para análise de capas de revistas como Raça, Boa Forma, Cabelos Fio a Fio, Glamour, Beleza Negra, Capricho, Atrevida, entre outras. Analisamos quem eram as protagonistas das capas e o que levavam aquelas mulheres a estarem ali.

Inicialmente, mostrei capas só com mulheres brancas e loiras e, logo após, mostrei capas que traziam mulheres negras. Sobre as primeiras revistas elas falaram que não se reconheciam ali, mas quando mostrei as revistas com as mulheres negras, foi uma euforia muito grande, até palmas bateram. A rapper Karol Conka, que foi capa da revista Glamour em março de 2018, foi a que chamou mais a atenção das adolescentes, pois a cantora e compositora é bastante conhecida entre as participantes da pesquisa, pelas suas canções que exaltam a força da mulher na sociedade. Entre os elogios, as alunas falavam que a cantora é “maravilhosa”.

Figura 19 – Algumas capas de revistas sobre beleza



Fonte: Fotos diversas encontradas na internet.

Sobre as revistas com mulheres negras, as adolescentes buscavam dizer qual delas mais se aproximava de seus perfis estéticos. Ouvimos falas como: “eu me vejo na primeira”, referindo-se a Sheron Menezes, “eu amo a Erika Januza e a Karol Conka, admiro muito”, “ela [Karol Conka] muda, não tem medo de mudar e ela se ama sempre quando ela muda”, referindo-se aos diversos tipos de cabelos usados pela cantora. Mas, é imprescindível ressaltar como a mídia se apropriou do cabelo crespo, não é todo tipo de mulher negra que aparece nas propagandas e nem todo tipo de crespo, existe um nicho da mídia que afirma quais padrões estéticos são aceitáveis na sociedade. Assim, falei da importância da revista Raça como a primeira revista brasileira voltada à cultura afro-brasileira, trazendo conteúdos ligados à população afrodescendente, que até então eram invisibilizados nesse meio.

Em seguida, falamos do mercado de produtos de beleza, o que produzia e para quem produzia, quando uma das alunas, Janna (14 anos), lembrou: “minha mãe dizia que na época dela não tinha esses produtos de cabelos que encontramos hoje, eram só produtos para cabelos lisos”; outra aluna ressaltou que “faziam produtos para cabelos lisos, mas a maioria da população é negra” (Dalia, 13 anos). Então, questionei o que elas achavam que havia por trás desses elementos, e elas afirmaram que isso ocorria por que vivemos em um país racista. Percebi também, durante as falas das adolescentes, que muitas vezes elas confundem os termos preconceito e discriminação racial, o que é muito frequente entre brasileiras/os em geral.

Ainda, é importante ressaltar que existem diferenças entre preconceito, discriminação e racismo. Preconceito nada mais é do que uma opinião formada sem antes ter conhecimento,

é um julgamento apressado, superficial e por isso muito perigoso; já a discriminação é quando você trata a/o outra/o com inferioridade, julgando-se e se colocando como uma pessoa superior; enquanto o racismo é pautado na existência de raças superiores e inferiores, é quando alguém enxerga a/o negra/o e todas as suas características estéticas, culturais e intelectuais como inferiores. Nas palavras de Silvio **Almeida**:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam [...]. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (ALMEIDA, 2019, p. 22-23).

Depois dessa conversa, exibi trechos do filme *Felicidade por um fio*<sup>66</sup> e pedi que comentassem. Muitas compartilharam experiências semelhantes àquelas da personagem do filme, junto à família, amigos e vizinhos, relacionadas à aceitação do cabelo. Falaram de experiências com o uso do ferro, quando muito pequenas; da alegria de verem o cabelo liso, batendo nas costas e sem volume, o que fazia com que se sentissem maravilhosas com aquele visual, facilitando desembaraçar e baixar o volume, deixando o cabelo “mole”, como muitas se referiam, mas depois, com o tempo, vinha a decepção de verem seus cabelos quebrados, de acordo com os relatos.

O que chama a atenção é que a maioria das meninas que passou pelo processo de alisamento, seja com produtos químicos ou com uso do ferro, foi por iniciativa dos pais, que afirmavam que deveriam fazer isso por causa do volume dos cabelos, que ajudaria no processo de pentear – um momento visto como um sofrimento. Mas percebi também que algumas meninas, quando crianças, tinham apenas um desejo, o de deixar os cabelos soltos, como revela a fala de Janna (14 anos): “eu queria deixar solto, não importava se era liso ou cacheado, eu só queria deixar solto. Só que minha mãe falava que não, que iria inchar, que ficava feio e não permitia isso”. O que nos mostra que muitas vezes são os próprios pais que insistem que o cabelo crespo é feio e que dá trabalho, quando o único desejo da criança é usar seu cabelo solto de forma livre, independentemente da textura.

---

<sup>66</sup> Filme estadunidense do gênero comédia romântica, dirigido por Haifaa AI Mansour e produzido pela Netflix, baseado no livro *Nappily Ever After*. Divulgado em 2018, com duração 1h38m.

Algumas estudantes citaram também a resistência das avós e bisavós em relação ao uso dos cabelos crespos, mostrando que as gerações mais velhas sofreram mais repressão e racismo, permitindo entender que o processo de colonialidade do ser é muito mais forte e presente nas pessoas de gerações anteriores, e por isso a resistência tende a ser maior do que em relação às pessoas mais novas, pois essa atual geração tem mais possibilidade de falar, debater e conhecer mais sobre o assunto.

Minha avó não gosta quando deixo meu cabelo solto não, ela fala: “Ah, menina, prende esse negócio! Tá doida?”. Fica falando: “Ah... não sei o quê..”. Fica me dizendo que meu cabelo era mais bonito antes [quando alisava], que agora estou arupemba<sup>67</sup>, um negócio doido. (Zuri, 14 anos).

Outra coisa percebida durante as falas das alunas é a rejeição da família e da sociedade em relação aos cabelos curtos ou trançados<sup>68</sup>. Podemos destacar que o cabelo curto não é muito aceito, pois na construção sociocultural a feminilidade está associada aos cabelos longos, como é possível notar nas falas de Dalia (13 anos) e Hanna (14 anos), respectivamente: “A sociedade aceita mulher de cabelo longo, tem muito isso, tem muito isso”; “a maioria dos homens não gosta de cabelo pequeno, meu pai não deixa minha mãe cortar o cabelo de jeito nenhum”. Cruz (2013) salienta que para muitas mulheres negras o corte de cabelo muito curto tem implicações diretas na sua feminilidade, e quando essas mulheres, por algum motivo, são levadas a cortar os cabelos, elas acabam recorrendo a acessórios, a exemplo das flores, para reafirmar sua identidade feminina, enquanto o cabelo permanece curto.

Porém, fica perceptível nos relatos das alunas que existem mudanças no cabelo que podem não ser autorizadas por seus responsáveis, como é o caso do uso das tranças, que não são permitidas de jeito nenhum em algumas famílias, porque existe uma associação imediata com a negritude. A ausência de elementos que apontam para a feminilidade não é tão grave quanto possuir algo que estampa a negritude, dentro da compreensão dessas famílias. Na fala das alunas:

Eu perguntei ao meu pai se poderia cortar meu cabelo, ele falou que por ele eu cortava no tamanho que quisesse, mas quando falei da questão de colocar

---

<sup>67</sup>A palavra citada também era desconhecida por mim, e seu significado foi explicado depois pelas alunas. Arupemba é um tipo de peneira, feita de palha trançada ou fibra, muito utilizada na Região Nordeste do Brasil.

<sup>68</sup>Refere-se ao *Box Braids*, também conhecido como “tranças sintéticas”. É um estilo de penteado protetor, onde o entrançamento é feito nos fios naturais com a adição de cabelos sintéticos.

tranças foi... aí juntou minha avó e falou tanta coisa... Aí, tipo, eles levam a trança associado à imagem de negro. (Maha, 13 anos).

Minha vó é muito preconceituosa, porque o cabelo dela não é ruim, é liso e é grande, aí o meu cabelo é curto, aí ela fala que não fica bonito. Aí também falei com ela que iria colocar tranças, aí ela disse: “vai ficar doida igual tua prima”. (Dalji, 14 anos).

Nas narrativas das alunas, elas informam que suas/seus familiares fazem isso porque não querem que elas passem pelo que já passaram, como uma espécie de proteção. Nessa situação, notamos a reverberação do racismo, do machismo e do sexismo muito presente ainda nas famílias, mostrando o quanto é necessária uma educação que rompa com os ciclos de opressão. Para Angela Figueiredo (2015, p. 159):

De certo modo, ainda temos considerado as famílias negras-mestiças como um espaço de proteção às dinâmicas externas a ela, ou temos silenciado com relação as suas práticas excludentes. Certamente essa opção em proteger os erros e afirmar a experiência familiar responde de maneira contundente ao racismo existente na sociedade que considera de modo demasiadamente negativo a experiência das famílias negras, quando aceitam a sua existência. Entretanto, o exercício proposto por Anzaldúa e Schulman ao denunciar o racismo, o sexismo e a homofobia no interior da família demonstram como é importante o reconhecimento dessa dupla opressão existente na família e na sociedade.

Nesse segundo encontro também discutimos sobre a diferença entre o cabelo cacheado e o cabelo crespo que não faz cachos. As meninas relataram que é perceptível que o cabelo crespo sem cachos é mais discriminado do que o outro, levando a um maior sofrimento e maiores danos à autoestima. A autora Cíntia Cruz (2013) menciona que os cabelos crespos sem cachos são associados ao desleixo e à sujeira, trazendo para a mulher negra um sentimento de vergonha, pois é visto tanto pela publicidade quanto pelos olhos do mercado e da sociedade como um elemento negativo.

Ivanilde [Ivy] Guedes de **Mattos** (2015) destaca que os indivíduos com a pele mais escura e os cabelos mais crespos são alvos mais recorrentes de chacotas e piadas em ambientes fora do convívio familiar. Nesse sentido, as alunas citaram que o cabelo crespo é comumente associado à “bucha de Bombril”, aquele que não é penteado. Bintu (14 anos) diz que passou por momentos de constrangimento, vergonha e humilhação, ao usar seu cabelo volumoso:

Eu tenho uma vizinha que ela tem cabelo liso. Aí um dia fui passear com uma colega minha, aí ela estava no mesmo local que eu, aí ela olhou para o meu cabelo, que estava com muito volume, aí ela olhou e falou assim: “[citou o nome], que cabelo é esse?”. Aí, tipo... depois até pensei em prender, mas aí eu tenho que me acostumar [...] senti vergonha, medo.

Diante desse relato, e para compreender melhor o que elas sentem ao ouvir palavras que desvalorizam as suas madeixas, coloquei músicas nacionais que fizeram muito sucesso no passado, mas que falavam do crespo de forma pejorativa, e perguntei o que elas achavam ou sentiam ao ouvi-las. A primeira música foi “Fricote”, de Luiz Caldas (1985):

Nega do cabelo duro  
Que não gosta de pentear  
Quando passa na Baixa do Tubo  
O negão começa a gritar  
Pega ela aí, pega ela aí  
Pra que?  
Pra passar batom  
De que cor?  
De violeta  
Na boca e na bochecha [...].

Ao terminar essa música, foi unânime a resposta das alunas de que essa é uma música que dissemina o racismo. Elas ressaltaram que a música associava o cabelo crespo ao desleixo, à falta de cuidado, a andar de qualquer jeito, pois ter cabelo crespo, denominado na música como “duro”, é sinal de que a pessoa não se penteia, não gosta de se arrumar. Uma das alunas afirmou: “meu pai canta essa música pra mim, mas eu sei que é na brincadeira, porque não é para mim ofender, ele gosta de me abusar” (Mandisa, 14 anos). Enquanto outras justificavam que o cabelo crespo dá mais trabalho do que o liso, e por isso pentear e arrumar é mais constante no universo das crespas.

Em seguida, passei outras músicas que, de modo contrário, falavam sobre o respeito ao cabelo: “Respeitem meus cabelos, brancos”, de Chico César (2002); “Cabelo”, de Arnaldo Antunes (2010) e “Seu cabelo”, de Duda Pimenta (2018), e solicitei que elas falassem a respeito dessas músicas.

Eu gostei, porque, tipo, fala o que é que a gente precisa que a sociedade compreenda, que todos tipos de cabelos são aceitos, ter respeito. A gente tem que respeitar quem quer alisar, mas tem que respeitar quem quer deixar enrolado também. (Maha, 13 anos).

Nesse momento, outras colegas trouxeram a questão do som, da batida da música, do toque mais envolvente, alegando muitas vezes que elas dançam uma determinada música pelo ritmo e nem tanto pelo que a letra da música de fato diz. Com isso, concluí que algumas músicas acabam sendo aceitas, mesmo que tragam palavras pejorativas e desrespeitosas, pelo ritmo.

Ao terminar a análise das letras das músicas, partimos para analisar o processo de identificação racial de cada uma, a partir do questionário. Uma das alunas, Hanna (14 anos), que se autodeclarou “café com leite” usou o seguinte argumento:

Eu me vejo uma pessoa que não sou branca e também não sou muito negra, aí me considero “café com leite” porque estou entre esse padrão, nesse meio aí [...]. Eu mesmo coloquei isso na minha mente, eu acho uma cor parda mais clarinha do que a minha e acho que café com leite é o que identifica a minha cor, porque vai mais para o lado negro e porque não acho que sou branca. (Hanna, 14 anos).

Outras alunas relataram que já foram chamadas por essa denominação, tanto na escola quanto em outros espaços. E muitas alegaram também ouvir de outras pessoas que elas deveriam se definir como brancas, a própria Hanna (14 anos) disse: “Eu mesmo não me vejo branca, tem pessoas que me considera branca e diz que sou branca, mas não me vejo assim”.

A partir desses relatos, entendemos que as diversas gradações de cor, conhecidas também como colorismo<sup>69</sup>, é uma das maneiras que constitui e camufla o racismo, resultando, sobretudo, numa complexidade para o sistema de classificação racial. Essas gradações de cor formam, dentro do sistema de classificação racial, uma multiplicidade de termos que, no interior das relações raciais, são reformuladas cotidianamente na escola, no local de trabalho, na vida familiar e nos contextos de lazer, como salienta Sansone (2004). Para o autor, “esse sistema de classificação reflete o conflito e a negociação em torno da cor e, em linhas mais gerais, as várias maneiras pelas quais a ideologia racial é vivenciada nos diferentes grupos e instituições sociais” (p. 60).

Muitas pessoas que não têm a pele retinta se percebem como pessoas não negras, ou até brancas, a partir da definição de outras pessoas, sendo classificadas e autot classificadas por uma multiplicidade de termos. Inclusive, uma das alunas alegou não se identificar como uma

---

<sup>69</sup> Termo cunhado na década de 1980 pela escritora e ativista Alice **Walker**, que fala da quantidade de privilégios atribuídos a uma pessoa negra cuja tonalidade de pele é mais clara em relação à pessoa preta retinta. O termo foi usado pela primeira vez pela autora no ensaio “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, publicado no livro *In Search of Our Mothers' Garden*, em 1982. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 20 jul. 2020.



menina negra, por acreditar que o termo é pesado, é forte: “eu acho negro uma cor mais forte” (Shena, 14 anos). Camila Moreira **Jesus** (2014, p. 51) sinaliza que

A preocupação demonstrada por eles [estudantes] em parecerem mais esbranquiçados ou de utilizar termos para se autodeclararem que lhes pareçam menos depreciativos, tem uma ligação maior com os resultados que desejam alcançar de imediato nas relações em que estão inseridos.

Já dissemos aqui que a classificação oficial do IBGE utiliza apenas cinco termos, mas, para os movimentos negros, pardos e pretos pertencem à categoria negro, pois esse termo engloba os descendentes africanos marcados fenotipicamente. O negro é uma categoria que emerge do MNU, para afirmar que o racismo atinge a todos, apesar da diferença entre pretos e pardos. Mesmo sabendo que a pessoa com a tonalidade de pele mais clara passa a ser tolerada diante dos olhos da branquitude, cabe salientar que ela nunca deixa de carregar a marca dos estigmas sociais. E ser definida/o ou se autodefinir como morena/o, “café com leite”, dentre outras denominações, resulta de um constante processo de negociação da cor. Ao levar em consideração essa perspectiva, é importante situar que, devido ao estigma negativo atribuído às pessoas negras, um caminho então seria o branqueamento.

Outro exemplo a ser colocado é que algumas alunas se definiam como pardas, alegando ser o meio termo entre o branco e o negro. Quando questionei a Dalji (14 anos) porque ela se definiu como parda, tive a seguinte explicação:

Meu pai já é bem mais claro do que eu, e minha mãe já é morena, e aí na mistura assim da família, o pai da minha mãe já é claro e a mãe da minha mãe não. Eu acho que puxei mais meu pai na cor da pele, porque na cor da minha pele, minha avó e meu avó, eles são claros [referindo-se aos avós paternos], aí eu sou a clarinha, queimada do sol.

Na fala, percebemos os efeitos do processo da miscigenação, como também o que as alunas entendem sobre o que significa ser parda/o, ou seja, alguém que está muito mais próximo ao branco do que ao negro. Então, para as alunas, o/a parda/o não pertence à população negra, ratificamos isso com a afirmação: “sou a clarinha queimada ao sol” (Dalji, 14 anos), e também devido ao fato de que poucas alunas se autodeclararam como pretas.

Ao analisarmos se o cabelo crespo é visto como moda, Shena (14 anos) fez questão de relatar a diferença entre o cabelo cacheado e o crespo que não faz cacho. Para ela, o cabelo cacheado está na moda, pois hoje a mídia faz questão de mostrá-lo, mas fez a ressalva que aquele cabelo mais crespo, que não é desejado, ainda continua invisível para mídia, excluindo

assim todas as outras variações do crespo: “o cabelo cacheado está na moda, quando a gente solta ele e deixa os cachos bem definidos”. Não é à toa que os cabelos crespos e/ou cacheados foram classificados na mídia e na indústria de cosméticos em categorias que vão do 3A até o 4C, a partir do tipo da curvatura. Como podemos perceber na imagem abaixo:

Figura 20 – Ilustração que retrata o grau de curvatura dos cabelos



Fonte: Site #to de cacho.<sup>70</sup>

Dentro dessa categoria, o cabelo que está na moda e se tornou visível em diversas propagandas, capas de revistas e na televisão, é aquele que vai do 3A ao 3C. Esse é o tipo de cabelo que passou a ser visibilizado, mas do 4A até o 4C, a rejeição ainda continua. E, dentre esses, o 4C é o mais invisibilizado. Veja as imagens a seguir:

Figura 21 – Graus de curvatura do cabelo tipo 3



Fonte: Site Café Salão Nalva Melo<sup>71</sup>

<sup>70</sup> Disponível em: <https://todcachos.com.br/tipos-de-cabelo-cacheado/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Figura 22 – Graus de curvatura do cabelo tipo 4



Foto: Site Café Salão Nalva Melo.<sup>72</sup>

Mais uma vez, percebemos o quanto não somos livres desses padrões, o quanto somos limitadas, não podemos ser nós mesmas. Porém, ainda que a mídia faça esse tipo de seleção, já visualizamos tipos de cabelos no nosso cotidiano que há algum tempo eram quase impossíveis de encontrar, por conta da repressão motivada pelo racismo. De qualquer forma, aquilo que é visto como um novo visual que entrou na moda é de fato uma reivindicação da negritude, uma reivindicação estética que vem à tona depois de muitas lutas dos movimentos negros, reivindicando esse espaço para a beleza negra. A mídia e a indústria de cosméticos, na contemporaneidade, apropriam-se das nossas lutas, pois reconhecem que somos um grande mercado consumidor, movimentamos milhões na compra de produtos de beleza. E, nesse processo de as meninas assumirem seus cabelos naturais, ainda que de forma inconsciente, elas contribuem para a quebra da ideologia da branquitude, que ainda dita padrões de beleza.

Contudo, não posso deixar de relatar que nesse segundo encontro a aluna Dalji (14 anos), recusou-se a falar de sua experiência com o alisamento, pois seus pais reprovavam uso do cabelo natural, deixando bem evidente, para mim, durante as entrevistas, o quanto essa questão lhe causava dor, e que por isso essa menina optava pelo silêncio. Mas, ao final desse encontro, foi importante ouvir de Dália (13 anos) que tanto a sua cor quanto o formato do seu nariz, boca e seu tipo de cabelo vem da ancestralidade, herdada dos seus antepassados, dos povos africanos, pois essa fala demonstra consciência crítica e afirmação da identidade negra.

<sup>71</sup> Disponível em: <http://nalvamelocafesalao.com.br/index.php/blog/128-conheca-os-tipos-de-cabelos-e-aprenda-a-cuidar-de-cada-um-deles>. Acesso em: 23 mar. 2020.

<sup>72</sup> Disponível em: <http://nalvamelocafesalao.com.br/index.php/blog/128-conheca-os-tipos-de-cabelos-e-aprenda-a-cuidar-de-cada-um-deles>. Acesso em 23 mar. 2020.

Figura 23 – Registro do segundo encontro do grupo focal



Foto: Arquivo pessoal.

### 3.2.3 Terceiro Encontro

No dia 23 de julho de 2019 realizamos o terceiro encontro do grupo focal. Contamos com a presença de uma nova aluna, Nala (14 anos), que foi convidada por mim para participar do grupo em substituição à aluna Abla (14 anos), autodeclarada como branca, que desistiu de participar. Iniciei o encontro explicando a escolha dessa nova integrante ao grupo, falei também o quanto estavam sendo gratificantes e proveitosas as nossas discussões em torno do cabelo e o quanto elas estavam contribuindo para a minha pesquisa. Nesse encontro faltou apenas uma aluna, que não tinha ido à escola.

Explicitei para as meninas a problemática da minha pesquisa. A primeira coisa que eu quis saber foi até que ponto elas entendiam a estética negra e o que significava assumir o cabelo crespo como espaço de reivindicação de uma identidade negra. A maioria falou que era uma experiência de aceitação e empoderamento. Entretanto, muitas das alunas não se viam como negras, mesmo assumindo os cabelos ou em processo de transição, ainda reverberava em suas narrativas o cabelo crespo e/ou cacheado como “duro” e/ou “ruim”.

Continuei questionando se existia algum problema em uma mulher negra alisar os cabelos, e se ela poderia continuar se afirmando como negra com o cabelo alisado. Elas responderam que não havia problema nenhum e que continuaria sendo negra, pois havia outras características, fenótipos, que lhe identificava como mulher negra, inclusive sua autodeclaração. Citaram a cantora e compositora norte-americana Beyoncé como referência, afirmando que ela é negra e usa o cabelo liso. As meninas falam da importância de usarem o

cabelo que lhes fazem sentir bem, independentemente de serem lisos ou cacheados, sem se preocupar com o que as/os outras/os falam. Essa afirmativa é recorrente entre as meninas, embora em outros momentos dos relatos ou da própria prática isso não possa ser atestado.

Nessa mesma entrevista em grupo, as meninas lembraram que algum tempo atrás elas não viam na escola outro tipo de cabelo senão o liso, falaram que o liso sempre foi comum entre elas e que não existiam produtos como creme de cabelo e hidratação para seus cachos e crespos, e que essa variedade de produtos que se tem hoje nas prateleiras das lojas vem mais ou menos de cinco anos pra cá, algo ainda recente.

Eu alisava o cabelo e... tipo, se você alisasse o cabelo, e o cabelo ficasse inchado ou um pouquinho inchado, já era um... tipo... tabu, um desespero. Para mim e para quem visse também. Sei lá, tinha de ficar perfeito. Tinha de estar dentro do padrão. (Dalia, 13 anos).

Nesta ocasião, a aluna Mandisa (14 anos) se refere à fala de outra colega:

Como já disse [...] o volume era o problema, agora o volume é o que? Orgulho. Que tinha cabelo liso era para baixo, assim [fazendo gestos com as mãos] agora o cacheado não, o cacheado se empodera e vai pra cima, pros lados e pra onde eles quiserem crescer.

Outra coisa notadamente repetida pelas meninas é que nas propagandas da televisão, nos comerciais de cosméticos, o que aparecia era uma menina com cabelo crespo que usava determinado produto para ficar liso, como já foi dito. Não havia tratamento destinado para os nossos cabelos crespos, não havia um produto de hidratação, ressaltaram que tudo na mídia era destinado ao alisamento. Ou seja, o alisamento era a solução para o cabelo crespo que era visto como problema. Mas, durante esse encontro, presenciei algumas alunas chamando a atenção de outras quando se referiam ao seu próprio cabelo ou ao das outras como “duro”, elas argumentavam que se sentiam ofendidas e preferiam que as colegas substituíssem os termos.

Em outra fala, ouvi que o cabelo natural é muito mais resistente que o cabelo alisado. Isso é algo inegável, e percebemos que muitas vezes o que levam as meninas a iniciarem o processo de transição é justamente o corte químico, ou seja, o estrago que o cabelo sofreu com as químicas aplicadas recorrentemente.

Durante a entrevista, percebi também que alguns temas eram sempre retomados e analisados por elas, a exemplo da rejeição por parte de alguns familiares e conhecidos, quando elas resolviam assumir seus cabelos naturais. Essa era uma das pautas mais

recorrentes, e elas contavam que ouviam coisas do tipo: “Você está maluca?”, “O que você fez com seu cabelo?”, além de outras frases pejorativas referentes aos cabelos.

A nova integrante do grupo focal, Nala (14 anos), falou sobre a sua relação com o cabelo:

Eu acho que a maioria das meninas aqui já alisaram os cabelos, entraram em transição ou estão na transição, e eu não! Sempre tive meu cabelo assim, mas nunca foi tipo... “Ah! Vou soltar os meus cabelos e sair com ele assim”. Quando era mais nova, quando era pequena, era sempre com ele preso, nunca solto, só preso. Eu nunca lembro de nenhum dia que saí com os meus cabelos soltos quando era criança [...] nunca alisei, porém, já tive vontade, mas minha mãe nunca deixou, ela falava: “Você vai se arrepender! E você vai me agradecer depois por você não ter alisado”.

A aluna cita a importância de a mãe em orientá-la a não alisar o cabelo, e ainda relata que mesmo querendo alisar, pois achava seu cabelo fora do padrão social, o papel da mãe na sua infância foi fundamental para que ela tivesse experiências positivas com o cabelo crespo mais tarde, e passasse a valorizá-lo. Ela fala da sua infância com trancinhas, depois com coque, até chegar à grande mudança, ocorrida em 2015, quando ela ouviu elogios direcionados ao seu cabelo, ao participar de um concurso de beleza, como já foi citado anteriormente. A partir daí, ela passou a valorizar seu crespo e a andar com ele solto. A aluna relata: “Foi nesse dia que falei: nossa! Meu cabelo é muito bonito!”. Porém, é necessário ressaltar o quão formidável é não só termos referências positivas em casa, de pessoas que usam o cabelo crespo, mas também a importância de recebermos elogios, o que eleva a autoestima.

Sobre as mudanças que as meninas vivenciaram, que vão desde o momento em que decidem soltar o cabelo ou entrar na transição para voltar o natural, elas recorrentemente falavam que o espaço onde mais sofreram discriminação racial foi na escola, já que nos espaços de suas famílias e comunidades elas se sentem mais pertencentes e menos excluídas. Embora Nala (14 anos) tenha falado sobre a experiência do tratamento que recebeu em uma escola situada em Salvador, onde estudou por um determinado período, quando recebeu um tratamento diferente:

Lá todo mundo era que nem eu [se referindo ao novo colégio que passou estudar], todo mundo tinha o cabelo assumido, então não era assim, tipo, a diferentona. Então não sofri nada em relação a isso, mas o colégio [referindo-se às escolas do interior] foi um lugar muito tóxico, sofri sim, a escola foi o local que mais sofri preconceito [...] era comum ser chamada de “juba de leão”.

As participantes do grupo focal falaram sobre como determinados espaços podem ser mais resistentes e discriminatórios que outros, fazendo também uma comparação entre Salvador e cidades do interior, a exemplo de Governador Mangabeira, quando na capital do estado é mais comum ver belezas diferentes, encontrar uma diversidade de pessoas, cabelos, corpos e estilos, o que não ocorre na cidade em que vivem, onde notam sempre corpos padronizados. Elas também falaram que as meninas que tentam ser diferentes são taxadas de “exibidas” e uma frase que escutam sempre é: “Essa modinha vai passar!” (Maha, 13 anos).

Neste terceiro encontro, notei que duas participantes haviam colocado *box braids* nos cabelos e quis saber o que as motivaram a fazer isso. Layla (14 anos) falou que o uso dessas tranças facilita os cuidados, pois ela não precisa ficar se desgastando para pentear, quando acorda já está pronta. A outra aluna, Zuri (14 anos), argumentou que queria mudar o visual. Muitas alunas presentes comentaram que já usaram *box braids* por um determinado período, e outras falaram sobre a vontade de querer usar, mas disseram que os pais não permitem. Maha (13 anos), que nunca colocou por falta da permissão do pai, chegou a falar de uma breve pesquisa que realizou sobre as tranças, o que elas significavam para as pessoas escravizadas que as utilizavam e como aquilo também estava ligado à resistência e à ancestralidade.

Sobre a questão de pentear o cabelo crespo, algumas meninas citaram que não é algo fácil, devido ao volume dos cabelos. Duas alunas chegaram a se referir a esse momento como algo doloroso e até trágico. Nas palavras de Zuri (14 anos):

Para desembaraçar meus cabelos era um sacrifício, eu mesma não penteava meu cabelo porque não conseguia. Eu tinha que mandar ou minha irmã ou minha mãe pentear o meu cabelo. Mas não gostava que minha mãe penteasse, porque era uma tragédia. Minha mãe puxava meu cabelo tanto que parecia que ia me matar. Não gosto nem de lembrar. Meu cabelo é bem rebelde. Uma vez eu fui pentear meu cabelo, sabe o que aconteceu? Sabe o que eu fiz? Eu tinha, eu tenho raiva do meu cabelo, eu toreí meu cabelo todo, não gosto de pentear cabelo, ele é ruim pra pentear, pra desembaraçar. Eu já pensei em raspar, já pensei em cortar, deixar ele bem curto [...]. O meu cabelo é bem volumoso. Você molha ele agora, você pode contar dois minutos, o meu cabelo já está lá em cima, inchadão. Porque não adianta passar creme, passar nada, porque o meu cabelo continua a mesma coisa. Ele é irritante.

Layla (14 anos) disse:

Minha mãe puxava muito, era puxando e doendo. Até hoje ela penteia meu cabelo, só que agora que botei isso aqui [se referindo as tranças] ela não está penteando. Ele é crespo, aí na hora que vai pentear tu já sabe como é, eu nem gosto de lembrar.

A última fala demonstra a dificuldade de cuidar do cabelo, pois embaraça e tem muito volume. A autora Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 21-22) nos alerta que: “Se o cabelo está associado a dor para tantas meninas, em parte é porque os adultos resolveram seguir uma versão de “bem ajeitado” que significa esticado demais, repuxando o couro do cabelo e dando dor de cabeça”.

Sabemos que no cabelo crespo, devido aos cachos que se formam, a oleosidade não chega facilmente às pontas, provocando assim a formação do famoso “nó de fada”, que são pequenos nós bem apertados que surgem no comprimento e nas pontas dos fios, ou seja, é quando o fio do cabelo enrosca ou embola nele mesmo ou no fio ao lado, muito comum nos cabelos cacheados e crespos. Esse tipo de cabelo necessita de uma quantidade maior de óleos e manteigas vegetais para dar mais emoliência aos cachos. Porém, muitas de nós não conhecemos os nossos fios e não nos foi ensinado sobre a melhor forma de penteá-los, e isso acaba provocando um processo doloroso na hora de desembaraçar. Muitos pais, até hoje, não sabem pentear o cabelo crespo corretamente, penteiam com o cabelo seco, utilizando pentes finos e produtos inadequados.

Hoje já encontramos algumas informações na internet, o que antes era quase inacessível para as crespas, como por exemplo: dormir com cabelo preso no topo da cabeça, o conhecido “coque de abacaxi”; usar de preferência uma fronha ou troca de cetim para evitar o atrito nas madeixas; hidratar o cabelo pelo menos três vezes durante a semana, fazendo um cronograma capilar que passa pela hidratação, nutrição e reconstrução; e desembaraçar começando sempre pelas pontas.

Algumas meninas do grupo relataram que agora seguem blogueiras e *youtubers* que ensinam a utilizar diferentes óleos vegetais nos cabelos, como: coco, azeite de oliva extra virgem, girassol, rícino, argan e babosa para tratar as madeixas crespas contra o ressecamento. Porém, Dalia (13 anos) falou da sensibilidade que passou a ter no couro cabeludo depois de usar, por muito tempo, o ferro no cabelo: “Eu, quando dava ferro, a mulher agredia muito meu couro da minha cabeça, queimava, aí, tipo, hoje em dia, se eu der uma escova e puxar, aí eu sinto muito. Principalmente no meio, eu não aguento”. O processo doloroso no cuidado com os cabelos é derivado, ora por não saber como tratá-lo melhor, ora por se submeter a técnicas ou produtos que causam danos ao couro cabeludo, em busca do cabelo liso.

No final desse terceiro encontro, analisei com as meninas, dentre as características físicas, se o cabelo era um dos fenótipos que mais revelava o racismo, ou se a cor da pele era um fenótipo mais marcante. O relato que obtive de uma das alunas do grupo, a de pele mais



retinta em relação a todas as outras, foi que a sua cor lhe incomodava mais que o cabelo. A fala de Layla (14 anos) foi o momento mais marcante durante os encontros que tivemos. Confesso que fiquei sem reação. A aluna chegou a dizer que, se fosse possível, mudaria de cor:

Mudaria, porque as pessoas ficam criticando. Aí eu penso assim, em mudar, porque eu acho que... como por exemplo, os meninos... eu acho assim, que os meninos só gostam mais das branquinhas, se ver uma escurinha já crítica, fala mal.

Nesse discurso, notamos a rejeição que ela sente na pele, literalmente, pois não é algo que pode ser manipulado, diferentemente do cabelo, que possibilita modificações. Outro aspecto trazido nessa mesma fala é sobre o preterimento que uma menina de 14 anos já sofre, demonstrando que ela se sente rejeitada pelos meninos. É notória a existência de diversas pesquisas acadêmicas que discutem a solidão da mulher negra, com destaque para os trabalhos de Ana Claudia Lemos **Pacheco** (2013) e Claudete Alves da Silva **Souza** (2008).

E embora os sujeitos desta pesquisa sejam meninas na faixa etária de 13 a 15 anos, no auge da adolescência, já é perceptível em seus relatos que os olhares de interesse dos meninos, em sua maioria, não são direcionados a elas. A autora Claudete Souza menciona, que “na percepção das mulheres negras, considerando o mercado matrimonial, o valor de troca é a cor e a cor branca está em alta” (2008, p. 102). Os homens, negros ou brancos, quando procuram mulheres para se relacionar, buscam sempre por mulheres brancas, pois é dado a elas o título de belas. E mesmo sendo um homem negro, percebe-se que a preferência ainda é muito nítida por mulheres brancas e nós, mulheres negras, tornamo-nos as preteridas.

Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013) fez uma pesquisa com mulheres negras ativistas e não ativistas, inter cruzando os marcadores de raça, gênero e classe, e uma das questões que ficou evidente entre as entrevistadas foi a instabilidade afetiva e a consequente ausência de parceiros fixos, que na maioria das vezes são geradas pela preferência dos homens pelas mulheres brancas para se relacionar. As mulheres negras são excluídas do “mercado afetivo”, vivenciando a solidão afetiva. Como sinaliza Pacheco (2013, p. 358) “Nós mulheres negras temos muito que desafiar o imaginário social: ‘branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar’”.

Sabemos que a adolescência é um período importante na construção de identidades e para as grandes transformações pelas quais passamos, não só físicas, mas também psicológicas. Gomes (2002b, p. 47) sinaliza que:

É nesse sentido que o olhar sobre a adolescência dos sujeitos negros se faz importante. A adolescência é um dos momentos fortes na construção da subjetividade negra. Alguns/mas depoentes, ao falarem sobre a sua relação com o cabelo, lembraram as experiências vividas nesse ciclo da vida e falaram da sensação de “desencontro”, de mal-estar e de desconforto em relação ao seu tipo físico, seu cabelo, sua pele e sua cor, vivida na adolescência. Dependendo do sujeito e da sua forma de lidar com essa experiência, temos, hoje, um adulto que acumula certos traumas raciais ou que lida com desenvoltura diante dos seus dilemas étnicos e raciais.

A adolescência se caracteriza por ser uma etapa em que os seres humanos necessitam muito da aprovação e consideração de outras pessoas, por isso se preocupam demais em atender aos padrões da sociedade, principalmente os de beleza. O corpo é um dos elementos projetados nessa busca pela aprovação, principalmente vinda do gênero oposto, já que está em total transformação e numa fase de liberação de hormônios sexuais.

Nesse mesmo encontro, questionei a Layla (14 anos) como ela nos via e se a nossa cor era mais fácil para desenvolver um relacionamento amoroso, pois dentro da formação do grupo focal, ela era a que tinha a pele mais retinta, e ela respondeu que era muito mais fácil para nós do que para ela, e ela não via ninguém naquele grupo como mulher negra, a não ser ela mesma, que tinha a pele mais escura. Layla afirma: “o cabelo você pode alisar e ficar lindo, mas a cor da pele não tem como fazer nada, você vai ficar a vida toda com essa pele”.

Todo o depoimento que obtive de Layla mexeu muito comigo, e cheguei a segurar as lágrimas que vieram aos meus olhos. Nesse dia, voltei para casa muito mexida e compartilhei com meu amigo Wellington o sentimento de impotência perante aquele relato da aluna sobre a sua cor, e ouvi dele que era de suma importância o acolhimento nessa circunstância. Para mim, foi muito difícil aceitar que meninas tão novas já eram profundamente marcadas pela questão racial daquele jeito. A sua prima e colega, Zuri (14 anos), detalha o sofrimento vivido por Layla (14 anos):

Porque quando a gente estudava no outro colégio, aí ela sofria um bocado de preconceito, a gente percebia pelo tom, pelo olhar, pelo falar. Aí era uma briga, e era pela questão da cor. Te exclui você de tudo, você pode estar aqui, mas é, tipo... você... está achando você invisível. Você percebe que a pessoa não te enxerga.

Mesmo as meninas usando sempre a palavra “preconceito”, sabemos que se trata de racismo, que afeta de diversas maneiras milhares de pessoas negras, e a escola é um espelho da sociedade. Como uma adolescente negra vai aprender a se amar dentro desse contexto? É possível assegurar uma autoestima elevada, quando elas se percebem invisíveis e excluídas?

Os relatos durante os encontros foram marcantes. Nala (14 anos) também voltou a falar da sua experiência em relação ao cabelo:

Quando eu era pequena também, tipo... eu só andava com o meu cabelo preso, mas eu gostava do meu cabelo só quando acabava de lavar e estava molhado, escorrendo água. Aí sempre eu lembro que todo dia... toda semana que lavava os meus cabelos, eu tirava fotos. Mas era, tipo, quando estava molhado, e se secasse já não tirava mais fotos. Era muito assim! Aí só tirava fotos com cabelo molhado, terminava de sair do banho ia correndo tirar fotos.

Nos encontros do grupo focal, embora a maioria das meninas fale que não faz nada para chamar atenção ou agradar os meninos, e que eles devem gostar delas do jeito que são, no cotidiano escolar percebemos justamente o contrário. Como já foi dito, a autoestima está ligada também à aprovação que desejam ter, principalmente do gênero oposto. E são eles que, de uma forma mais cruel, falam da cor da pele e dos cabelos, são inúmeros relatos que citam os meninos como algozes que ferem a autoestima das meninas. Notamos, durante os eventos do CEAG, que boa parte das meninas ainda vê os meninos como detentores de poder e fazem de tudo para chamar sua atenção, e muitas vezes as meninas se colocam numa posição de subordinação, de objeto de desejo, diante dos imperativos masculinos, como já foi observado aqui e citado pelo PPP.

#### *3.2.4 Quarto encontro*

Realizado no dia 09 de setembro de 2019, no quarto encontro demos continuidade às entrevistas do grupo focal. Muitas análises que já haviam sido feitas voltavam constantemente, pois muitas das meninas lembravam, no decorrer das entrevistas, de experiências vivenciadas que, de alguma forma, tinham ligação com o cabelo crespo e o racismo (como já foi citado). As imposições para que elas tenham o cabelo liso e o comprido marcam seus discursos.

Porém, nesse dia voltamos a refletir sobre o relato de Layla (14 anos), que tinha dito no último encontro que a cor da pele leva a um maior sofrimento e discriminação do que o próprio cabelo, pois o cabelo poderia ser manipulado, mas a cor da pele não. Algumas meninas do grupo, com a pele mais clara, não concordaram. No entanto, sabemos que de fato as discussões sobre o colorismo mostram alguns privilégios que possuem aqueles que estão mais próximos do padrão branco, enquanto que pessoas negras retintas sofrem mais com o

racismo, e com o disfarce de que “é só uma questão de gosto, nada pessoal”, elas são as mais preteridas, em vez de preferidas, como já analisamos. Já pessoas negras de pele clara, costumeiramente chamadas de “morenas”, são mais aceitas. Nala (14 anos) traz outro exemplo que também dialoga com essa questão: “Eu conheço um caso próximo de mim, de um amigo que gosta de uma menina negra e ele é bem clarinho. Mas a família dele tem todo esse preconceito com ela, mas ele em si não, mas a família toda”.

Logo depois, questionei às meninas o porquê que a maioria dos jogadores de futebol, sendo negros, casam-se ou namoram com mulheres brancas. Dalia (13 anos) logo pediu a fala para responder, dizendo que sabia o motivo:

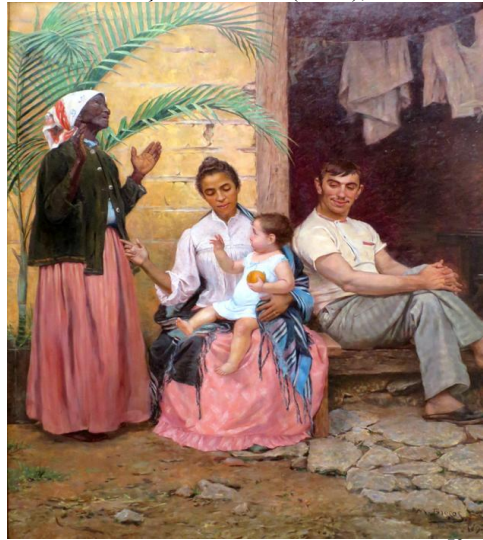
Eu sei, eu já ouvir falar que era para clarear os filhos. Eu tenho na minha família mesmo, a minha família... meu pai era... todas as mulheres que ele pegou era tudo... ele é negro, todas as mulheres que ele pegou, todas eram mais claras e o meu avô a mesma coisa.

A aluna deixa evidente no seu relato o que foi passado de geração para geração na sua família: a necessidade de buscar mulheres brancas, como uma forma de “limpar” a herança genética, para branquear os filhos, ou seja, o projeto de miscigenação ainda ecoa na contemporaneidade brasileira. Frantz Fanon (2008) fala da vontade do homem negro em querer ser reconhecido como branco e, para isso, busca uma mulher branca para provar que é digno de um amor branco, mostrando assim que é amado como um branco.

Outro aspecto, não menos relevante, que trago na memória é o quadro pintado pelo espanhol Modesto Brocos (1852-1936), e colocado em exposição no Museu Nacional de Belas Artes, localizado no Rio de Janeiro, que recebeu o título de “A Redenção do Cam”. O quadro, que foi pintado logo após o fim da abolição e a proclamação da República do Brasil, foi premiado e reverenciado em sua época e representou a mais pura demonstração das teorias de branqueamento, tão disseminadas na nossa sociedade, ainda nos dias de hoje.

A tela faz menção ao mito bíblico da maldição lançada por Noé ao seu filho Cam (ou Cã), quando o autor do quadro relaciona essa maldição a famílias negras e demonstra a redenção das famílias que conseguiram se livrar da pele escura. Esse quadro, sem dúvida nenhuma racista, retrata três gerações necessárias para que supostamente o país pudesse se tornar uma nação branca. Pois a criança branca que aparece no centro da tela é provavelmente o neto da senhora negra, que aparece à esquerda, elevando suas mãos para o céu em agradecimento ao neto obtido através de sua filha, de pele mais clara que ela, e seu provável genro, branco, no lado direito da tela (Figura 24).

Figura 24 – “A redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos



Fonte: Site Enciclopédia Itaú Cultural.<sup>73</sup>

Nesse caso específico da tela, a mulher negra de pele clara, que segura seu bebê, foi a responsável pela limpeza da família, ao se unir a um homem branco. Já nos exemplos citados por Dália (13 anos), os responsáveis para cumprir tal missão eram os homens, pois a real percepção que se tem do país é que a branquitude dá prerrogativas de privilégios.

Ainda muito envolvida com no relato da aluna Layla (14 anos), no encontro anterior, aproveitei a oportunidade para falar que mesmo aquele grupo sendo composto por mulheres negras, ele não era homogêneo. Ainda que na maioria das vezes as nossas experiências de vidas pudessem coincidir, em outras, isso poderia não acontecer, o que reforça a comprovação da teoria do ponto de vista e a necessidade de uma análise interseccional. Falei da importância de entendermos não só as nossas, mas as subjetividades e as dores de outras irmãs, companheiras e colegas, que poderiam ser mais profundas do que as nossas. E disse que precisava fazer algo que desejava e ainda não tinha feito, que era dar um abraço em Layla, para que ela entendesse que eu compreendo a sua dor, mesmo não a tendo experimentado da mesma forma. Nesse momento de abraço e de muita emoção, pude ouvir e ver as palmas das outras alunas, além do choro de algumas.

Depois desse momento, mostrei às meninas como estava sendo a construção do conto e do relatório, pedi sugestões para a capa e li os primeiros capítulos que já tinha escrito do conto. Foi o momento de dar um retorno do que estava sendo feito até o momento. Ao ler a palavra “preta”, referente a uma das personagens do livro, as meninas não gostaram, inclusive uma das alunas disse que entendia as palavras “preto” e “preta” como xingamento. Então,

<sup>73</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 30 ago. 2020.

esclareci para as alunas que preto se refere à cor da pele e a população negra é composta pelos que se declaravam pretos e pardos. As alunas não conheciam o significado de algumas das palavras usadas no texto, então, fui explicando e percebi a importância de fazer um glossário ao final do conto. Após a leitura, tive um *feedback* positivo sobre o livro e ouvi frases como: “Compraria e lia todinho!”. Depois, solicitei que cada uma escrevesse e enviasse para o meu contato de *WhatsApp* uma pequena autobiografia delas, destacando a relação com o cabelo.

### 3.2.5 Quinto encontro

No dia 25 de novembro de 2019 tivemos o encerramento do nosso grupo focal. Falei com as meninas que nesse encontro gostaria de entregar lembrancinhas personalizadas que eu havia encomendado para elas, que estavam muito ansiosas para ver do que se tratava. Nesse dia, usei apenas a última aula, que equivale a 50 minutos, levei uma torta e refrigerante para confraternizarmos. Agradei pela oportunidade, pela confiança e pelo entusiasmo que elas demonstraram na participação do grupo e pedi que falassem sobre o que tinham achado. Foi lindo ouvir palavras de gratidão, de como elas “amaram” aquelas trocas e que já estavam tristes pelo fim. Teve choro, sorrisos, abraços, fotos e teve irmandade!

Figura 25 – Lembranças dadas às alunas do grupo focal



Foto: Arquivo pessoal.

Figura 26 – Confraternização no encontro final do grupo focal



Foto: Arquivo pessoal.

## 4 A PRODUÇÃO DO PARADIDÁTICO

*Tudo que eu escrevo é profundamente marcado pela condição de mulher negra.*

Conceição Evaristo

O Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas possibilita ao/à estudante a escolha por produzir uma dissertação ou um material pedagógico. Optei pelo material pedagógico para que alcance um público maior, especificamente a Educação Básica, e para que meu trabalho de pesquisa não fique restrito ao campo acadêmico, já que este é ainda um espaço “elitizado”, onde uma pequena minoria é que tem acesso.

Conforme a agência de notícias do IBGE, “em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham no máximo o ensino fundamental completo. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior”. Se formos partir exclusivamente para a população negra, esses dados revelam uma maior desigualdade, pois apenas 8,8% dos pretos ou pardos tinham nível superior completo, contra 22,25% de brancos naquele ano.

Mas, a questão que coloco é: Porque chamar o tipo de material pedagógico escolhido como paradidático? Utilizo a expressão *paradidático* para me referir a tudo aquilo que é construído para o didático, em outras palavras, esse material será usado como complemento ao livro didático, trazendo uma temática que o livro didático não apresenta, já que nele os negros pouco aparecem, e quando aparecem é de forma estereotipada em seus traços físicos ou animalizados até, sem qualquer preocupação em construir uma autoimagem positiva, como agentes protagonistas da sua história e com conexões ancestrais. A ideia não é construir apenas um material que seja inovador, mas que traga uma nova abordagem, com mudanças substanciais e em diálogo com o cotidiano das alunas participantes desta pesquisa.

A historiografia aqui abordada não é trabalhada muitas vezes no currículo oficial. Algumas/uns autoras/es questionam o termo paradidático, inclusive afirmam que esta palavra é uma invenção tipicamente brasileira, e foi criada para fins comerciais, e não intelectuais. Munakata define os livros paradidáticos da seguinte forma:

Livros paradidáticos talvez sejam isso: livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, por causa



da carência existente em relação a esses materiais. (MUNAKATA, 1997, p. 103).

A área de História se beneficia bastante desse tipo de material, mesmo sabendo que ele pode ser direcionado para todas as outras áreas, pois supre uma carência de materiais que retratam temas atuais e cotidianos. No site *Educa mais Brasil* os paradidáticos são definidos como:

[...] livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos.<sup>74</sup>

Com a descentralização dos recursos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a utilização dos livros paradidáticos em escolas da rede pública de ensino aumentou muito. Esse material pedagógico está fundamentado na concepção do estudo dos excluídos, das minorias e dos sujeitos enquanto membros de um grupo oprimido, “uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar ‘toda a história da humanidade’, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 305).

O autor Eric Hobsbawm (2013), no livro *Sobre História*, fala da História de baixo para cima, que seria a história de gente comum. Reflito que não seria a história de pessoas comuns, e sim de protagonistas que sempre tiveram as suas próprias histórias, mas as narrativas da História Tradicional as silenciaram, invisibilizaram e excluíram, deixando-as de fora da historiografia oficial. Por isso que reescrever essa História é mais do que necessário. Trago aqui, portanto, um novo projeto epistemológico e transdisciplinar, uma nova possibilidade da escrita da História das mulheres, em particular, das mulheres negras, através de um projeto que visa contribuir com a transformação das relações sociais e de estruturação do conhecimento.

E, além disso, unimos nesse livro a Literatura e a História, que sempre foram interdisciplinares, facilitando a compreensão do alunado sobre fatos reais, com as possibilidades da linguagem literária, da imaginação e da criatividade. A autora Circe Maria Bittencourt diz que:

---

<sup>74</sup> Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>. Acesso em: 1 jun. 2020.

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas desenvolver “o gosto pela leitura” entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. As contribuições de vários pesquisadores de literaturas e sua história têm possibilitado abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas pelos professores de História. (BITTENCOURT, 2008, p. 340-341).

Oportunizaremos, com esse material, um diálogo com as/os adolescentes, favorecendo um debate positivo das questões socioculturais e étnico-raciais. Analisamos também, no processo de sua construção, as práticas pedagógicas, no sentido de colaborar para uma mudança de acolhimento às culturas silenciadas, valorizando as formas de vida de grupos que há muito tempo são marginalizados.

A ideia de escrever um gênero literário para alunas e alunos vem do propósito de incentivar a leitura. Percebi que as/os estudantes têm preferência maior por *best-sellers*<sup>75</sup> e não obras canônicas, clássicas. Durante as entrevistas do grupo focal, chegaram a citar a obra da autora Isabela Freitas (2014), *Não se apega, não*. Propus-me a aproveitar o imaginário dessas adolescentes e fazer esse encontro com a Literatura. Poderia ter optado por um site, algum produto do/para o mundo digital, por exemplo, mas acredito que a leitura mexe com todos os sentidos, recupera memórias afetivas e nos proporciona uma viagem no tempo.

As/os adolescentes são atraídas/os por livros que têm como protagonistas pessoas da mesma faixa etária e com os mesmos dilemas. Sabemos que muitas vezes os livros que mais lhes atraem não estão dentro da escola, e por que não trazer esse tipo de leitura para a escola? Como consta no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 72): “É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás”.

O conto é um gênero narrativo que apresenta inúmeras vantagens, como a objetividade no discurso, dimensões reduzidas e variações mínimas de tempo e espaço. Em relação à sua extensão, alguns contistas propõem que o conto não deve ocupar mais de 7.500 palavras, definição proposta pelo Prêmio Nebula<sup>76</sup>, mas entende-se atualmente que pode variar entre um mínimo de 1.000 e um máximo de 20.000 palavras<sup>77</sup>.

Durante o processo da escrita, cheguei a ficar incerta se o gênero textual era um conto ou um romance, pois tive dúvidas sobre a estrutura do texto. Mas, logo depois da realização da banca de qualificação, percebi que essa preocupação de seguir uma regra canônica era

---

<sup>75</sup> Livros que são sucesso de vendas.

<sup>76</sup> Prêmio Nebula, nos EUA. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A9mio\\_Nebula](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A9mio_Nebula). Acesso em: 7 set. 2020.

<sup>77</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Conto>. Acesso em: 2 jul. 2020.

totalmente eurocêntrica, pois a maioria das escritoras negras escreve de forma livre, brincam com as palavras e, o mais importante, denunciam as violências que vivem cotidianamente, construindo um novo cânone literário. Como afirmou Conceição Evaristo (LIMA, 2017), numa entrevista ao Jornal Nexo<sup>78</sup>, quando foi questionada sobre o que era ser chamada de “canônica das margens”, ela respondeu que a margem cria suas próprias regras, normas e modelos – a partir das nossas experiências e vivências –, vive e escreve sem estar atrelada a esse modelo que os canônicos querem impor. Então, percebi que o mais importante era escrever.

Porém, dei-me conta que escrever não é uma tarefa fácil. Como colocar no papel um turbilhão de palavras e sentimentos que vai e vêm à minha mente? Como escrever em nome de tantas mulheres e meninas negras? Será que é muita pretensão da minha parte, uma historiadora, tornar-me escritora? Mas, contar um caso não é contar uma história? Até que ponto saio do meu cômodo lugar de professora de História para usar da linguagem literária e alcançar o mundo tão particular, instável e imaginativo dessas/es adolescentes às/aos quais destino a minha escrita? Como nos lembra Zanetic (2006, p. 47), “todo professor, independente da disciplina que ensina, é professor de literatura”.

Eu não sabia exatamente o caminho que devia seguir, mas segui tentando. O maior obstáculo que encontrei nessa caminhada foi adequar a linguagem ao público. Percebi que falar para adolescentes é mais fácil do que escrever. Quantas vezes a escrita empacou? Inúmeras vezes! Verdadeiramente, achei que não daria conta. Foram vários rascunhos jogados fora, muitos momentos de total leseira, olhando para tela do *notebook* à espera de um milagre acontecer. Mas, que milagre seria esse? Eu nem sei se ele aconteceu de fato. Questionei-me várias vezes: Como uma professora que leciona para essa faixa etária não sabe escrever na linguagem das/os suas/seus alunas/os? Compreendi que, muitas vezes, na sala de aula, a preocupação em cumprir o conteúdo inteiro me fazia esquecer de exercitar a escuta, de ouvi-las/os mais e conhecê-las/os melhor.

Percebi, durante esse processo, a necessidade de parar a leitura de textos acadêmicos, teóricos, e voltar às leituras que por muito tempo deixei de lado... a leitura despreziosa, a leitura cotidiana, a leitura de versos e prosas. Foi uma grande redescoberta. Voltei à casa de minha mãe, à procura de contos, romances, poemas. Vasculhei livros de diversos temas, da época da escola, ganhados, comprados, livros que eu nem tinha chegado a ler, mas que

---

<sup>78</sup> Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 2 jul. 2020.

estavam guardados no quartinho do santo. É assim mesmo o nome, quartinho do santo, mas isso aí é uma outra história...

E fui trazendo tudo para minha casa, essas preciosidades me proporcionaram redescobrir o fascinante mundo literário. Fiz leituras diversas, mas o cabelo permeava sempre a minha mente. Via cabelo em tudo, na televisão, em casa, nas ruas, nas conversas informais. Se acessava as redes sociais, aparecia logo uma imagem ou uma frase que envolvia o cabelo; se fosse assistir a um filme com a família, a primeira busca era por algum tema ligado ao cabelo, mas não qualquer cabelo, tinha de ser o cabelo crespo e que envolvesse personagens pretos. Todos em casa já estavam cansados de ouvir a palavra “cabelo”, mas quando se percebiam, já estavam envolvidos no tema. Quantas vezes minha filha ouvia alguma frase que falava sobre cabelo crespo na televisão, e ela gritava logo meu nome para que eu pudesse ver? E ela só tinha 8 aninhos. Quantas vezes meu companheiro reclamou, falando que eu só pensava nisso?

Nas viagens de lazer, os livros estavam sempre presentes, muitas vezes nem eram pegos, mas eu fazia questão de levá-los, talvez para que eu nunca esquecesse qual era o meu foco, ou mesmo para amenizar a sensação de culpa por não estar estudando ou escrevendo. Porém, não era preciso nenhum lembrete, pois os fios emaranhados dos crespos fizeram vários nós na minha cabeça, e eu sabia o quanto era difícil desfazê-los, enquanto não concluísse este ciclo. Durante as conversas com os amigos, adorava falar do meu tema, e muitos diziam: “É... cabelo está na moda”. Como assim “moda”? Não é de moda que quero falar, quero falar de autodefinição, de identidade, de resistência. Quero falar dos nossos cabelos, dos nossos fios crespos que nos acompanham desde o nosso nascimento, e que nos levam a vivenciar tantas experiências, na maioria das vezes dolorosas. Mas também, não quero falar somente de dor para as/os adolescentes. Quero ajudar a despertar autoamor, autoaceitação e autovalorização.

Como fazer isso tudo criando um conto literário? Acredito que comecei a encontrar essa resposta a partir de quando passei a priorizar a escuta. Nunca fui tão atenta a ouvir histórias como agora, mesmo sendo historiadora. Ouvi diversas histórias que minhas alunas tinham para contar, descobri palavras nunca escutadas antes, a exemplo de “arupemba”. Eram tantas histórias, algumas muito semelhantes, outras bem diferentes, sem falar nas que eram tão dolorosas e difíceis até de acreditar, meninas tão jovens já estavam marcadas daquela forma, profundamente triste. Em alguns momentos, durante os relatos, eu achava que tinham fugido do tema do cabelo, mas logo percebia que o cabelo integra as discussões sobre raça, e é

notório que a maior parte da população negra tenha vivenciado experiências marcantes em relação às madeixas. De alguma forma, elas apareciam nas nossas vidas e, conseqüentemente, nos relatos.

Para iniciar a escrita, comecei com a leitura de livros que já tinha, como foi mencionado acima, além disso, a compra de novos livros também passou a ser uma forma de aprimorar meus conhecimentos. Queria aprender a escrever de forma não acadêmica, de forma livre e simples. Criei todo um ambiente para entrar de cabeça nesse universo. Não era uma invenção romântica, porque a vida não é romântica. Ela não é só flores, tem tanto sua primavera como também seu inverno. Notei que a realidade é mil vezes melhor que a ficção, mas era possível misturar as duas na história que escrevia, para alcançar o objetivo ao qual tinha me proposto.

Durante o processo da escrita, os livros que me acompanhavam foram se espalhando pela casa, ocupando todos os espaços, a estante da sala, o banquinho que fica ao lado da cama, a mesa da cozinha e até dentro do guarda-roupas.

#### **4.1 Construindo o conto: *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?***

O primeiro passo para começar a escrever foi construir a minha personagem principal. Pensei inicialmente no nome Maria, Maria como eu, Maria como tantas brasileiras. Aos poucos ela foi sendo criada, já se corporificava no meu texto, mas, conversando com algumas pessoas do Coletivo Angela Davis, pensamos que o melhor seria um nome de origem africana. Então, Maria agora estava destinada a mudar de nome.

Comecei uma busca no *Google*<sup>79</sup> por nomes africanos femininos, queria que tivesse um significado próximo ao tema que estava tratando. Foram tantos nomes que apareceram, alguns que eu nem sabia pronunciar, até que encontrei *Alika*, que significa “a mais bela de todas”. Lembro-me quando pedi a um amigo, Jau, que lesse a história, e ao ver o nome da personagem principal, ele imaginou que foi uma tentativa minha de fazer a junção do nome da minha filha, Liz, com o meu nome, Kátia. Não sei de onde ele tirou essa ideia, dei tantas risadas, mas uma coisa era certa, o nome seria esse mesmo. E o significado do nome Alika iria conduzir o final dessa história.

E o nome Maria? Ele não foi esquecido, foi transferido para a mãe de Alika. A sua história de vida representava a história de muitas mulheres brasileiras, negra e empregada

---

<sup>79</sup> Site de buscas e pesquisas na internet. Organiza as informações do mundo para que sejam universalmente acessíveis e úteis para todos.

doméstica, criando os filhos dos patrões, e muitas vezes, não tendo tempo disponível para cuidar da sua própria família. Maria criava sua filha sem a presença da figura paterna, contava com o apoio de sua mãe, avó de Alika, que na história recebeu o nome de Sebastiana, e passou a representar as diversas avós citadas durante as entrevistas do grupo focal, quando as meninas narravam que havia uma resistência maior por parte das pessoas mais velhas em aceitar o cabelo crespo.

O outro passo foi pensar no cenário principal, o lugar onde tudo aconteceria, escolhi a escola. A história era destinada principalmente para alunas/os e era unânime entre as participantes desta pesquisa que as piores experiências vivenciadas com o cabelo, que marcam a vida de jovens negras, ocorrem no ambiente escolar. O cenário secundário escolhido, mas não menos importante, é a própria casa de Alika. A família das meninas entrevistadas, muitas vezes reproduzem o racismo e o preconceito existente na sociedade, inclusive de maneira violenta. Falar dessa reprodução no seio familiar era necessário, o silêncio teria de ser interrompido.

A personagem principal não experienciava o que traz no significado de seu nome, por isso havia a necessidade de criar uma personagem que já tinha consciência da sua negritude, uma identidade negra positiva e que se tornasse uma referência para Alika, de apenas 14 anos. Essa personagem recebeu o nome de Dandara, prima e única universitária da família de Alika, que com 20 anos cursava História numa universidade pública. A escolha por esse nome é uma homenagem à Dandara dos Palmares, uma guerreira negra, que embora tenha pouquíssimos registros historiográficos, sabe-se dela principalmente através da história oral e da memória<sup>80</sup>. Dandara foi viver no Quilombo dos Palmares, ainda pequena, e lá se casou com Zumbi, com quem teve filhos, e sempre participou junto com ele das lutas armadas, liderando vários combates até se suicidar, para que não fosse subjugada pelas forças militares que destruíram o Quilombo dos Palmares. Dandara é um ícone de resistência negra feminina, uma forte influência e símbolo de representatividade para mulheres negras<sup>81</sup>.

Outro elemento importante na construção da identidade negra de Alika é o acesso a blogs, ao *Youtube* e às redes sociais como todo, pois esses meios trariam informações que contribuiriam no processo de descoberta e desconstrução de estereótipos racistas em Alika.

---

<sup>80</sup> De acordo com Michael Pollak (1989), no seu artigo “Memória, Esquecimento, Silêncio”, “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional” (p. 4).

<sup>81</sup> Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/> e <https://cacheia.com/2015/11/dandara-dos-palmares-e-as-liderancas-negras-femininas-no-brasil/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

Durante a realização do grupo focal, era nítido que a maioria das meninas utilizava demais dessas redes, e muitas das informações acerca do feminismo e do empoderamento foram obtidas lá. Então, no conto, isso aparece como elemento importante no contato da protagonista com essas informações.

No processo de descoberta de Alike sobre o racismo que sofria, ela caminhou em busca de referências negras que não tinha, da desconstrução do processo de branqueamento que tanto internalizou e ressignificou o seu olhar em relação ao cabelo crespo, fazendo com que a personagem formasse uma identidade negra positiva. Nessa trajetória inicial, ela não teve o apoio da família, como esperava, mas a presença de Dandara em sua vida e as informações obtidas na internet e nos livros fizeram com que a personagem principal continuasse firme no seu propósito e se tornasse também uma referência para suas colegas da escola. A alternativa para enfrentar o racismo foi construir uma rede de apoio, de irmandade, primeiramente com as suas e, conseqüentemente, com as demais pessoas não negras, dispostas e sensibilizadas, que aos poucos foram despertando e apoiando a grande luta antirracista.

A construção do conto *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?* foi permeada pelo conceito Ubuntu, da filosofia africana, a partir do texto “Ubuntu como fundamento” de Alexandre do Nascimento (2014). A essência do Ubuntu está estabelecida nos pilares de solidariedade e respeito que as pessoas devem ter em comunidade, seja ela qual for. Trata das alianças e do relacionamento de ajuda mútua que as pessoas devem ter para com as demais. Ubuntu, em português, significa “humanidade para com os outros”, e é por isso que o conto demonstra essa ajuda, essa aliança que foi feita entre as personagens, porque elas entenderam que “eu sou porque nós somos”.

Baseada nesta filosofia, a capa do livro representa um abraço coletivo, pois muitos sabem o quanto um abraço faz bem, é reconfortante, é acolhedor. O abraço é a mais pura demonstração de carinho, afeto, apoio e amizade. Apesar da simplicidade do gesto, o ato de abraçar, e de forma coletiva, significa irmandade, unidade e igualdade. A interpelação que faço por trás da ilustração do abraço coletivo é: E se o mundo abraçasse essa luta antirracista? O quão bom seria se todos entendessem que nós somos um! Quem pode adentrar esse círculo do abraço coletivo? Quem faz parte? Quem falta fazer parte?

Figura 27 – Ilustração feita por Gabriel Ferreira para a capa do livro



Fonte: Arquivo pessoal.

O círculo não tem princípio, nem fim, é um símbolo universal com significado amplo. Representa noções de plenitude, firmamento, integração e é sinônimo de movimento, expansão e tempo. A circularidade é algo presente na cosmovisão africana, na nossa ancestralidade, na nossa religiosidade. As religiões de matriz africana têm nas suas vivências nos terreiros a presença constante do círculo, pois estar em círculo é importante para a troca de energias, e nos traz sensação de segurança, proteção e união.

A construção da ilustração acima foi feita pelas mãos de Gabriel Ferreira, homem negro, baiano de Tanquinho e morador de Feira de Santana/Ba (na ocasião), artista plástico, percussionista e ativista. Ela foi realizada com base em uma foto que tirei com as alunas que participaram do grupo focal, no nosso segundo encontro e, além disso, foram adicionadas algumas referências que informei ao ilustrador. A técnica utilizada foi o acrílico e o carvão vegetal sobre a tela, com dimensão de 40x30 cm. As cores da paleta usada passaram por várias misturas e sobreposições.

A capa é um elemento importante do conto, ela tem que trazer uma nova leitura da obra literária. Em diversos momentos, durante o processo de construção da capa do livro, tive alguns impasses com o ilustrador. Primeiro ele fez a leitura do conto e, a partir disso, o esboço de uma capa, contendo seu olhar em relação à obra. Ao ver a imagem, não entendi muito o seu significado, mas, ao ouvi-lo, compreendi sua interpretação dada à obra. É importante ressaltar que o olhar de Gabriel Ferreira não era um equívoco, mas trazia uma possibilidade interpretativa dentre tantas outras que podemos exprimir a partir do texto.

Entretanto, dei preferência por manter meu pensamento inicial, e o ilustrador concretizou. Não me passou mais nenhum esboço, pois o mesmo não indica uma visão fiel da



ilustração, é só um caminho. Após a finalização da ilustração, pensei em ajustar algumas coisas, mas desisti, já que isso faria desaparecer o melhor da ilustração, os traços do artista. Além disso, ajustes teriam que contar com recursos gráficos/digitais na composição, levando a ilustração a se parecer mais com uma peça publicitária do que uma obra artística. No entanto, ressalto que a ilustração da capa não é a única interpretação que se pode tirar do livro, ela é apenas uma, entre vários olhares possíveis.

O processo de revisão do texto literário foi feito por Taliane Oliveira, e não tínhamos horário e nem dia certo para falarmos a respeito do conto. Quantas vezes, durante as madrugadas e também aos finais de semana, estávamos, eu e Taliane, trocando e-mails e mensagens via *WhatsApp*. Essa relação entre eu e a revisora foi muito boa, porque os nossos pensamentos se encontravam. Dei prioridade que a revisão fosse feita por ela, pois para além de uma revisão gramatical e ortográfica, ela cuidou de todo o sentido do texto, fazendo sugestões pertinentes. O seu conhecimento acerca das discussões de gênero e raça fez com que seu olhar de revisora ultrapasse a revisão ortográfica e gramatical, de coerência e coesão textual. E isso para mim foi um grande diferencial.

Já o processo de diagramação foi feito por Deisiane Barbosa, através da Andarilha Edições. Cheguei até ela por meio do livro de Maíra Vale, *Cachoeira e a inversão do mundo* (2019). Eu já tinha lido a dissertação dessa autora, mas em contato com o livro lançado, apaixonei-me pela arte que vi. O livro foi costurado à mão, um trabalho artesanal magnífico, feito com amor e doçura, e por mulheres negras. Primeiro, cheguei à *Alinhavos, corte e costura*, e as responsáveis me falaram do trabalho em parceria com a Andarilha Edições. Entrei em contato com Deisiane e falei do meu trabalho, ela, muito simpática e solícita, aceitou abrir uma exceção e diagramar meu livro, fazendo a impressão e a costura de apenas cinco exemplares. A possibilidade de um futuro lançamento desse livro, e com essas parcerias, é grande, e já sonho com esse dia.

O livro foi composto em Garamond e Century Gothic, corpo 11/12, impresso em papel sulfite 75/m<sup>2</sup> e costurado por duas microempresas de mulheres negras, localizadas em Cachoeira e São Felix, no Recôncavo da Bahia. E isso para mim já tem uma importância muito grande. A produção (costura) do livro foi feita por Luana Oliveira.

Ainda, no que concerne ao conto *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?*, além de mostrar a questão da sororidade, a irmandade construída inicialmente pelas meninas pretas, elaborei um desfecho no qual a protagonista da história, Alike, depara-se com uma situação inusitada, na data do seu aniversário, indo de encontro a tudo que ela desejou antes da sua transformação,

além de uma grande descoberta, uma carta escrita por seu pai, destinada a sua mãe Maria, onde Ekon revela a origem do nome de Alika, o significado e o porquê da sua escolha. Seu pai é um personagem que só aparece no final da história, pois ele faleceu vítima de uma bala perdida, quando ela tinha 5 anos de idade. E o fim do livro busca demonstrar que nosso cabelo é ancestral.

Observe a carta abaixo:

*Querida Maria, já faz duas semanas que não te vejo. Estou morrendo de saudades de ti, espero que esteja tudo bem com a nossa garotinha. Estou esperando ansiosamente pela chegada dela. Já pedi ao meu patrão que me libere na semana do seu parto, e ele me garantiu que vai me dar duas semanas de folga. Veja, que maravilha!*

*Comprei três roupinhas lindas para a nossa bebê e já sei o nome que vamos dar a ela. É um nome de origem africana, quero fazer essa homenagem aos meus avós que eram de lá, e vieram da Nigéria. Além disso, tenho certeza de que minha filha será a representação do seu nome, ela se chamará Alika:  
“A MAIS BELA DE TODAS”*

*Beijos do seu amado,  
Ekon.*

O conto traz possíveis respostas para o título *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?*, convidando a/o leitora/or a refletir sobre suas atitudes e falas. Ele também traz anexado à obra um glossário para elucidação de alguns termos, a exemplo de: *coque*, que é um tipo de penteado usado com o intuito de evitar o volume e o frizz, muito característico do cabelo crespo. Expressões como *juba*, *mata*, *arupemba* e *samambaia*, muito utilizadas de forma pejorativa para se referir aos cabelos das meninas/mulheres negras e muito presentes na fala, tanto das/os colegas da escola como também dentro da própria família das meninas para se referir ao volume desses cabelos e associá-los a algo ruim. No glossário aparece também o termo *prancha*, um aparelho muito utilizado para obter um processo de alisamento, e *big chop*, um processo feito por muitas meninas/mulheres negras quando resolvem voltar a usar seus cabelos naturais. Outros termos como *dreads*, *box braids* e *black power*, que são estilos de usos e manipulações sobre o cabelo, aparecem no glossário do conto, entre outras palavras.

Dediquei o livro à minha filha Liz e a todos as minhas alunas e alunos, dando destaque às maiores protagonistas na criação desse texto, as minhas alunas negras, que com coragem e confiança compartilharam comigo e em grupo as suas narrativas, expondo situações dolorosas vivenciadas na escola, na família e na sociedade de um modo geral. Espero que o livro *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?* possa contribuir de forma positiva para a construção da identidade negra e, conseqüentemente, para a elevação da autoestima de meninas negras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Miss beleza universal  
É ditadura!  
Quanta opressão  
Não basta ser mulher  
Tem que tá dentro do padrão*

Doralyce

A escola é um dos primeiros espaços de socialização do indivíduo fora do ambiente familiar. E nas instituições os conflitos tomam uma dimensão sociológica bastante relevante, pois é lá que haverá a interação/troca e negociação entre vários grupos sociais, como também a ampliação dos saberes, valores, crenças e atitudes. Sendo assim, a escola é um dos locais privilegiados na construção da identidade do sujeito (GOMES, 2005).

No entanto, sabemos que para as/os estudantes negras/os, esse espaço pode se transformar em um lugar extremamente cruel e de mutilação dos seus corpos, uma vez que, na maioria das vezes, os corpos marcados pela raça são estigmatizados, objetificados, inferiorizados, discriminados e excluídos. A diferença étnica racial e o poder hegemônico de determinados grupos fazem com que se crie uma imagem negativa do corpo negro, em detrimento do corpo branco, que por sua vez se autodefine como belo, em oposição ao corpo negro, que passa ser o outro, o diferente, o feio, o invisibilizado (KILOMBA, 2019). E, conseqüentemente, o fenótipo das pessoas negras é estereotipado em relação ao padrão de beleza branca. Neste estudo foi ressaltado o elemento do corpo negro que mais sofre rejeição: o cabelo crespo.

O cabelo crespo, principalmente para as mulheres negras, passa a ser um fardo desde a infância, e quando chegam à idade escolar isso se agrava. A depreciação em torno das madeixas crespas está muito associada ao imaginário que se tem sobre feminilidade, pois na cultura dominante o cabelo feminino precisa ser liso, longo, com balanço (CRUZ, 2013; LOPES, 2017). Esse é o padrão imposto pela sociedade às mulheres negras, um ideal de cabelo sensual, que se difere muito das características fenotípicas da população negra.

O estudo em questão, que deu origem a este relatório, discutiu as categorias de gênero e raça, ambas construídas socialmente, analisadas aqui a partir da ferramenta teórica da interseccionalidade. O conceito de raça trabalhado nesta pesquisa não está relacionado à compreensão biológica, aos aspectos físicos de pretensa superioridade ou inferioridade, pois cientificamente raça não existe. E sim, foi utilizado como conceito sociológico, político e

identitário, que vai contra os processos discriminatórios e racistas impostos na sociedade brasileira (MUNANGA, 2004).

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender as representações do cabelo crespo nas séries finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), do Centro Educacional Professora Angelita Gesteira, localizado em Governador Mangabeira/BA. A pesquisa foi desenvolvida no 9º ano 1, matutino, em 2019, onde foram aplicados 32 questionários para toda a turma e, por uma questão política, priorizei a formação de um grupo focal composto exclusivamente por meninas, pois para elas a questão do cabelo é muito mais complexa do que para os meninos. Assim, foram selecionadas 12 meninas, a partir de critérios como: desenvoltura nas respostas do questionário em relação às experiências vivenciadas sobre o racismo; e as percepções sobre a autoestima em relação à questão do corpo, principalmente das madeixas.

Como resultado do estudo, optei pela elaboração de um material pedagógico, intitulado *Cabelo ruim? Que mal ele te fez?*, em formato de conto literário, voltado para alunas/os das séries mencionadas, com a intenção de ajudar na construção de uma identidade negra positiva e, conseqüentemente, no processo de empoderamento não só individual e aut centrado, mas coletivo. A finalidade do conto é ajudar a fortalecer a autoestima e a afirmação da estética negra, que há tanto tempo foi silenciada e negada, devido a um padrão de beleza eleito pelos grupos dominantes. Afinal, afirmar a estética também é uma forma de empoderamento (BERTH, 2019).

O marco teórico que serviu de base para as reflexões neste estudo foi a Teoria do Ponto de Vista das mulheres negras, a partir de Patrícia Hill Collins (2016) e os Estudos Decoloniais sobre gênero, através de Maria Lugones (2014). Essa base teórica do Feminismo Negro e Decolonial e a visão das alunas negras foram essenciais para a construção deste relatório e do material pedagógico, produto desta pesquisa.

Os resultados obtidos deste trabalho foram inúmeros, entre eles, pude perceber que as narrativas das estudantes negras do CEAG mostram o quanto é cruel e opressor viver com a cobrança em torno de uma padronização de beleza. É doloroso perceber que as escolas, que têm como função promover uma educação que possibilite a discussão sobre as relações étnico-raciais ainda falham em suas práticas pedagógicas, pois silenciam diante dos atos de opressão e ainda confundem ações que inferiorizam o cabelo crespo, entre outros fenótipos do corpo negro, denominando-as como *bullying*, e não como racismo (CARREIRA; SOUZA, 2013).

Um ponto que cabe ser destacado é que a implantação do Projeto Vetor Disciplinar, com suas regras rigorosas a serem seguidas pelo alunado, principalmente no que diz respeito aos seus corpos, tem a finalidade de domesticar (FOUCAULT, 1987) e controlar, a exemplo das normas relativas ao uso do cabelo, que sofre um disciplinamento rígido de forma a impedir que os corpos falem por si mesmos, já que corpo é linguagem. O alunado, especialmente as meninas negras, sente-se punido, pois a escola acaba reproduzindo e impondo padrões estéticos que não contempla alunos e alunas, sendo uma das maiores queixas explicitadas pelas participantes desta pesquisa o referido Projeto.

É nítido que na atualidade há um crescimento de meninas negras assumindo seus crespos, influenciadas pelos diversos movimentos de empoderamento negro que estão ocupando os espaços nas redes sociais, o que chamamos de ciberativismo (LOPES, 2017) e, em contrapartida, estão sendo barrados na escola, devido ao crescimento desse processo de militarização das escolas públicas, com normas que acabam violando, excluindo e suprimindo a estética negra, a liberdade e a individualidade dessas meninas e meninos. A escola deixa de valorizar a diversidade e não promove uma educação justa, epistêmica, identitária e inclusiva.

Durante as entrevistas no grupo focal, ficou evidente como as meninas se preocupam com o cabelo. Para elas, esse é um elemento que deve estar sempre “controlado”, “arrumado”, “certinho”, “limpo” e “domado”, e que causa bastante preocupação no dia a dia, ao ponto de interferir no cotidiano, impedindo-as muitas vezes de brincar, suar, tomar chuva, banho de mar e até mesmo sair de casa. As alunas também asseguram que a influência midiática, a falta de referência, liberdade e representatividade na escola e até mesmo a falta de apoio no seio familiar, faz com que muitas busquem se adequar ao padrão de beleza que a sociedade dita como bonito, o cabelo liso. Elas relatam que, na maioria das vezes, são influenciadas/levadas pelos próprios familiares a alisarem os cabelos, relatando experiências de dor, sofrimento e danos ao cabelo e ao couro cabeludo, por conta do uso do ferro e/ou de produtos químicos, desde os 9-10 anos de idade – consideramos ainda a possibilidade de que muitas alunas podem ter passado por isso com idade ainda menor.

As meninas descreveram essas ações como um processo de tortura a que eram submetidas, pois a ardência e a dor no couro cabeludo, e até mesmo a fragilidade e a quebra dos fios, processo conhecido como “corte químico”, causam bastante sofrimento. Porém, a busca por satisfazer essa vaidade, ter os cabelos lisos, o incômodo das falas dos colegas da escola sobre seus cabelos crespos, e até mesmo dos próprios familiares, associando o cabelo crespo natural à *palha de aço*, *papuco de milho*, *arupemba*, *sujeira*, a algo *duro*, faziam com

que continuassem essa busca incessante pelo liso, visto aos olhos da sociedade como “perfeição”, mesmo que fosse um caminho altamente doloroso e impossível de alcançar de forma definitiva.

As alunas afirmaram que sempre existiu uma “febre pelo cabelo liso”, e sabemos que isso está associado ao projeto de “branqueamento estético” da população brasileira (DOMINGUES, 2002). Os mecanismos de inferioridade que foram por tantos anos incutidos e internalizados nas pessoas negras, assunto já amplamente discutido por Fanon (2008), levaram à insegurança dos negros e negras sobre o seu valor, inclusive no que concerne à elevação da estética negra.

Entretanto, por outro lado, também vemos e ouvimos diversos relatos de transformação estética ou até mesmo de afirmação e aceitação do cabelo crespo, um retorno ao cabelo natural, volumoso, “para cima”. Constatamos a importância dos concursos de beleza que valorizam a estética negra, a exemplo da Noite da Beleza Negra do Ilê Aiyê; a importância de políticas como essas, que exaltam a mulher negra, a sua beleza, eleva sua autoestima, trazendo representatividade, afirmação da negritude e da cultura afro-brasileira. Percebemos que eventos assim, em cidades do Recôncavo, próximos à realidade dessas alunas, contribuem para a construção de referências positivas sobre a estética negra, especialmente os cabelos. Isso ficou comprovado com o relato de uma das alunas do grupo focal, que usava seus cabelos presos e, após experimentar participar de um concurso de beleza, aprendeu a gostar e deixar seus crespos soltos.

Convém salientar que, nesse processo, onde muitas meninas começaram o abandono pela busca do liso ou deixaram de valorizar somente essa textura de cabelo, passando assumir seus cachos e crespos, encontraram também muita resistência, especialmente dos mais velhos, mostrando que a colonialidade do ser está muito mais marcada nessa geração. É perceptível que a discriminação racial voltou a ficar mais latente também com essas transformações, em que muitas meninas resolveram iniciar a transição capilar, retornando aos seus cabelos naturais. Isso demonstra que muitas delas, para não desistir, buscaram se fortalecer através das blogueiras e *youtubers* negras com quem tiveram contato pela internet, um fator muito importante nesse processo de empoderamento, pois essas jovens/mulheres inspiradoras passaram pela mesma experiência e se tornaram grandes incentivadoras e encorajadoras para as outras meninas/mulheres negras.

Assim sendo, muitas alunas hoje se sentem mais empoderadas e afirmam que não estão assumindo o cabelo natural simplesmente para estarem “na moda”, embora percebam

que hoje conseguem ver nos canais da TV, nas propagandas e até novelas cabelos iguais aos seus, o que não viam antes. Entretanto, reconhecem que ainda estamos longe do que é necessário, principalmente no espaço escolar, onde ainda não se sentem contempladas nos livros didáticos e nos projetos, quando o tema da negritude aparece somente no dia 20 de novembro, quando se celebra a memória e a história de Zumbi dos Palmares. E, talvez seja por isso que muitas/os alunas/os ainda não se reconhecem como negras e negros, e ainda associam as palavras *negra/o* e *pretas/o* a ofensas e até xingamentos, sendo vistas como nomes “pesados”, como já foi relatado aqui, o que justifica uma gama de terminologias para se referir à cor da pele, coadunando com o sistema de classificação racial brasileiro, que inclui as/os aluna/os do CEAG.

Foi possível registrar diversos termos na autodeclaração de cor entre alunas e alunos participantes das pesquisas realizadas, tanto no ano de 2016 quanto em 2019. Em ambos os casos, optei, durante a elaboração dos quesitos do questionário, por deixar o sistema de classificação racial em aberto, para analisar a autodeclaração de cor e perceber a variação das terminologias, e por isso não utilizei as cinco categorias trazidas pelo IBGE: *preto*, *pardo*, *branco*, *amarelo* e *indígena*. Identifiquei nos questionários termos como: “café com leite”, *mulata/o*, *morena/o*, *morena/o clara/o*, *morena/o escura/o*, *cor de formiga*, *parda/o* e uma minoria de *preta/o* e *negra/o*. A pesquisa mais recente demonstrou que, quando comparada com aquela realizada em 2016, no decorrer do curso de especialização, a ocorrência do termo *morena/o* se apresentou em menor número agora, e as terminologias complementares de *claro* e *escuro* desapareceram. Enquanto que o termo *parda/o* aparece somente entre as autodeclarações da pesquisa realizada em 2019.

Além disso, o termo *preta/o* não apareceu na anterior e só apareceu em dois questionários de 2019, e o termo *negra/o* ainda aparece timidamente na última pesquisa, mostrando que a maioria das/os alunas/os desconhece o conceito de *negra/o*, vindo do MNU, que torna a cor uma categoria política, que remete à ancestralidade africana que os chamados pretos e pardos temos em comum. Lembrando que, para essas alunas e alunos, em sua maioria, *pretas* são as pessoas que possuem a pele mais retinta, e nos relatos obtidos no grupo focal, são os maiores alvos de discriminação racial, já que a cor da pele não pode ser manipulada, tal qual o cabelo. Essas pessoas são vistas com desconfiança e são excluídas, principalmente no que concerne à formação de laços de amizade e afetividade.

Diante desse cenário, percebo que a pesquisa de mestrado chegou ao final, mas o objetivo que pretendo alcançar com a visibilidade do conto *Cabelo Ruim? Que mal ele te fez?*

está apenas no início de uma grande caminhada, não só na minha vida como escritora e professora, mas pela responsabilidade que tenho em mãos, principalmente de colaborar na conscientização dessa nova geração, o que é possível pelas vias de uma educação antirracista.

Por isso, esta pesquisa é uma contribuição à efetivação da Lei nº 10.639/2003, buscando garantir novas epistemologias, uma vez que currículo é poder. Precisamos de uma educação pluriversal e não universal, formando os estudantes para as relações étnicas raciais e promovendo a igualdade. A escola precisa enxergar seus alunos e proporcionar um espaço acolhedor, representativo, afetuoso e de afirmação das africanidades brasileiras, como afirma Petronilha Silva (2005).

Durante este trabalho, senti-me exausta por vários momentos, pois realizar a pesquisa de campo, as diversas leituras necessárias, construir um texto literário e a escrita deste relatório não foi nada fácil. Por alguns momentos pensei que não daria conta, mas a persistência, a fé e a minha autocobrança em querer fazer um trabalho bem feito me proporcionou chegar ao final com o sentimento de gratidão. Espero que este trabalho possa contribuir de fato com as discussões sobre a Lei nº 10.639/2003 e possa colaborar no empoderamento de meninas/mulheres negras, especialmente. Voltarei, sem dúvida, para sala de aula com o olhar muito mais atento em relação à realidade de minhas alunas e alunos e aos saberes ancestrais.



## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O Jogo da Dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

A NEGAÇÃO do Brasil. Direção de Joel Zito Araújo. Documentário brasileiro. São Paulo: Casa de Criação, 2000. (92 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S5bgipo2Dic>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução: Eliana L. Reis Ávila e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. **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, 2004a. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. MPF quer fim de violação de direitos em escolas públicas da Bahia. **Ministério Público Federal da Bahia**, 29 de Julho de 2019. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/noticias-ba/mpf-quer-fim-de-violacao-de-direitos-em-escolas-publicas-da-bahia-que-mantem-cooperacao-com-a-policia-militar>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRITO, Luciana da Cruz. Viajantes e cientistas norte-americanos: impressões sobre Escravidão, mistura racial e as populações negras no Brasil escravista. In: REIS, Isabel Cristina Figueiredo; ROCHA, Solange (org.). **Diáspora africana nas Américas**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2016. p. 187-199. 5 v.

CALASANS, Fábila. Semeando a identidade negra do fio à raiz. In: FIGUEIREDO, Angela; CRUZ, Cintia. **Beleza Negra: representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade de mulheres negras**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016. p. 93-114. (Coleção Uniafro, 16 v.).

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. p. 1-5, [ca. 2003]. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod\\_resource/content/0/Carneiro\\_Feminismo%20negro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abril 2016. ISSN 0102-6992. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100099&scrip=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100099&scrip=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 ago. 2019.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. **A estética dos cabelos crespos em Salvador**. 2010. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Universidade Estadual da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Mapeando as margens: interseccionalidade, política de identidade e violência contra mulheres não-brancas**. 2017. Tradução: Carol Correia. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens->

interseccionalidade-políticas-de-identidade-e-violência-contra-mulheres-não-18324d40ad1f. Acesso em: 15 ago. 2019.

CRUZ, Cintia Tâmara Pinto da. **Os cabelos mágicos:** identidade e consumo de mulheres afrodescendentes no Instituto Beleza Natural. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, Bahia, 2013.

CRUZ, Denise Ferreira da Costa. Cabelos como mobilizadores de sociabilidade em Maputo, Moçambique. *In:* FIGUEIREDO, Angela; CRUZ, Cintia. **Beleza Negra:** representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016. p. 141-158. (Coleção Uniafro, 16 v.).

\_\_\_\_\_. **Que leveza busca Vanda?** Ensaio sobre cabelos no Brasil e em Moçambique. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DANTAS, Marcelo. Liderança em organizações étnico-culturais: o caso do carnaval da Bahia. *In:* ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira Alves; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do (org.). **Formação Cultural:** sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016. p. 237- 259. 3 v.

DOMINGUES, Petrônio. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-600, 2002.

\_\_\_\_\_. O Moisés dos pretos: Marcus Garvey no Brasil. **Novos Estudos**, CEBRAP. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 129-150, nov. 2017.

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

FIGUEIREDO, Angela. **Beleza pura:** símbolos e economia ao redor do cabelo do negro. 1994. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

\_\_\_\_\_. Global African Hair: representação e recepção da exposição fotográfica sobre o cabelo crespo. *In:* SANSONE, Livio. **A política do intangível:** museus e patrimônios em nova perspectiva. Salvador: Edufba, 2012. p. 293- 312.

\_\_\_\_\_. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Revista de Estudos Indisciplinares em Gêneros e Sexualidades.** Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, n. 3, v. 1, p. 152-169, mai./out. 2015. ISSN: 2358-0844. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acesso em: 20 abr. 2019

\_\_\_\_\_. Beleza pura: Símbolos e Economia ao Redor do Cabelo do Negro. *In:* FIGUEIREDO, Angela; CRUZ, Cintia (org.). **Beleza negra:** representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016. p. 15-40. (Coleção Uniafro, 16 v.)

FIGUEIREDO, Angela; CRUZ, Cintia. **Beleza negra**: representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016. p. 9-14 (Coleção Uniafro, 16 v.).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. Educação Anti-Racista: Reflexões e Contribuições possíveis do ensino de Ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria – Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002a. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002b.

\_\_\_\_\_. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002c.

\_\_\_\_\_. 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. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 21.abr.2020

\_\_\_\_\_. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GOTLIB, Nádya Battela. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2004.

GOVERNADOR MANGABEIRA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Educacional Professora Angelita Gesteira. **Projeto Político Pedagógico**, maio 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 3 v.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOOKS, bell. Alisando o nosso cabelo. Tradução: Lia Maria dos Santos. **Revista Gazeta de Cuba** – União de escritores y artistas de Cuba, jan./fev. 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 28 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Vivendo de amor. Tradução: Maísa Mendonça. **Portal Geledés**, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 4 ed. Tradução: Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário *et al.* (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 49-67.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública**: uma etnografia no Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira-BA. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Juliana Domingos de. Conceição Evaristo: “minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”. Entrevistada: Conceição Evaristo. **Nexo**, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99> . Acesso em: 24 jul. 2019.

LODY, Raul G. da M. **Cabelos de Axé: identidade e resistência.** Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004.

LOPES, Dailza Araújo. **Ciberativismo como estratégia política: um estudo sobre grupos de mulheres negras crespas e cacheadas no facebook e em Salvador/BA.** 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Os rastros de Agassiz nas raças do Brasil: a formação da Coleção Fotográfica Brasileira. *In*: MACHADO, Maria Helena; HUBER, Sasha P. T. **Rastros e raças de Louis Agassiz: fotografia, corpo e ciência, ontem e hoje.** São Paulo: Capacete, 2010. p. 30-40.

MACHADO, Vanda. **Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e eprendências com o pensamento africano recriado na diáspora.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador: UFBA, 2006.

MALACHIAS, Rosangela. **Cabelo Bom. Cabelo Ruim.** São Paulo: NEINB, 2007. 4 v. (Coleção percepções das diferenças. Negros e brancos na escola).

MATTOS, Ivanilde [Ivy] Guedes de. Estética Afro-Diaspórica e o Empoderamento Crespo. **Pontos de Interrogação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, v. 5, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2015.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. *In*: BRASIL. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. p. 121-139.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: Editora EDUFF, 2004. **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como fundamento. **UJIMA** – Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros, n. 20, ano, 20, 2014. Disponível em: [https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre\\_do\\_nascimento\\_-\\_ubuntu\\_como\\_fundamento.pdf](https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre_do_nascimento_-_ubuntu_como_fundamento.pdf). Acesso em: 5 jul. 2020.

NASEEM, Muhammad Ayaz. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 23-36, jan./dez. 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social** – Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OSADA, Neide Mayumi; COSTA, Maria Conceição da. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 100-102, jul./dez. 2008. Resenha da obra de: COLLINS, Patrícia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Nova York: Routledge, 2000.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013. (Coleção Temas Afro).

PINHO, Osmundo. Etnografias do Brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 127-145, 2005.

PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. revista. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia; EDUFBA, 2008.

PINTO, Goreth. Cabelo Crespo: Discriminação e preconceito no espaço escolar. *In*: XAVIER, Giovana. **Histórias da Escravidão e do Pós-Abolição para as Escolas**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016. p. 167- 177. 7 v.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**, Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais, culturas, e identidades negras do Brasil. Tradução: Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Pallas, 2004.

SANTIAGO, Flávio. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa em Pós-graduação em Educação, na área de Ciências Sociais na Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Santos, Boaventura de Souza. Nunes, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres, 1. **Transcrição revisada da comunicação oral**. Projeto Tempo. NEIM/UFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso: 30 ago. 2020.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, José Antônio Novaes. Reflexões e estratégias para a construção de uma educação antirracista. *In*: ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do (org.). **Formação Cultural**: sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das Almas; Belo Horizonte: EDUFRB, 2016. p. 51-67. (Coleção UNIAFRO, 3 v.).

SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. Casa-Grande e Senzala e o mito da democracia racial. **Encontro Anual da Anpocs**, 39. GT 28: Pensamento social no Brasil, Caxambu/MG, de 26 a 30 de outubro de 2015.



SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da diferença. *In*: SIVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, Editora: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. *In*: THEODORO, Mário *et al.* (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 101-121.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra** – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, Império e Colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

VALE, Maíra Cavalcanti. **Cachoeira & a inversão do mundo**. Cachoeira: Andarilha Edições, 2019.

VIANA, Luciana Maria Tavella Machado. O estímulo à leitura escolar: o conto para mediação dos sentidos e para o conhecimento de mundo. *In*: Governo do Estado do Paraná/ Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense: na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, Governo do Estado Paraná, v. 1, 2013. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_ufpr\\_port\\_artigo\\_luciana\\_maria\\_tavella\\_machado\\_viana.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_port_artigo_luciana_maria_tavella_machado_viana.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.

VIANNA, Hildegardes. **A Bahia já foi assim: crônicas de costumes**. 2 ed. Rio de Janeiro: GRD, 1979.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

XAVIER, Giovana. Domando os fios e civilizando os corpos: a construção da beleza afro-americana em alguns jornais e revistas negros de Chicago no pós-abolição (1918-1922). Simpósio Nacional de História, XXVI, ANPUH. **Anais...** São Paulo, julho de 2011.

ZANETIC, João. Física e Arte: uma ponte entre duas culturas. **Pró-Posições**, v. 17, n. 1, p. 39-57, jan./abr. 2006.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Série/ Turma/ Turno: \_\_\_\_\_
4. Qual é a cor da sua pele? \_\_\_\_\_
5. Religião:
  - ( ) Católico
  - ( ) Espírita/ Kardecista
  - ( ) Evangélico/ Protestante
  - ( ) Espiritualista
  - ( ) Candomblé
  - ( ) Outros Qual? \_\_\_\_\_
  - ( ) Umbanda
6. Mora com os pais ou com outros parentes?  
\_\_\_\_\_
7. Profissão dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_
8. Religião dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_
9. Renda familiar:
  - ( ) Até um salário mínimo
  - ( ) De dois à quatro salários mínimos
  - ( ) De quatro até 10 salários mínimos
  - ( ) Acima de 10 salários mínimos
10. Nível de escolaridade dos pais/responsáveis:
  - ( ) Sem estudo
  - ( ) Educação Infantil
  - ( ) Ensino Fundamental I completo (1º ao 5º ano)
  - ( ) Ensino Fundamental I incompleto
  - ( ) Ensino Fundamental II completo (6º ao 9º ano)
  - ( ) Ensino Fundamental II incompleto
  - ( ) Ensino Médio completo
  - ( ) Ensino Médio incompleto
  - ( ) Ensino Superior completo
  - ( ) Ensino Superior incompleto
  - ( ) Pós-Graduação
11. Moradia

( ) Área urbana    ( ) Área rural

12. Cidade: \_\_\_\_\_

13. O que é ser belo (a) para você fisicamente (características exteriores)?

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

14. Como você define uma beleza negra?

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

15. Você se acha bonita/o? Por quê?

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

16. O que é um cabelo bonito para você?

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

17. Você sempre gostou do seu cabelo? Por quê?

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

18. Você costuma usar o seu cabelo mais preso ou mais solto? Explique o motivo.

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

19. Quais são os produtos que você usa para o seu cabelo e que tipo de corte no cabelo costuma fazer?

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

20. Seu cabelo fala sobre a sua personalidade, sobre as suas ideias, ideologias? Explique.

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

21. Você alisa (coloca produtos químicos) seu cabelo ou já alisou alguma vez? Se a resposta foi sim, explique porque fez isso, e se essa decisão de alisar foi motivada por alguém da família, amigos ou emprego?

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

---

---

22. Se você alisava e parou, por que fez isso? E se acha que existe algum problema uma menina negra alisar o seu cabelo?

---

---

23. O que é raça para você? E como definiria a palavra negritude?

---

---

24. Você já sofreu algum preconceito/ discriminação pela sua cor da pele ou pelo cabelo que possui? Por quê?

---

---

25. O que é racismo?

---

---

26. Você acredita que os cabelos crespos são aceitos pelos não negros (brancos)? E se for branco (a), você acha que o cabelo liso é aceito pelos negros (as)?

---

---

27. Você acha que aumentou o número de pessoas com cabelos crespos e/ ou cacheados na escola? Por quê? E se acredita que uma professora que mantém seu cabelo crespo, pode influenciar as alunas a fazerem a mesma coisa?

---

---

28. Esse aumento a uma possível “estética negra” na sociedade foi motivado por qual motivo?

---

---

29. Você acha que em algum momento da sua vida passou pelo processo de embranquecimento (tentou ser igual a uma pessoa branca)?

---

---

30. Em algum momento em sala de aula, a beleza e/ ou estética negra foi pauta (tema) de aula?

---

---

31. A escola que estuda possibilita você usar seu cabelo da forma que deseja? Caso a resposta seja não, por quê? E se concorda?

---

---

32. Quais são os eventos que tem na escola que trabalha com a questão da negritude?

---

---

33. Alguma vez presenciou atos de discriminação entre colegas relacionados à estética? Alguém interferiu nessa situação?

---

---

34. Se hoje fosse aberto um curso ou uma vaga de emprego e que para participar exigisse “boa aparência”, você se candidataria?

---

---

**Muito obrigada!**

# ANEXOS



**ANEXO A – Cartilha Simplificada de Conduta do Aluno na Escola**



**GOVERNADOR MANGABEIRA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

**CARTILHA SIMPLIFICADA DE CONDUTA DO  
ALUNO NA ESCOLA**



**ANO LETIVO**

**2019**

## INDICE

1. Apresentação;
2. Objetivo;
3. Finalidade;
4. Publicidade do Vetor Disciplinar na Escola;
5. Aplicação de penalidades em alunos matriculados na Escola CEAG;
6. Apresentação do uniforme escolar dos alunos da Escola Altair;
7. Apresentação pessoal;
8. Quadro horário das atividades escolares;
9. Do Líder de Classe;
10. Direito dos alunos;
11. Deveres dos alunos;
12. Disposição final.

### **1. Apresentação:**

A presente Cartilha é fruto da necessidade de orientar o Aluno quanto a sua convivência na Escola, pontuando as condutas positivadas nas normas disciplinadas pela Instituição Educacional da qual faz parte.

É o instrumento para orientação do educando no seu dia-a-dia na sala de aula ou em atividade extraclasse, bem como, na convivência harmônica e cordial com os seus pares, com os professores e todo o corpo administrativo da Escola.

### **2. Objetivo:**

Proporcionar um ambiente saudável entre os atores nesse processo de conhecimento, buscando o crescimento intelectual do aluno, formação de um senso crítico e mudança de comportamento mental, no seu agir com os seus colegas, professores e o corpo administrativo da Escola (agente de portaria, secretaria, tutores, etc...)

### **3. Finalidade:**

O Projeto Vetor Disciplinar foi instituído por Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo do Estado da Bahia – PMBA e o Município de Governador Mangabeira, tendo sua implantação na Escola **CEAG**, com a finalidade de fazer com que o Município propicie à

comunidade escolar, diretores, professores, servidores e alunos, a segurança necessária à vida, saúde e patrimônio, enquanto estiverem dentro ou nas adjacências da Escola.

#### **4. Publicidade do Vetor Disciplinar na Escola;**

Dar publicidade dos procedimentos adotados pelo Município, quanto à inserção do Vetor Disciplinar incluso no contexto educacional do projeto na Escola **CEAG**, trazendo um modelo híbrido de educação, em que a Escola tem uma Diretora Pedagógica responsável pela formação educacional do corpo discente e, o Diretor Disciplinar que tratará da parte de conduta, disciplina e de convivência entre Escola X Aluno.

#### **5. Aplicação de penalidades em alunos matriculados na Escola CEAG.**

O Regimento Interno Disciplinar da Escola **CEAG** estabelece punições aos alunos que infringirem disposições contidas nos atos baixados pelos órgãos internos do estabelecimento de ensino. **As violações das normas poderão provocar desde uma simples advertência até a exclusão dos alunos**, seguindo uma escala gradual conforme a falta praticada descrita no dispositivo do Regimento Interno Disciplinar, que ficará afixado no quadro mural da Escola em destaque.

#### **6. Apresentação do uniforme escolar dos alunos da Escola Altair da Costa:**



##### **COMPOSIÇÃO:**

- a. Boné azul com o escudo da escola;
- b. Camisa branca meia manga, com Bandeira da Bahia bordada na manga do lado direito e o Brasão do Município, manga lado esquerdo; escudo frente camisa da escola CEAG– lado esquerdo e identificação do tipo sanguíneo lado direito, acima do nome de guerra;

- c. Camisa interna meia manga, de malha na cor branca, com Bandeira da Bahia bordada na manga do lado direito e o Brasão do Município de Governador Mangabeira, manga lado esquerdo; escudo frente camisa da escola CEAG;
- d. Calça azul tadel (masculino) e, saia meia calça azul (feminino);
- e. Cinto azul marinho;
- f. Meias pretas (masculino) ou cor da pele (feminino);
- g. Tênis preto.

### **USO**

- h. Utilizado nas atividades internas diariamente, de segunda a sexta-feira, exceto quando atividade extraclasse, assim o exigir com autorização do professor;
- i. Toda e qualquer alteração deste uniforme, o aluno deve se dirigir ao Diretor Disciplinar, para solicitar autorização na mudança do uniforme;

Observação:

Até a compra do uniforme definitivo, o aluno usará o uniforme de transição que será calça jeans azul escuro, fornecida pelos pais, e camisa de malha branca com as características descritas no uniforme, fornecido pela instituição de ensino.

### **7. Da apresentação pessoal:**

O aluno deve se apresentar diariamente com o uniforme limpo e passado, com tênis em boas condições de uso e ter **total** atenção às questões de higiene pessoal.

### **Corpo Feminino**

#### **Do uniforme**

A saia-calça deverá estar 1,0 cm abaixo do joelho, tomando-se como referência à dobra interna do mesmo.

#### **Do penteado e corte de cabelo**

Nos casos de cabelos longos ou médios devem estar presos em coque, a qual deve ter a cor do cabelo.



Nos casos de cabelos com corte curto, o seu comprimento não deverá ultrapassar a altura da gola da camisa.

Com o uniforme de Educação Física, é facultado o uso dos cabelos presos, no estilo rabo-de-cavalo.

É vetado o uso de penteado exagerado (cheio ou alto) e/ou cobrindo a testa, ainda que parcialmente.

### **Da maquiagem e unhas**

A maquiagem discreta é permitida, sendo vetado o uso de cosmético em quantidade excessiva e/ou em cores vivas e contrastantes com a tonalidade da pele.

Entende-se por cosmético e maquiagem, o batom e o esmalte de unhas, dentre outros.

É proibido às alunas permanecerem com as unhas longas (que ultrapassem a falange distal).

### **Do uso de adornos**



É facultado às alunas o uso de brincos de metal ou acrílico, com ou sem pedras ou pérolas, observando o diâmetro máximo de 1,5 cm, sendo vetado o uso de brinco, de argolas ou pingentes que ultrapassem o lóbulo da orelha, bem como o uso de piercings ou similares.

Mais de um furo por orelha, o brinco deverá ser utilizado no seu lóbulo. É vetado o uso de lentes de contato coloridas, em cores vivas e contrastantes com a tonalidade da pele.

## **Corpo Masculino**

### **Padrão para corte de cabelo:**

A revista de cabelo será realizada de acordo com o calendário elaborado pelo Diretor Disciplinar, nunca excedendo o intervalo de (vinte) dias entre uma e outra. O corte padrão para o cabelo utilizar-se-á máquina nº 02 (dois) para as laterais e máquina nº 03 (três) ou correspondente em tesoura para a parte superior da cabeça, não sendo permitido o uso de topete ou franja. O cabelo deverá ser desbastado de forma que mantenha uma uniformidade crescente do pé ao topo. É vetado ao aluno raspar a cabeça. Na nuca, o cabelo não poderá ser acabado em linha reta ou de forma arredondada. As costeletas deverão ter o comprimento até a altura correspondente à metade do pavilhão auricular. Não será permitido tingir o cabelo com cores que destoem de sua cor natural.



## 8. Quadro horário das atividades escolares:

TURNO MATUTINO					
HORÁRIO	SEG	HORÁRIO	SEG	HORÁRIO	SEG
07:00 às 07:15	PARADA DIÁRIA				
07:15 às 08:05	1ª A u l a				
08:05 às 08:55	2ª A u l a				
08: 55 às 09:45	3ª A u l a				
09:45 às 10:05	INTERVALO				
10:05 às 10:55	4ª A u l a				
10:55 às 11:45	5ª A u l a				
TURNO VESPERTINO					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00 às 13:15	PARADADIÁRIA				
13:15 às 14:05	1ª A u l a				
14:05 às 14:55	2ª A u l a				
14:55 às 15:45	3ª A u l a				
15:45 às 16:05	INTERVALO				
16:05 às 16:55	4ª A u l a				
16:55 às 17:45	5ª A u l a				

## 9. Do Líder de Classe:

O Líder de classe é o representante da Turma junto ao Corpo Pedagógico da Escola CEAG, assim como, ao Diretor Disciplinar. A finalidade desta designação de líder de classe é a de que o aluno possa exercitar a liderança, tendo responsabilidades, bem como aprender a respeitar a autoridade e responsabilidade dos colegas quando também o for.

### 9.1 Da Constituição do Líder:

Todos os alunos serão líderes de classe, com o mandato de 08 (dias), começando pelo mais antigo (ordem alfabética), no diário de classe.

## **9.2 Atribuição do Líder:**

- Se apresentar ao Tutor Disciplinar ao chegar na escola;
- Colocar em forma os alunos da sua sala no horário da Parada Diária;
- Zelar pela limpeza e ordem em sala de aula;
- Dar voz de atenção quando o Professor adentrar na sala e, apresentar a turma pronta para a aula;
- Informar ao Tutor qualquer ato de indisciplina praticado em sala de aula;
- Informar ao tutor a existência de aula vaga ou ausência de professor após decorridos 10 minutos de sua ausência;
- Informar qualquer alteração do material, móveis e documentos sob sua guarda e em sala de aula, informando qualquer alteração ao tutor assim que tomar conhecimento;
- Recolher e entregar pasta de frequência de classe ao Tutor, que irá na sala recolher tal material.
- Todas as demais normas constantes do Regimento Interno.

Observação: na falta do Líder, assume automaticamente o seu sucessor, sendo apurada a sua falta pelo Diretor Disciplinar, logo que puder, para não prejudicar o andamento da aula.

## **10. Direitos dos alunos na escola:**

- a. Acesso livre às dependências da escola, salvo quando disposição contrária pela administração ou quando precisar de autorização prévia do responsável pela escola;
- b. Tratar os seus pares com urbanidade e camaradagem;
- c. Frequentar a escola todos os dias;
- d. Buscar os conhecimentos transmitidos por todos os atores engajados na educação seja ele interclasse na escola ou na convivência familiar e sociedade.
- e. Todas as demais normas constantes do Regimento Interno.

## **11. Deveres do aluno:**

- a. Conhecer o Regimento Interno Disciplinar da Escola CEAG, cumprindo fielmente todas as normas ali previstas;
- b. Assiduidade e pontualidade nas atividades previstas na escola;
- c. Tratar bem os seus pares, professores, assim como, todo o corpo administrativo da escola (agente de portaria, secretária, assistentes, etc);

- d. Zelar pelo patrimônio da escola;
- e. Conservar o ambiente escolar sempre limpo;
- f. Zelar pela aparência pessoal;
- g. Manter-se em sala de aula, só se ausentando mediante motivo justificável e devidamente autorizado
- h. Tratar com respeito os Tutores Disciplinares.
- i. Todas as demais normas constantes do Regimento Interno.

## **12. Disposição final**

Esta cartilha será reavaliada após 05 (cinco) meses, a fim de análise e ajustes a realidade educacional proposta pelo projeto vetor disciplinar, vivenciada na escola – município – família.

Governador Mangabeira, 06 de fevereiro de 2019. Diretor Disciplinar.



## **ANEXO B – À associação de Pesquisadores Negros da Bahia**

Vimos, através desta carta, requerer à Associação de Pesquisadores Negros da Bahia uma solicitação junto à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, assim como à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que formalizem, dentre as regras existentes de citações e referências bibliográficas, que a referência aos sobrenomes de autoras e autores negros seja utilizada em negrito.

A presente demanda é resultado da reunião entre as/os estudantes da Escola Internacional Feminista Negra e Decolonial, do Coletivo Angela Davis, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), incluindo integrantes dos movimentos sociais de mulheres negras, ocorrida em 2018, onde destacamos a participação do Odara – Instituto da Mulher Negra e da Rede de Mulheres Negras do Estado da Bahia.

Esta orientação é inspirada nas revistas feministas Estudos Feministas – da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – e Cadernos Pagu – da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que incluíram como norma de citação o primeiro nome das mulheres citadas nos artigos, para fazer frente à certa masculinização dos nomes das autoras, quando apenas os sobrenomes são citados. Esta prática, já usual nas referidas publicações, tem o intuito de destacar a contribuição feminina à ciência. Do mesmo modo, queremos que seja usado em negrito os sobrenomes das/dos autoras/autores negras/negros, para que pesquisadores e intelectuais possam tomar conhecimento da contribuição negra à ciência.

Sabemos, pois, que na regra vigente o substantivo masculino é tomado como neutro – a exemplo de “negros” para se referir a homens e mulheres negras, mas com o crescente avanço dos movimentos feministas e negros, precisamos reelaborar algumas regras para que todas e todos possam se sentir representados.

Sem mais para o momento, gostaríamos de agradecer e nos colocar à disposição para os esclarecimentos necessários.

Cordialmente,

Angela Figueiredo (UFRB), Denize Ribeiro (UFRB) e Instituto Odara